

Maria Laura Pozzobon Spengler

**ALÇANDO VOOS ENTRE LIVROS DE IMAGEM:
O ACERVO DO PNBE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha Ensino e Formação de Educadores, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

SPENGLER, MARIA LAURA POZZOBON
ALÇANDO VOOS ENTRE LIVROS DE IMAGEM: O ACERVO
DO PNEE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL / MARIA LAURA
POZZOBON SPENGLER; orientadora, ELIANE SANTANA
DIAS DEBUS - SC, 2017.
213 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. LITERATURA INFANTIL. 3. LIVRO DE
IMAGEM. 4. Programa Nacional Biblioteca da Escola.
5. EDUCAÇÃO INFANTIL. I. DEBUS, ELIANE SANTANA DIAS
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“ALÇANDO VOOS ENTRE LIVROS DE IMAGEM: O ACERVO DO PNBE
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/03/2017

Dra. ELIANE SANTANA DIAS DEBUS (Orientadora – PPGE/CED/UFSC) *Eliane Santos Debus*
Dr. LUÍS HELLMEISTER CAMARGO (Examinador – EDITORA, FTD) *Luís Hellmeister Camargo*
Dra. CÉLIA ABICALIL BELMIRO (Examinadora - UFMG) *Célia Abicalil Belmiro*
Dra. MARIA DA GRACA MUNIZ LIMA (Examinadora - UFRJ) *Maria da Graça Muniz Lima*
Dr. ANDRÉ CECHINEL (Examinador - UNESC) *Andre cechinel*
Dra. ANELISE ZIMMERMANN (Examinadora – UDESC) *Anelise Zimmermann*
Dra. ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO (Suplente – UFPR)
Dra. MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN (Suplente – PPGE/CED/UFSC)

MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2017

Prof. Elison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934



**Para Maria Alice,
que sensibiliza meu olhar
todos os dias...**

AGRADECIMENTOS

À Eliane, minha “mestramiga”, pela generosidade e cumplicidade, pelo cuidado afetivo e pela companhia, por me dar o apoio para alçar voos ainda mais longe.

Ao Juliano e à Maria Alice, pelo incentivo e amor de todos os dias.

Aos meus pais Mauro e Maria Thereza, meus irmãos Maria Carolina e Maurício e cunhados Luciana e Rafael, pelo vínculo de amor e que de tão perto apoiam e vibram.

Às crianças que me cercam e enchem minha vida de inventividade: João Gabriel, Malu, Luca, Maria Fernanda e Maria Vitória.

Aos amigos queridos Juliana, Hanna e Cris, pelos tantos momentos de divagações.

Às minhas queridas colegas de doutorado, pela companhia carinhosa em tantos voos: em especial Chirley, Fernanda e Rosilene.

Aos queridos companheiros do Literalise, pelas trocas afetuosas.

À querida amiga Ana Margarida Ramos, que sempre tão carinhosa e gentilmente atendeu minhas solicitações teóricas.

Às minhas queridas “mais mais” por compartilharem os momentos de felicidade e apoiarem incondicionalmente.

Às amigas queridas que dividem comigo a dança, e aquelas que de longe ou muito perto, encorajam e vibram sempre junto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que possibilitaram tantas possíveis reflexões.

Às queridas amigas Simoni e Grasiela, e as crianças que compartilharam momentos únicos da minha formação enquanto educadora e que muito ajudaram na escolha dos trajetos.

Aos professores da banca de qualificação: Luís, Célia, André, Eloísa e Ângela, pela ampliação do olhar para as viagens possíveis, e agora também à Graça, Anelise e Maria Hermínia, pela acessibilidade generosa e carinhosa.

À querida amiga Josiane Chiminelli, pela companhia no caminhar de muitos anos, e generosidade.

À querida Ana Carolina Ostetto, pelas leituras carinhosas.

À CAPES e FAPESC, pela bolsa de estudos.

[...] no fundo ler é ‘se ver’ no outro
e
recorrer a estruturas visíveis para
‘lidar’ com o invisível
(Reyes, 2010, p. 40).

Livro de imagem, livro de liberdade – por que não? Imagem, palavra feminina que aporta na língua portuguesa pelo francês, *image*, é o que dizem... do latim nominativo, *imago*, correspondente para o grego *eidōs*, ideia, sem ou com acento, gráfico e agudo: *idéia*, escrita assim me parece bem mais bem feita, com sua própria emanção radiante, pois um brilho é... Imagem de uma longínqua família proto-indo-europeia, **magh-*, cintilando em palavras como magia, mago, máquina, mecânica, maquiagem, imaginação, imagem, com o sentido primitivo (quando os significados ainda não se separavam tanto) de ‘**emancipar-se**’, libertar-se das coisas próximas, concretas, opressoras... ô.ô Voar!
(Sagae, 2011, p. 1, grifo nosso).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar os livros de imagem que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil em quatro edições – 2008, 2010, 2012, 2014 –, percebendo o livro de imagem como fundante de experiência literária de leitura com vistas à sensibilização do olhar. Para tanto, o caminho trilhado contemplou os seguintes objetivos específicos: conceituar o livro de imagem, percebendo-o historicamente como gênero literário; compreender a leitura literária do livro de imagem a partir da concepção de letramento/educação literária; analisar os livros de imagem que compõem o acervo para a Educação Infantil do PNBE. A pesquisa tem caráter qualitativo e tem como referencial teórico os fundamentos acerca do livro de imagem e as características que o tornam importante como gênero literário. Desse modo, discutiu-se as propostas teóricas de vários pesquisadores em forma de fortuna crítica (CAMARGO, 1995; LIMA, 2009; RAMOS, 2013; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; VAN DER LINDEN, 2011, 2013), os aspectos referentes à Literatura infantil e à construção do gênero, a partir de seu destinatário específico (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2005; PANOZZO; RAMOS, 2011; HUNT, 2010), que permite estabelecer uma base teórica para aprofundar a reflexão acerca da literatura para as crianças de Educação Infantil (DEBUS, 2006; BAPTISTA, 2012; REYES, 2010), apoiando-se também nos documentos de referência norteadores da prática pedagógica para a Educação Infantil, bem como a concepção de letramento literário e educação literária (COSSON, 2012, 2015; RECHOU, 2012) e os elementos que fundam e caracterizam o PNBE como política pública de leitura, destacando a composição dos acervos de livros de imagem. (PAIVA, 2012; FERNANDES, Célia 2013). Para isso, foram consultados os editais do Programa (BRASIL, 2008, 2010, 2012, 2014) e os materiais de apoio enviados às instituições (BRASIL, 2008, 2014), que permitiram a reflexão acerca da concepção de livro de imagem tomado para a composição dos acervos. Tomando como ponto de partida as listas oficiais dos livros selecionados, divulgadas pelo Ministério da Educação e o Centro de Alfabetização, leitura e Escrita (CEALE), que indicava a presença de 77 livros de imagem, houve a necessidade de excluir da lista os livros que continham textos verbais e, portanto, foram descritos analiticamente os 59 livros que contemplam a característica primordial de um livro de imagem, que é a de apresentar uma narrativa a partir de uma sequência de imagens guiada por um fio

narrativo, entre os 360 livros distribuídos nos oito anos que o Programa atendeu a Educação Infantil. Posteriormente, esses livros foram divididos a partir de duas categorias: os livros de imagem e os livros com imagens. Sendo assim, a presente pesquisa forneceu dados para compreensão de que as imagens que compõem as narrativas dos livros de imagem possibilitam a formação do leitor, pois a leitura da imagem introduz o leitor no universo imagético, dando-lhe a oportunidade de estabelecer contato com a arte e, a partir dela, com experiência estética, ampliando sua capacidade de reflexão acerca da realidade.

Palavras-chave: Livro de Imagem. Literatura Infantil. Letramento Literário. PNBE. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to study the wordless picturebooks that compose the collections of the Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) for Early Childhood Education in four editions – 2008, 2010, 2012, 2014, perceiving the wordless picturebook as the founder of literary reading experience with a view to eye sensitization. In order to do so, the path followed contemplated the following specific objectives: conceptualizing the wordless picturebook, perceiving it historically as a literary genre. Understand the literary reading of the image book from the conception of literacy/literary education; Analyze the wordless picturebooks that compose the collection of PNBE for Early Childhood Education. The research has a qualitative character and has theoretical reference the fundamentals about the wordless picturebooks and the characteristics that make it important as a literary genre, for which the theoretical proposals of several researchers in the form of critical fortune were discussed (CAMARGO, 1995; LIMA, 2009; RAMOS, 2013; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; VAN DER LINDEN, 2011, 2013). The aspects related to children's literature and the construction of the genre from its specific recipient (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2005; PANOZZO; RAMOS, 2011, HUNT, 2010), which allowed to establish a theoretical basis to deepen the reflection about the literature for the children of Early Childhood Education (DEBUS, 2006; BAPTISTA, 2012; REYES, 2010), also supporting the reference documents of the pedagogical practice for Early Childhood Education, as well as the conception of literacy and literary education (COSSON, 2012, 2015; RECHOU, 2012). The elements that found and characterize PNBE as a public reading policy, highlighting the composition of the wordless picturebooks collections (PAIVA, 2012; FERNANDES, Célia 2013). For this, the program announcements (BRASIL, 2008, 2010, 2012, 2014) and the support materials sent to the institutions (BRASIL, 2008, 2014) were consulted, which allowed the reflection about the wordless picturebooks design taken for the composition of collections. Taking as a starting point the official lists of the selected books, published by MEC and CEALE that indicated the presence of 77 wordless picturebooks, it was necessary to exclude from the list the books that contained verbal texts and, therefore, were described analytically the 59 wordless picturebooks among the 360 books distributed in the eight years that the program attended Early Childhood Education. That contemplate the primordial characteristic of a wordless picturebooks,

that is to present a narrative from a sequence of images guided by a narrative thread. Subsequently these books were from two categories: wordless picturebooks (books of images) and the books with images. The present work provided data for understanding that the images that make up the narratives of the picture books make possible the formation of the reader, because the reading of the image introduces the reader into the imaginary universe, giving him the opportunity to establish contact With art and from it, with aesthetic experience, expanding his capacity for reflection on reality.

Keywords: Wordless Picturebook. Children's Literature. Literary. PNBE. Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRELIVROS - Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
ANL – Associação Nacional de Livrarias
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL – Câmara Brasileira do Livro
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
LIBRE – Liga Brasileira de Editores
MEC – Ministério da Educação
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SC – Santa Catarina
SEB – Secretaria da Educação Básica
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
PUC - Pontifícia Universidade Católica
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UFJF – Universidade Federal de Juíz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do livro <i>Ida e Volta</i> , de Juarez Machado (2011)	35
Figura 2 - Capa do catálogo enviado às instituições de Educação infantil em 2008.....	90
Figura 3 - Resenha do livro <i>Ida e Volta</i> no guia de 2008.....	94
Figura 4 – Capa do guia enviado para as instituições de Educação Infantil - 2014	95
Figura 5 - Capa do livro <i>Duplo Duplo</i> no guia do PNBE para a Educação Infantil 2014	100
Figura 6 – Livros de imagem apresentados no guia para Educação Infantil - 2014	102
Figura 7 - Capa do livro <i>É um ratinho</i> , no catálogo de 2014	104
Figura 8 - Capa e miolo do livro <i>Anton sabe fazer mágica</i>	118
Figura 9 - Capa e miolo do livro <i>As melhores histórias de todos os tempos</i>	119
Figura 10 - Capa e Miolo do livro <i>Eu sou o mais forte</i>	119
Figura 11– Capa e miolo do livro <i>O rei dos cacós</i>	120
Figura 12– Capa e miolo do livro <i>As descobertas do Bebê Urso</i>	133
Figura 13– Capa e miolo do livro <i>Cadê?</i>	134
Figura 14– Capa e miolo do livro <i>É assim</i>	134
Figura 15– Capa e miolo do livro <i>Esperando mamãe</i>	135
Figura 16– Capa e miolo do livro <i>Fecha os olhos</i>	135
Figura 17– Capa e miolo do livro <i>O cachorro do Coelho</i>	136
Figura 18– Capa e miolo (versão em espanhol) do livro <i>O mais gigante</i>	136
Figura 19– Capa e miolo do livro <i>Onde está o Camaleão?</i>	137
Figura 20– Capa e miolo do livro <i>Sete Camundongos cegos</i>	137
Figura 21– Capa e miolo do livro <i>O noivo da Ratinha</i>	150
Figura 22– Capa e miolo do livro <i>Maria que ria</i>	150
Figura 23– Capa e miolo do livro <i>Minhocas comem amendoins</i>	151
Figura 24– Capa e miolo do livro <i>Você e eu</i>	151
Figura 25– Capa e miolo do livro <i>Douglas quer um abraço</i>	152
Figura 26– Imagem do livro <i>A flor do lado de lá</i>	163
Figura 27– Trecho do livro <i>Bruxinha Zuzu</i>	164
Figura 28– Imagens do livro <i>Ladrão de Galinhas</i>	164
Figura 29– Imagens do livro <i>O menino, o jabuti e o menino</i>	165
Figura 30– Imagens do livro <i>Rapunzel</i>	166
Figura 31– Imagens dos livros <i>Bem me quero, bem me querem e Voa pipa, voa</i>	167
Figura 32 - Imagem do livro <i>Quando os tam-tans fazem tum-tum</i>	168

Figura 33– Imagem do livro <i>Abaré</i>	168
Figura 34– Imagem do livro <i>Mar de Sonhos</i>	168
Figura 35– Imagens do livro <i>Ida e Volta</i>	177
Figura 36– Livro <i>É um gato?</i>	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado do conhecimento sobre o tema da pesquisa.....	27
Quadro 2 – Dados numéricos de distribuição do PNBE - 1997/2014...	83
Quadro 3 – Dados estatísticos do PNBE para a Educação Infantil: distribuição de acervos.....	87
Quadro 4 – Quantidade de livros por acervos para a Educação Infantil	88
Quadro 5 – Livros de imagem por total de livros dos acervos, de acordo com os dados oficiais do PNBE-MEC/CEALE	107
Quadro 6 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2008, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE	110
Quadro 7 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2010, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE	117
Quadro 8 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2012, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE	131
Quadro 9 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2014, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE	148
Quadro 10 – Protagonistas das narrativas dos Livros de Imagem	162
Quadro 11 – Livros de Imagem dos acervos PNBE para a Educação Infantil (2008 a 2014)	173
Quadro 12 – Livros de imagem/ Livros com imagem no acervo 2008 do PNBE para a Educação Infantil	173
Quadro 13 – Livros de Imagem do acervo 2010 do PNBE para a Educação Infantil	174
Quadro 14 – Livros de Imagem do acervo 2012 do PNBE para a Educação Infantil	174
Quadro 15 – Livros de imagem / Livros com imagem no acervo 2014 do PNBE para a Educação Infantil	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Livros inscritos para o PNBE da Educação Infantil em 2008	92
Gráfico 2 – Livros inscritos por categoria para o PNBE 2014.....	96
Gráfico 3 – Livros inscritos para o PNBE da Educação Infantil - 2014, por categoria.....	97
Gráfico 4 – Livros inscritos para o PNBE da Educação Infantil em 2014, por categoria.....	180
Gráfico 5 – Livros inscritos para o PNBE dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2014	180
Gráfico 6 – Livros inscritos para o PNBE da Educação de Jovens e Adultos em 2014	181

SUMÁRIO

1. PLANOS DE VOO.....	17
2. LIVRO DE IMAGEM: COMBUSTÍVEL PARA A VIAGEM...25	25
3. LITERATURA INFANTIL: UM CÉU TODO A EXPLORAR..51	51
3.1 UM PONTO DE REFERÊNCIA NO MAPA: A EDUCAÇÃO LITERÁRIA.....	57
3.2 OLHANDO A PAISAGEM DO ALTO: LETRAR E EDUCAR O OLHAR PARA O LITERÁRIO NAS IMAGENS DOS LIVROS....	63
3.3 A LITERATURA NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PEQUENOS TAMBÉM ALÇAM VOOS.....	70
4. PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE): SUPRIMENTOS DE VIAGEM.....	81
4.1 DA AVALIAÇÃO, SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS LIVROS.....	84
4.2 O PNBE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: LIVROS E VOOS.....	86
4.3 POR UMA ATERRISAGEM SEGURA: OS LIVROS DE IMAGEM NO PNBE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	105
5. ROTAS E RISCOS DE VIAGEM... NOVAS COORDENADAS.....	185
REFERÊNCIAS.....	193
REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE IMAGEM DOS ACERVOS DO PNBE.....	209

1. PLANOS DE VOO

Traçou o céu na miudeza de seus olhos para só
 depois fechá-los.
 Porque voar é de dentro para fora!
 A pele arrepia sentimentos,
 [...]
 E todo o corpo, dormente de coragem,
 desiste de pesar e se despede do chão.
 Pousa flores.
 Tropeça pássaros.
 E logo, veste nuvens.
 Agora, o segredo é saber voar em lentidões.
 (TERRA, 2013, p. 9-18).

Como um balão pairando sobre o céu, a imagem que estampa a abertura, na dedicatória desta pesquisa, representa a analogia/metáfora que escolhi para a tese, e com ela definição de *Homo Viator*, que me surgiu para representar o sentimento que tomou conta de mim no decorrer dos quatro anos no qual venho me constituindo como pesquisadora, permitindo-me a liberdade de escolher um ponto de partida que me levasse a alcançar outros lugares, com uma postura de intelectual viajante, caminhante que almeja ser “não um simples cosmopolita, superficial e ávido, não um perpétuo errante, tocando as portas do estrangeiro à procura de uma subsistência qualquer, duma justificação”, mas ser aquele que se desafia a novos itinerários, novas rotas e percursos, “*Homo viator* porque não esquece o caminho de regresso, ao mesmo tempo que avança em terras desconhecidas. *Homo viator* porque aspira a ser elemento de trocas incessantes entre o que descobre e o que nunca deixou” (MACHADO; PAGEAUX, 2001, p. 47, grifo do autor), pois todo homem é o fruto do caminho que percorre e das experiências que recolhe ao longo da caminhada.

A analogia simbólica da tese como uma viagem de balão representa um percurso, uma experiência de pesquisa. Como um diário de viagem, a escolha do registro na escrita em primeira pessoa do singular surge como uma marca subjetiva, o que não foi tarefa das mais fáceis, pois dependia de uma exigência de deslocamento de olhar para mim mesma, um olhar para o meu próprio percurso enquanto pesquisadora, valendo-me das experiências pessoais para traçar os caminhos a serem percorridos. Mesmo que as vozes de tantos outros pesquisadores ecoem no texto, possibilitando-me muitas alternativas de

escolha dos caminhos e mapas para guiar e fundamentar o trajeto dessa viagem aventureira, é do meu trajeto de viagem que falo, das escolhas teóricas que fiz, de como acredito e percebo a literatura infantil como possibilidade de voar, sim.

Contemporaneamente, a Literatura Infantil apresenta um conjunto de novos recursos de linguagens que ampliam a literariedade do texto verbal e permitem diálogos entre a palavra, a imagem e o projeto gráfico, linguagens múltiplas que convivem juntas e que possibilitam uma pluralidade de produções, materialidades das mais diversas que são expressas em livros de todos os formatos. Essa diversidade, que amplia as possibilidades de leitura, promove a necessidade de se conhecer e explorar as novas expressões que atravessam o literário. Assim, no livro de Literatura Infantil a palavra, a imagem e a materialidade convivem juntas, se complementam e se completam, comunicam-se entre si, dialogam, de tal maneira que para a compreensão desse universo de linguagens devemos estar atentos não somente para a importância de uma ou outra linguagem. Afinal, a leitura do objeto livro configura caminhos de compreensão e interpretação não lineares e, portanto, exige olhar atento de seu leitor.

Sua composição leva em conta interpretações visuais e textuais que estão presentes no mundo contemporâneo. Dessa maneira, o livro torna-se um referencial de reflexão sobre a sociedade atual. Nas imagens dos livros encontramos uma infinidade de significações, que compreendem diversos contextos sociais e culturais, e que possibilitam a formação de leitores que compreendem e questionam a realidade que os cerca.

Todas as formas de linguagem trazem, em sua feitura, inúmeros modos de representação, e entre elas as imagens que possibilitam ao ser humano a inserção em um universo de leitura que vai muito além da escrita. Nesse contexto, o leitor há de estar sensibilizado para compreender as mais diversas linguagens. Como destaquei em texto de pesquisa anterior (SPENGLER, 2010), a sensibilização do olhar acontece pela via da leitura das informações visuais, para que leitor possa compreender e selecionar os elementos que formem sua identidade dentro o mundo de imagens na qual está inserido.

A possibilidade do desenvolvimento de sensibilização do olhar amplia o aprendizado de leitura e contribui para o reconhecimento de si e do mundo nas imagens. A autora Graça Paulino (2010, p. 134) discute que, mais importante que a alfabetização convencional, mais “funcional”, hoje, talvez seja mesmo esse despertar da sensibilidade para aquilo nunca visto, nem previsto”.

Conceito fundamental a ser tratado nesta pesquisa é o do livro de imagem, que é composto de imagens que narram. Dessa maneira, utilizo como premissa a ideia de que o livro de imagens se diferencia do conceito de livro ilustrado porque não precisa da palavra escrita para criar a narrativa, traz em sua composição uma sequência de “imagens narrativas”, nomenclatura apresentada por Ciça Fitipaldi (2008), e reafirmada por Hanna Araújo (2010).

Para pensar na leitura literária do livro de imagem como experiência estética para sensibilização do olhar, especialmente nos espaços de Educação Infantil, partiu-se de um plano de voo que contemplou a concepção de letramento literário, que é o processo pelo qual se dão as práticas sociais de leitura e escrita literária (COSSON, 2012). Esse conceito, também pensado a partir da educação literária, serviu-me para a compreensão do espaço da literatura nas instituições de Educação Infantil, pois as práticas de leitura desde muito cedo contribuem para a formação do leitor.

As imagens que compõem as narrativas no livro de imagem possibilitam desenvolvimento da habilidade de leitura das imagens, quando, pela via do literário, introduz o leitor no universo imagético, “descortina-se um novo modo de construir representações internas e externas do mundo que o cerca, abrindo caminhos para novas leituras das mais diversas realidades” (SPENGLER, 2010, p. 15). Assim, a leitura do livro de imagem possibilita aprendizado para a sensibilização do olhar, uma vez que uma das características dos livros é apresentar ao leitor realidades diferentes das que lhe são conhecidas, possibilitando um instrumento de acesso ao conhecimento sobre o mundo. A Literatura Infantil contemporânea coloca o leitor em contato com contextos e realidades de um mundo plural.

Para o leitor compreender as escolhas que me fizeram pesquisadora, opto por uma breve licença “nem tão poética” para localizar o lugar de onde falo. Sou pedagoga de formação, finalizei meus estudos em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) em 2004, e antes disso cursei os primeiros períodos do curso de Publicidade e Propaganda nessa mesma universidade. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) versou sobre o ensino da arte em turmas de pré-escola em duas escolas do município em que morava, Gaspar (SC), no qual busquei compreender de que forma a arte podia ser inserida na pré-escola de forma não tradicional (e acabei encontrando muitas imagens mimeografadas que eram pintadas pelas crianças – e sempre com a exigência de que a pintura deveria obedecer regras básicas de cuidado com as linhas e o acabamento impecável do

trabalho). Atuando como professora em turma de terceiro ano do Ensino Fundamental durante alguns anos, sempre procurei instigar as crianças para a leitura literária e me intrigava observar a dificuldade que elas tinham em ler imagens. Lembro-me que certo dia trouxe para a sala de aula uma narrativa visual para a leitura com as crianças e me surpreendeu escutar de um menino de oito anos que “*não tem nada pra ler aqui, cadê as palavras?*”. Assim, o Mestrado em Ciências da Linguagem (UNISUL), em 2010, deu-me condições para pensar e refletir sobre isso, quando pesquisei a maneira pela qual se dá a leitura de um livro de imagem com crianças de primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental. Então, para o Doutorado ampliei essa reflexão, buscando compreender o lugar ocupado pela leitura do livro de imagem na Educação Infantil.

Sendo assim, nesta pesquisa retomo o caminho realizado na dissertação *Lendo Imagens: um passeio de Ida e Volta pelo livro de Juarez Machado* (SPENGLER, 2010), na qual pude compreender e refletir sobre a recepção do livro de imagens pelas crianças de primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental. Finalizada no início do ano de 2010, a pesquisa apresentou o trabalho realizado com a leitura do livro de imagem em duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola privada no município de Gaspar (SC), concretizada a partir da leitura realizada por alunos do livro de imagem *Ida e Volta*, do artista plástico catarinense Juarez Machado (2001). As leituras aconteceram em dois momentos distintos: um momento exploratório, no qual os leitores não conheciam a história do livro; e um segundo momento de interpretação a partir do conhecimento de toda a narrativa. Oralmente, as crianças leitoras puderam expressar seu conhecimento a partir da narrativa imagética apresentada a elas. A análise das leituras deu-se com base nas concepções da semiótica de Peirce (2003), e forneceu fundamentos importantes para a reflexão sobre os modos de ler o livro de imagem.

A pesquisa realizada anteriormente por mim abriu frestas para muitas inquietações, entre elas a curiosidade em conhecer os modos pelos quais o livro de imagem está presente nas instituições que atendem as crianças pequenas, assim, a presente pesquisa de Doutorado traz a reflexão sobre a presença do livro de imagem nos contextos da Educação Infantil, especialmente os livros que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil de 2008 até 2014.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo estudar os livros de imagem que compõem os acervos do PNBE para a Educação Infantil em quatro edições (BRASIL, 2008, 2010, 2012, 2014), percebendo o livro

de imagem como fundante de experiência literária de leitura com vistas à sensibilização do olhar. Para tanto, o caminho trilhado contemplou os seguintes objetivos específicos: conceituar o livro de imagem, percebendo-o historicamente como gênero literário; compreender a leitura literária do livro de imagem a partir da concepção de letramento/educação literária; analisar os livros de imagem presentes nos acervos para a Educação Infantil no PNBE.

A escolha pelo acervo do PNBE para a Educação Infantil como objeto de estudo se deu por conta de que o programa, ao atender as instituições entre os anos 2008 a 2014 com a distribuição de quatro acervos, pela primeira vez, possibilitou a valorização dessa etapa do ensino básico como fundamental para a formação de leitores. Com a suspensão recente do PNBE em 2015, devido aos cortes orçamentários do governo federal, a distribuição dos livros literários foi suspensa, para todos os níveis de Educação Básica, também para a Educação Infantil.

A constituição dos objetivos desta pesquisa tomou como ponto de partida a inquietação acerca da presença do livro de imagem na composição dos acervos do PNBE para a Educação Infantil, e surgiram a partir das seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se configura o acervo dos livros de imagem do PNBE para a Educação Infantil?
- Existe, dentre os livros de imagem que compõem os acervos do PNBE para a Educação Infantil, uma variedade de temas, assuntos e personagens que amplie as possibilidades de reconhecimento da diversidade humana?
- Como se constrói a concepção teórica do livro de imagem presente nos editais dos anos 2008, 2010, 2012 e 2014, bem como os dois guias enviados aos professores nos anos 2008 e 2014 do PNBE? Existe uma reflexão acerca dessa concepção (já fundamentada pelos pesquisadores da área) nesses documentos?
- A concepção teórica de letramento literário e educação literária abarca a leitura literária do livro de imagem?

Sendo assim, a presente pesquisa tem caráter qualitativo e se justificou pela sua intenção de reflexão sobre a leitura literária e, especialmente, a leitura no livro de imagem no contexto da Educação Infantil, a partir da análise de livros de Literatura Infantil. A inserção deste trabalho em um Programa de Pós-Graduação em Educação se deu porque seu objeto de estudo faz parte da composição de um programa de política pública que atendeu as bibliotecas públicas escolares a nível nacional. Sendo assim, estudá-lo contribui para publicizar sua

importância e, de certo modo, subsidiar o professor para pensar a sua prática com os acervos de livros de imagem que chegam às instituições.

A pesquisa qualitativa apresenta uma natureza na qual a realidade não deveria ser quantificada, ou seja, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21), de tal maneira que o objeto da pesquisa qualitativa não pode ser traduzido em números e/ou indicadores. Como resultado de um trabalho vivo do pesquisador, a pesquisa deve possibilitar que ele possa “articular informações e conhecimentos disponíveis (um amplo conjunto de saberes e técnicas), usar certas tecnologias (o uso da internet ou de certos programas, por ex.), empregar sua imaginação e emprestar seu corpo ao esforço de realizar a tarefa” (DESLANDES, 2012, p. 31), dando condições para que a formulação de hipóteses e/ou interpretações possam servir de ponto de partida para pesquisas futuras.

O itinerário que orientou essa viagem está dividido em três capítulos, no primeiro deles, o leitor encontrará fundamentos sobre o livro de imagem constituído a partir de uma elaboração de fortuna crítica acerca do objeto, tomando como ponto de partida as vozes dos teóricos brasileiros e estrangeiros que se debruçaram sobre o tema, a saber: Regina Yolanda Werneck (1986), Célia Belmiro (2015), Luis Camargo (1995), Nelly Novaes Coelho (2000), Eva Furnari (2003), Fanny Abramovich (1997), Graça Ramos (2013), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), Sophie Van der Linden (2011, 2013), Ana Margarida Ramos e Rui Ramos (2013).

A Literatura Infantil, assunto abordado no segundo capítulo, foi estudada a partir dos teóricos como Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), Regina Zilberman (2005), Nelly Novaes Coelho (2000), Neiva Panozzo e Flávia Ramos (2011), Maria Zélia Versiani Machado (2010), Cademartori (2006) e Peter Hunt (2010). Para compreender os aspectos que caracterizam o letramento literário e a educação literária como um processo de aprendizagem da leitura e compreensão do texto literário como pertencentes às práticas sociais foram estudados Rildo Cosson (2012, 2014, 2015), Rildo Cosson e Renata Junqueira de Souza (2011), Ana Blanca Rechou (2012) e Graça Paulino (1998, 2010). Assunto ampliado ao ser discorrido sobre letramento visual, alfabetização visual e experiência estética segundo os estudos de teóricos como Paulo Knauss (2006), Donis A. Dondis (2007), Graça Lima (2011), Lúcia Santaella (2012) e João F. Duarte Jr. (1991, 2000).

Para fazer uma reflexão acerca da Literatura Infantil na primeira infância, apoiiei-me nas reflexões de teóricos como Marie Bonnafé

(2008), Eliane Debus (2006), Fernando Azevedo (2006), Mônica Baptista (2012), Maria Cristina Rizzoli (2005) e Yolanda Reyes (2010), que também são tratados no segundo capítulo, bem como o modo pelo qual a Literatura Infantil é abordada nos documentos de referência para a Educação Infantil do município de Florianópolis.

No terceiro capítulo discorro sobre o PNBE a partir da leitura de documentos oficiais do programa, assim como dos teóricos que estudaram sobre o programa, como Aparecida Paiva (2012) e Célia Fernandes (2013). Também estudei a especificidade do programa para a Educação Infantil, bem como a composição e análise dos acervos de livros de imagem entre os anos de 2008 a 2014.

É por esse trajeto, determinado por essa rota de voo, que convido a leitor a embarcar nesse balão e viajar entre a palavra escrita e aquela a ser construída pela sua leitura.

2. LIVRO DE IMAGEM: COMBUSTÍVEL PARA A VIAGEM

[...] são elas imagens, que como enigmas inquietam, por quererem explicação, e ao mesmo tempo, tranquilizam porque já foram dadas ao reconhecimento do leitor. A imagem antecipa a palavra. (PALO, 2015).¹

Os livros de Literatura Infantil promovem encontros entre diversas linguagens – verbal, visual e material, de tal forma que elas aumentam, contradizem, expandem, ecoam ou interpretam uma a outra, os limites entre elas são cruzados, ampliados, (re)significados, podendo se “metamorfosear em todas as formas discursivas” (COSSON, 2012, p. 17), e para encontrar um termo que abarque esse encontro de linguagens, surge o conceito do livro ilustrado.

O livro ilustrado é aquele que traz como característica primordial a “somatória da palavra escrita, da imagem e do próprio objeto livro” (MORAES; HANNING; PARAGUASSU, 2013, p. 9), e narrativas verbal e visual, que se complementam e se ampliam. Na Europa é conhecido como álbum e “est un support sur lequel s’inscrivent des images et du texte, marque par une interaction entre texte et image une organisation libre de la page”² (VAN DER LINDEN, 2013, p. 18).

No dicionário *Aurélio* a palavra *imagem* tem os seguintes significados: “1. Representação gráfica, plástica ou fotográfica de pessoa ou de objeto. [...] 5. Representação mental dum objeto, impressão, etc.; lembrança, recordação. 6. Representação cinematográfica ou televisionada de pessoa, animal, objeto, cena, etc. 7. Metáfora” (FERREIRA, 2004, p. 461). Já a palavra *ilustração*, segundo o mesmo dicionário, é: “1. Ato ou efeito de ilustrar (-se). 2. Conhecimento; saber. 3. Imagem ou figura que orna ou elucida um texto escrito” (FERREIRA, 2004, p. 461). Sendo assim, imagens são representações gráficas/pictóricas de objetos e ilustrações são “imagens

¹ Conferência realizada Maria José Palo, intitulada *O Fantástico como categoria estética: insólitas redes na produção literária e cultural para crianças e jovens*, na Universidade de São Paulo, em 2015.

² “É suporte que inscreve uma série de imagens e texto, marcado por uma interação entre texto e imagem em uma organização livre da página” (VAN DER LINDEN, 2013, p. 18, tradução nossa)

that explain or clarify words”³ (NODELMAN, 1988, p. vii). Muito além de palavras que se encontrarem dispostas na mesma página do dicionário, imagem e ilustração dizem muito do que trato nesta pesquisa. E, mesmo que tente diferenciá-las, deparo-me com a certeza de que elas coexistem, uma – a ilustração –, só existe pela presença da outra – a imagem.

A ilustração, que compõe o livro ilustrado junto com a palavra, pressupõe a presença do texto escrito, o livro de imagens, por sua vez, é aquele que traz a história narrada somente pelas ilustrações, “narrativa de imagens sem palavras” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 27), “album sans texte”⁴ (VAN DER LINDEN, 2013, p. 70). Caracteriza-se, então, pela presença de imagens narrativas que, em sequência, contam histórias sem que haja necessidade do texto escrito, e como objeto, por si só, ao abdicar da linguagem verbal escrita, já abriga um espaço para o “estranhamento questionador” (PAULINO, 2010, p. 117). Para o autor Luís Camargo (2015, p. 1), o termo mais coerente para definir o desenho de um livro de imagem é *imagem* “em lugar de ilustração, para destacar a independência da imagem, o que não ocorre no caso da ilustração que, por definição, é feita para acompanhar um texto”.

Para dar início ao trajeto da pesquisa em busca de uma definição para o objeto defendido nesta tese, o livro de imagem, fez-se necessário a realização de um estado do conhecimento por meio de uma busca em plataformas do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁵ sobre as pesquisas acadêmicas realizadas que, de alguma maneira, aproximavam-se do objeto de pesquisa. Esse mapeamento trouxe um escopo que forneceu elementos para pensar qual o caminho trilhado por pesquisadores até o momento da pesquisa aqui apresentada.

Sabendo que o tema proposto para esta pesquisa é ainda recente nos estudos acadêmicos que relacionam pesquisas em literatura e educação, especialmente nas últimas décadas, ampliei a busca nas bases de dados sem que houvesse um limite aos anos dos trabalhos realizados. Num primeiro momento, o banco de teses da CAPES serviu-me para um levantamento preliminar, mas percebi a necessidade de pensar em outras possibilidades de coleta, visto que, ao inserir os termos de interesse no

³ “Imagens que explicam ou esclarecem palavras” (NODELMAN, 1988, p. vii, tradução nossa).

⁴ “Álbuns sem texto” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 27, tradução nossa).

⁵ A BDTD está hospedada no endereço eletrônico <<http://bdttd.ibict.br/>>, e foi consultada no ano de 2014 e no segundo semestre de 2016.

campo de pesquisa do banco de teses, surgiam poucos trabalhos já realizados, e conhecendo o campo a ser estudado sabia que existiam outras pesquisas acadêmicas, tanto de mestrado como de doutorado sobre o assunto que estava investigando. Assim como o banco de teses da CAPES, fiz uso do banco de dados fornecido pela BDTD, empregando diferentes descritores para possibilitar uma ampliação nas buscas de pesquisas que podiam se entrelaçar ao tema, e, em alguns casos, os resultados se repetiam, mesmo usando diferentes descritores na coleta dos dados. Para tanto, utilizei os descritores *livro de imagem, literatura infantil e narrativa visual, leitura de imagem e literatura infantil* (os mesmos usados para a busca no banco de teses da CAPES), como forma de ampliar os resultados e me permitir uma reflexão acerca do campo de estudo ao qual me dediquei.

Constatei em um primeiro momento que as pesquisas realizadas sobre a Literatura Infantil com foco no livro de imagem ou na ilustração totalizam 113 trabalhos com áreas de conhecimento variadas. Optei por selecionar 13 dissertações e teses (Quadro 1) que mais se aproximam ao objeto de pesquisa aqui proposto, duas (2) das pesquisas foram realizadas sob a ótica da área de conhecimento do *Design*, quatro (4) delas ligadas a Programas de Pós-Graduação em Letras, uma (1) pesquisa foi realizada em um Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, uma (1) na área de Psicologia, uma (1) na área de Artes, uma (1) na área de Ciência da Informação e seis (6) pesquisas estão ligadas a Programas de Pós-Graduação em Educação.

Quadro 1 – Estado do conhecimento sobre o tema da pesquisa

DESCRITOR: Livro de Imagem – BDTD				
Aline Caldas Cunha	Mestrado	<i>Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler</i>	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pernambuco	2005
Tânia Sayuri Ida Mathias	Mestrado	<i>Livro de imagem: possibilidades de leitura estética</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual Paulista	2005
Pedro Luís Campos Sague	Doutorado	<i>Imagens e enigmas na literatura para crianças</i>	Programa de Literaturas Comparadas de Língua Portuguesa da Universidade de São	2008

			Paulo	
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo	Mestrado	<i>Livros de Imagem: três artistas narram seus processos de criação</i>	Faculdade de Artes da Universidade Estadual de Campinas	2010
Miguel Santos de Carvalho	Mestrado	<i>Livro de Imagem e Palhaço Mímico: Narrativas Sem Palavras? Estudo sobre a construção narrativa por Imagem</i>	Faculdade de Design da Universidade Católica do Rio de Janeiro	2012
Marília Forgearini Nunes	Doutorado	<i>Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013
Carolina Fernandes	Doutorado	<i>Resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais</i>	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013
Vera Fellipin	Mestrado	<i>O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de São Paulo	2015
DESCRITORES: <i>Literatura Infantil; Narrativa Visual – BDTD</i>				
Barbara Jane Necyk	Mestrado	<i>Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil</i>	Faculdade de Design da Universidade Católica do Rio de	2007

		<i>contemporâneo</i>	Janeiro	
Lucila Guedes de Oliveira	Mestrado	<i>Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE – 2010</i>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul	2013
DESCRITORES: Leitura de Imagem; Literatura Infantil – BDTD				
Neiva Senaide Petry Panozzo	Mestrado	<i>Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola</i>	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2001
Neiva Senaide Petry Panozzo	Doutorado	<i>Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação</i>	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007
Liliane Bernardes Carneiro	Mestrado	<i>Leitura de imagens na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação</i>	Ciência da Informação pela Universidade de Brasília	2008
Luisa Gonçalves Pires	Mestrado	<i>Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares</i>	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora	2010
Aline Vasconcelos de Abreu	Mestrado	<i>O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design</i>	Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2013
Marília Forgari	Doutorado	<i>Leitura mediada do livro de</i>	Programa de Pós-Graduação em	2013

ni Nunes		<i>imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido</i>	Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	
DESCRITOR: Livro de Imagem – Banco de teses da Capes				
Maria Lúcia Costa	Mestrado	<i>A narrativa visual em livros no Brasil: histórico e leituras analíticas</i>	Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville	2011

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Usando primeiramente o portal de base de dados da BDTD, com o descritor “livro de imagem”, encontrei oito ocorrências, entre elas três teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado.

Aline Caldas Cunha (2005) realizou sua pesquisa de mestrado, intitulada *Livro de imagem: aprender a ver para aprender a ler*, no curso de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa dissertação, a partir da escolha de três livros de imagem, a pesquisadora efetivou a leitura com crianças de uma turma de Educação Infantil de cinco anos de idade, com a intenção de investigar os textos orais produzidos pelas crianças. A pesquisa partiu do pressuposto que a criança ainda não alfabetizada é capaz de produzir textos orais e construir sentidos para as histórias constituídas apenas por imagens, de forma autônoma e independente.

Tânia Sayuri Ida Mathias (2005) desenvolveu a Dissertação *Livro de imagem: possibilidades de leitura estética* no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), discutindo a imagem como acesso à fruição estética analisando dois livros da autora Angela Lago: *Cântico dos Cânticos* e *Cena de Rua*. A pesquisadora defendeu que a arte pode superar a desumanização crescente por conta da produção e trabalho, resgatando a ideia de que a arte como conhecimento pode estabelecer uma relação especial com o mundo de transformação de realidade, mas que isso só acontece na relação da interação entre o leitor e a arte, e que, assim, o livro de imagem possibilita esse caminho.

Pedro Luís Campos Sagae (2008) defendeu a Tese de Doutorado *Imagens e enigmas na literatura para Crianças* no Programa de

Literaturas Comparadas de Língua Portuguesa, na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo (USP). Essa pesquisa abarca uma análise sobre a relação entre a palavra e a imagem nos livros de Literatura Infantil de diferentes épocas até a atualidade. A discussão proposta pelo pesquisador é importante para a compreensão da dificuldade na definição de conceitos relacionados à Literatura Infantil, especialmente o livro de imagem.

Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araújo (2010) defendeu sua dissertação, intitulada *Livros de Imagem: três artistas narram seus processos de criação*, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A pesquisadora buscou investigar e compreender a criação da narrativa visual como produção poética, dessa forma, escolheu três autores brasileiros premiados na categoria Livro de Imagem pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e focou sua pesquisa nos processos criativos da construção de narrativa, apoiada pela teoria da psicologia sociocultural de Vygotsky. A reflexão maior da pesquisa é a discussão sobre a ampliação do repertório de leitura de imagens, buscando, assim, a formação estética das crianças leitoras.

Miguel Santos de Carvalho (2012), em sua dissertação *Livro de Imagem e Palhaço Mímico: Narrativas Sem Palavras? Estudo sobre a construção narrativa por imagem*, defendida no programa de Pós-Graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), analisa a hipótese de uma aproximação entre a ilustração do livro de imagem e as Artes Cênicas, em especial o livro que traz como personagem o Palhaço Mímico. O pesquisador argumenta que a escolha se deu em função da ausência do texto verbal ser característica entre o livro de imagem e o teatro mímico, de tal forma que propõe a análise do livro de imagem como alternativa à tradição da análise da narrativa pelo texto verbal.

Marília Forgearini Nunes (2013) é responsável pela tese *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. A pesquisadora propõe e explora a leitura do livro de imagem como processo de interação e sentido para um letramento visual através de títulos de livros de imagem do PNBE do acervo do ano 2010 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, amparada pela teoria da semiótica discursiva. Ela analisou três livros de imagem e convidou três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para momentos de leituras mediadas por ela. Posteriormente, observou as

professoras em sala de aula, colocando em prática um planejamento de atividades a partir de um dos livros de imagem escolhido por elas, e, com isso, refletiu sobre as abordagens de letramento visual a partir da leitura do livro de imagem.

Carolina Fernandes (2013) defendeu a tese *Resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais* pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Sustentada pela teoria da Análise do Discurso e sua interlocução com as Artes Visuais e a Literatura, essa pesquisa investigou os processos discursivos a partir da leitura e interpretação da imagem. A preocupação da pesquisadora era perceber como os leitores leem os diferentes textos visuais, discutindo a noção de autoria na relação com a linguagem visual. Essa tese traz elementos para pensar e refletir sobre a leitura da linguagem visual como prática de letramento.

A dissertação de mestrado *O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental*, defendida por Vera Fellipin (2015), no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, investigou como crianças de terceiro ano de uma escola pública de São Paulo produziam textos (orais e escritos) a partir da leitura de um livro de imagem. A investigação proposta pela pesquisadora partiu da concepção sociointeracionista de educação. A análise dos textos produzidos pelas crianças se baseou nos estágios da estrutura narrativa e o estudo confirmou a relevância pedagógica do uso do livro de imagem.

Ao realizar nova busca, agora usando os descritores “Literatura Infantil” e “narrativa visual”, encontrei seis ocorrências, sendo todas dissertações de Mestrado, duas delas trazem discussão relevante para a essa pesquisa.

A dissertação *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*, de Barbara Jane Necyk (2007), defendida no Programa de Pós-Graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), repete-se ao reduzir a pesquisa utilizando somente o descritor “narrativa visual”. A pesquisa se propõe a discutir sobre o papel da ilustração na leitura do livro infantil contemporâneo e quais os modos pelos quais o leitor conduz a narrativa quando esta engendra as linguagens verbal e imagética. A pesquisadora buscou compreender os processos de produção, mediação e recepção dos livros infantis.

A pesquisadora Lucila Guedes de Oliveira (2013) defendeu a dissertação *Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE-2010* pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de

Caxias do Sul (UCS). Analisando a leitura de quatro obras literárias do PNBE do ano de 2010, para perceber como estudantes do 5º ano significam narrativas visuais e verbovisuais, a pesquisadora concluiu que há necessidade de implementação de ações para contribuir com o letramento verbal e visual.

Ampliando a busca utilizando os descritores “leitura de imagem” e “Literatura Infantil”, pude observar 34 ocorrências, dessas 24 de mestrados e 10 de doutorados, sendo que 22 delas não têm relação com a pesquisa. A pesquisa de Marília Forgearini Nunes (2013) repetiu, seguida pela pesquisa realizada em nível de mestrado por Barbara Jane Necyk (2007).

A pesquisa de Mestrado *Literatura Infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*, de Neiva Senaide Petry Panozzo (2001), realizada pela Faculdade de Educação da UFRGS, ancorada pela perspectiva da educação e pela teoria da semiótica visual, discute a leitura dos textos imagéticos e suas possibilidades no contexto escolar como geradores de efeitos de sentido. A pesquisadora discute também a necessidade de uma formação específica para que os professores possam explorar adequadamente a leitura da linguagem visual em sala de aula.

Seguindo a discussão do Mestrado, a pesquisadora realiza a tese de Doutorado *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* (PANNOZZO, 2007), defendida na Universidade. A pesquisa reflete sobre a importância da mediação na formação do leitor literário, especialmente a partir da leitura das imagens, que acontecem de forma espontânea, pela teoria da semiótica e pela escolha de três livros ilustrados de Literatura Infantil brasileira, e buscou discutir sobre o entrelaçamento das linguagens presentes no conjunto do livro, em sua visualidade e elementos linguísticos, com intuito de pensar a produção de efeitos de sentido na leitura para o desenvolvimento de competência ao leitor.

Liliane Bernardes Carneiro (2008) defendeu sua dissertação *Leitura de imagens na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação* na área de Ciência da Informação pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa objetivou um estudo sobre as concepções de leitura de imagens e da produção imagética dos livros de Literatura Infantil. Através de entrevistas com ilustradores brasileiros e análise de quatro títulos de Literatura Infantil, a pesquisadora buscou conhecer os elementos de produção de sentido e

significados na produção das imagens para os livros de Literatura Infantil com ênfase na apreciação estética.

Luisa Gonçalves Pires (2010) defendeu a dissertação *Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com pré-escolares* no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pelo estudo da teoria da mente, a pesquisadora enfatiza que a leitura de livros de imagem favorece a linguagem. Para tanto, fazendo uso de três livros de Literatura Infantil com diferentes narrativas constituídas por imagem, investigou a leitura de 80 crianças de cinco e seis anos de duas instituições públicas de Educação Infantil para refletir sobre a diversidade de estados mentais (cognitivos, emocionais, desejo/interação e perceptivos) expressados por elas nas diferentes leituras.

Aline Vasconcelos de Abreu (2013) defendeu sua dissertação *O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design* no programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). A pesquisa discute as relações entre a palavra, a imagem e o projeto gráfico nos livros de Literatura Infantil e de que forma esse encontro de linguagens cria as condições favoráveis para que o livro manifeste sua natureza poética.

A partir da utilização do descritor “livro de imagem” no Banco de teses da Capes, encontrei uma ocorrência além das citadas acima, que não apareceu anteriormente na BDTD. *A narrativa visual em livros no Brasil: histórico e leituras analíticas* é o título da dissertação de Maria Lúcia Costa (2011), defendida no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville (Univille). A pesquisa objetiva analisar as narrativas visuais premiadas como Melhor Livro Imagem pela FNLIJ de 1981 a 2008. Desse modo, a autora contextualizou as narrativas visuais como meio de leitura para auxiliar a formação leitora. Posteriormente, selecionou três títulos entre os premiados, um de cada década, e desenvolveu uma análise detalhada sobre a leitura das linguagens: literária (verbal) e imagética (visual).

O estado do conhecimento possibilitou um mapeamento acerca da pesquisa acadêmica já realizada sobre o assunto tratado neste texto, fornecendo elementos para a reflexão acerca do objeto de estudo proposto: o livro de imagem, de tal forma que, a partir do que se sabe, pode-se ampliar ainda mais o estudo, conhecendo como os teóricos concebem e definem o livro de imagem, gênero inaugurado no mercado editorial brasileiro na década de 1970.

*Ida e Volta*⁶ é o primeiro livro de imagem publicado no Brasil em 1976, dando início a uma profícua produção do gênero nos anos que se seguiram. O livro foi desenhado por Juarez Machado (2001) em 1969 e publicado primeiramente em uma coedição com a Holanda/Alemanha, e depois na França e Itália, em 1975 (CAMARGO, 1995). A publicação, junto da Coleção *Peixe-Vivo* da escritora Eva Furnari, inaugurou a premiação do gênero concedida pela FNLIJ no ano de 1982, categoria que levava o nome de *livro sem texto*, atualmente é nomeada de *livro de imagem*.

Figura 1 - Capa do livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado (2011)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Coincidentemente (ou não), no mesmo ano da publicação do livro de imagem de Juarez Machado (2001), a pesquisadora Regina Yolanda Werneck inicia uma pesquisa árdua, destacando a urgência sobre a reflexão acerca da ilustração nos livros para a infância, elaborando uma bibliografia de ilustradores brasileiros (SAGAE, 2008, p. 31). Posteriormente a essa empreitada de pesquisa, Regina Yolanda Werneck (1986), que também é ilustradora, publicou o artigo *O problema na ilustração do livro infantil*, que ressalta a sua preocupação em se ocupar

⁶ O livro *Ida e Volta* (MACHADO, 2001), marcado como o primeiro livro de imagem de um escritor brasileiro, teria sido precedido de um outro, o *Limite*, que foi publicado em 1970, informação obtida quando numa conversa com o autor para a dissertação, e ele confidenciou que as duas narrativas – *Ida e Volta* e *Limite* – faziam parte de um mesmo livro, que, posteriormente, separados, tornaram-se duas obras primas literárias (SPENGLER, 2010, p. 48).

das reflexões acerca do objeto livro, discorrendo sobre a importância da imagem na composição das narrativas, bem como os aspectos técnicos e perceptivos da ilustração nos livros, recomendando ao final do texto que a imagem deveria ser estudada “na cadeira de Literatura Infantil e Juvenil das Faculdades de Letras” (WERNECK, 1986, p. 154). A pesquisadora também destaca que os livros ilustrados, especialmente o “livro de figuras”, atinge mais leitores, proporcionando que o “leitor analfabeto” (WERNECK, 1986, p. 153) adquira intimidade com a leitura.

Em publicação, datada originalmente de 1986, Lígia Cademartori (2006, p. 52) destaca a publicação dos livros de imagem no mercado de livros infantis no Brasil, afirmando que esses “livros para crianças que ainda não sabem ler” recorrem à percepção visual para estimular a mente e induzir a formulação de conceitos e que o desenvolvimento dessa percepção é uma etapa importante para o desenvolvimento da leitura. Para a autora, esses livros “mesmo sem texto, estimulam a apreensão da narratividade via visualização” (CADEMARTORI, 2006, p. 53).

Sendo assim, o livro de imagem é aquele no qual a imagem é a própria palavra, lê-lo de maneira eficiente já configura um exercício de transgressão, ou ainda, como afirma Cosson (2012, p. 83), quando escreve sobre a leitura das imagens, “é um exercício de perspicácia que pode gerar muitas associações imprevistas”. As imagens que cercam e representam o mundo “são nosso veículo de (trans)forma-ção, nossos dispositivos, uma vez que apostamos na ideia de que a imagem revela, provoca rupturas entre processos e noção temporal, reconfigura percepção e interpretação, forçando-nos a conhecer algo” (FONTOURA; PIERRO, 2012, p. 91).

A leitura de um livro de imagem provoca uma série de interpretações e promove o acesso à percepção, de forma que possibilita um modo de se pensar e se perceber o mundo de forma visual, transformam assim os dispositivos habituais de leitura, uma vez que provocam o leitor para uma condução não linear do olhar, já que a leitura de uma imagem não ocorre do mesmo modo de um texto verbal (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a imagem pode ser percebida a partir da leitura de seus diversos elementos, independentemente da ordem pela qual ela aconteça.

A pesquisadora Célia Belmiro (2015) responsabilizou-se por cunhar a definição de livro de imagem que compõe o glossário organizado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), e pelo conceito expresso nas palavras da autora observo que, ainda que

pensemos na possibilidade de escolher um único nome que identifique o livro de imagem, ela ainda utiliza os termos livro-imagem, livro de imagens ou ainda narrativa visual:

Define-se, então, *livro-imagem* como um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo isso apenas através das imagens. Os códigos imagéticos (como as cores, o traço, o volume, a posição dos objetos na página, entre outros) dão destaque à narrativa, por isso é que se diz que podemos “ler imagens”. E essa leitura não precisa ser simplificada, presa apenas ao enredo, porque a imagem não diz tudo, como alguns ainda pensam. Ela não é somente descritiva, colada à realidade exterior, usada como uma referência da existência dos objetos, mas semanticamente enriquecida para dar às condições de leitura um tempo de reflexão, um espaço de maturação de sentidos. O *livro de imagens* não precisa explicitar todos os sentidos, mas convida, com seus implícitos e suas metáforas visuais, o leitor a pensar, confiando na sua capacidade leitora. (BELMIRO, 2015, p. 1, grifo da autora).

Complementando a definição elencada anteriormente, Belmiro (2015) segue afirmando que o livro de imagem que compõe a produção editorial contemporânea vem conquistando novos leitores de imagens, não somente as crianças ainda não alfabetizadas para as letras, porque apresenta narrativas visuais de elaborações complexas e sofisticadas.

As publicações editoriais contemporâneas corroboram com essa tendência, já que nos últimos anos se percebe que há uma preocupação em oferecer livros de imagem que contemplasse diferentes leitores,

prova disso, especialmente no Brasil, é a presença dos livros de imagem em todos os acervos do PNBE, desde a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Pode-se constatar também que a leitura de um livro de imagem fortalece ainda mais a necessidade de se quebrar o padrão da faixa etária definido, durante muitos anos, para os livros de Literatura Infantil, uma vez que pode ser oferecida a leitores de qualquer idade, pois trata mais das possibilidades de mediação com o livro e o repertório de leitura de cada leitor, do que o conteúdo mais ou menos sofisticado de cada livro de imagem.

Para as crianças pequenas, bem como para leitores de qualquer idade, a leitura das imagens em um livro literário de qualidade estética possibilita o desenvolvimento de uma percepção de mundo e de arte que está muito além da percepção estética estereotipada construída no acesso pela mídia, como os jogos eletrônicos ou os desenhos animados na televisão, e é assim que se estabelece o intuito da sensibilização do olhar, na leitura e compreensão de imagens complexas que representam o mundo e a cultura.

Em pesquisa anterior estabeleci, de forma organizacional, os conceitos trazidos por pesquisadores brasileiros a respeito do livro de imagem e uma das características que mais chamou a atenção é a de que esse objeto ainda não estabeleceu uma nomenclatura para definir um gênero próprio, de tal maneira que encontramos em cada um dos textos lidos diferentes forma de nomeá-lo, característica ainda presente entre os textos que abordam o tema (SPENGLER, 2010). Retomando esse texto anterior, a partir das definições sobre o livro de imagem de importantes estudiosos e teóricos, destaco a seguir as principais afirmações sobre o tema.

Em 1995, o escritor e estudioso Luís Camargo (1995) lançou o livro *Ilustração do Livro Infantil* e destacou a importância do livro de imagem ao dedicar um capítulo sobre o tema. Para o autor, os “Livros de imagem são livros sem texto. As imagens é que contam a história” (CAMARGO, 1995, p. 70). Nessa significativa produção teórica é evidenciado que os livros de imagem possibilitam leituras múltiplas, já que não são “meros livrinhos”, e ainda vai além quando afirma que esses livros não são somente destinados às crianças pequenas que não sabem ler, pois a partir da:

[...] experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o

ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (CAMARGO, 1995, p. 79).

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 161) também adentra essa discussão quando afirma que os livros de imagem “contam histórias através da linguagem visual, de imagens que falam”, e apresenta, ainda, a leitura desse material como sendo importante modo de apresentar à criança o mundo que a cerca.

Nomeando a produção dessa linha como sendo *Livro Só-Imagem*, a autora Eva Furnari (2003, p. 65) afirma que o livro de imagem traz autonomia ao pequeno leitor, já que ele não precisa das explicações de um adulto para compreender a história, que a leitura acontece sem a necessidade da palavra escrita, pois o desenho é uma das linguagens mais familiares nas atividades da criança. Para a escritora, é importante que os livros de imagem não reproduzam estereótipos, e, principalmente, estimulem a criatividade e a imaginação do leitor a partir de linguagem criativa.

Para Regina Zilberman (2005), o livro de imagem destaca-se porque convida o leitor a construir em palavras a narrativa e que o fato de a imagem substituir a linguagem verbal não desqualifica o livro de imagem como gênero literário, pois, ainda assim, apresenta elementos que são próprios da literatura, como os personagens, o enredo e a narrativa,

Descrevendo o livro de imagem como um material rico de possibilidades narrativas, Fanny Abramovich (1997) afirma que esse tipo de material apresenta características que o torna singular: traços, técnicas e cores que conferem às histórias movimentos únicos. Destaca ainda que as narrativas dos livros de imagem instigam a fantasia e a inteligência de quem os lê, pois a criação oral das narrativas propostas pelas imagens é forma de ampliação de repertório de leitura para leitores de qualquer idade. Para a autora, os livros de imagem são pensados como livros a serem lidos pelas crianças pequenas, mas encantam leitores de todas as idades e “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).

A pesquisadora colombiana Yolanda Reyes (2010) também reconhece o livro de imagem, elencando sua importância quando em contato com crianças pequenas para o desenvolvimento motor, ampliação de vocabulário e, especialmente, para seu conhecimento sobre a linguagem, quando afirma que:

[...] a experiência espacial derivada da atividade de folhear livros de imagens lhe oferecerá noções de lateralidade, definitivas para o manejo do espaço gráfico, tanto na leitura quanto na escritura; a riqueza de vocabulário lhe tornará mais fáceis novas operações de construção de sentido e, em termos gerais, o conhecimento intuitivo acerca do funcionamento da linguagem assimilado anteriormente lhe dará as ferramentas metalinguísticas para continuar se conscientizando de seus mecanismos. (REYES, 2010, p. 87).

Pensadores na Europa, como Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury e Styles (2013) e Van der Linden (2011, 2013), também adentram a reflexão sobre o livro de imagem e suas características, enquadrando-o na categoria do *álbum*, que é o livro que se caracteriza como:

[...] fruto de um diálogo cúmplice, desafiador e instigador, entre linguagens distintas que se unem, complementando-se e misturando-se, para contar uma história. Para além dessa condição, há outros elementos, sobretudo da ordem do paratextual, que ajudam a enformar este gênero e dos quais se destacam os seguintes: a capa dura, o formato grande (ou diferente), a publicação num papel de qualidade superior, visível na gramagem elevada, o reduzido número de páginas, a presença abundante e profusa de ilustrações, a impressão em policromia, permitindo uma amplitude quase infinita no que aos jogos de cores diz respeito, a presença de um texto de reduzida extensão apresentado com caracteres de grande dimensão (e, às vezes, de tamanho variável) e, finalmente, a qualidade e o cuidado com o design gráfico da publicação, alvo de um investimento particular. (RAMOS, 2010, p. 30).

A nomenclatura defendida por esses autores, em livros traduzidos para o português brasileiro, sofre uma modificação e passa a se chamar livro ilustrado, entendemos que o que difere a nomenclatura desse objeto é que na Europa os álbuns são impressos em capa dura, enquanto no Brasil, nem todo livro é impresso nessa materialidade.

Isso pode ser explicitado quando se compara duas publicações da pesquisadora Sophie Van der Linden (2011, p. 24): a primeira delas, traduzida para o português brasileiro, insere o livro de imagem na categoria do livro ilustrado, afirmando que um livro ilustrado é aquele no qual “a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente (é então chamado, no Brasil, de livro-imagem”); na segunda publicação francesa ainda não traduzida no Brasil sobre o *álbum*, a pesquisadora novamente desenvolve a conceituação do livro de imagem como *l’album sans text*, categorizando-o como livro ilustrado. Para a autora, “Bien plus qu’un álbum auquel on aurait soustrait le text, l’album sans text – qui porte donc si mal sin nom – repose sur l’articulation image-support et sur l’enchaînement d’image à image. [...] Car son fonctionnement relève d’une delicate mécanique [...]”⁷ (VAN DER LINDEN, 2013, p. 70), e ainda complementa quando descreve a feitura do livro de imagem como um exercício de maestria, “L’exercice du sans texte requiert un habile maîtrise de la composition de l’image en séquence, ainsi qu’une capacité à produire un sens, se ce n’est univoque, evidente”⁸ (VAN DER LINDEN, 2013, p. 71).

Um livro de imagem exige muito de seu autor na hora da criação, já que é ele o responsável por criar uma sequência narrativa de imagens que dê indícios para a elaboração da história pelo leitor, sem deixar explícitas todas as suas intenções, ou seja, os vazios deixados na imagem pelo autor são as características que garantem a um livro de imagem sua qualidade estética e complexidade.

⁷ “Muito mais do que um álbum no qual foi subtraído o texto, o álbum sem texto – com base na articulação da imagem como suporte e na sucessão de imagem a imagem. [...] Seu funcionamento é uma mecânica delicada [...]” (VAN DER LINDEN, 2013, p. 70, tradução nossa).

⁸ “O exercício do sem texto requer uma habilidade de maestria da composição da imagem em sequência, assim como uma capacidade de produzir um significado, que não seja unívoco, evidente” (VAN DER LINDEN, 2013, p. 71, tradução nossa).

Para os autores portugueses Ana Margarida Ramos e Rui Ramos (2011, p. 326), *Wordless pictures books*⁹ “[...] have a very complex structure and can indeed stimulate a variety of readings and interpretations. In these cases, readers can be both children and adults, opening up the reading possibilities significantly”¹⁰, destacando que a importância primordial de um livro de imagem – livro ilustrado sem palavras, estimula inúmeras leituras e interpretações, dando a possibilidade de ser lido por diferentes leitores, de todas as idades.

Partilhando dessa mesma reflexão, de que o livro de imagem é um livro ilustrado e de que sua leitura pode gerar diferentes significações, as autoras Nikolajeva e Scott (2011, p. 25) afirmam que:

[...] uma narrativa ilustrada sem palavras é uma forma extremamente complicada, já que demanda que o leitor/espectador verbalize a história. Um livro-imagem pode mostrar diferentes graus de sofisticação, dependendo da quantidade e da natureza das lacunas textuais (ou melhor, iconotextuais, visuais).

As autoras ainda alegam que o “dispositivo interroga o convencionalismo da linguagem” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 25), exigindo, assim, um leitor sofisticado, que cria infinitas histórias para preencher as lacunas deixadas pelo texto visual.

Salisbury e Styles (2013, p. 97) também compartilham da ideia defendida, descrevendo os livros de imagem como “obras desafiadoras” que exigem do leitor “um esforço (apesar de agradável) para preencher as lacunas” e encontrar significados para o que leem, possibilitando que criem os próprios textos, e ainda complementam afirmando que os livros de imagem nada tem de simples, são obras “extremamente complexas e sofisticadas”, e que para compreender o desenrolar dessas narrativas o leitor deve realizar muitas leituras atentas. Para os pesquisadores, a confecção dos livros de imagem exige de seus autores “um planejamento detalhado, pois o autor torna-se diretor, diretor de palco e ator de uma peça teatral” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 97).

⁹ Livros sem palavras.

¹⁰ “[...] tem uma estrutura bastante complexa e podem estimular uma variedade de leituras e interpretações. Nesses casos, leitores podem ser crianças e adultos, abrindo significativamente as possibilidades de leitura” (RAMOS; RAMOS, 2011, p. 326, tradução nossa).

O pesquisador canadense Perry Nodelman (1988) defende também a ideia de que os livros de imagem são bastante desafiadores aos leitores de todas as idades e destaca as múltiplas leituras que podem suscitar quando afirma que:

[...] wordless books are anything like conventional Picture books. They are very different, and one of their major differences is that, like the single images unaccompanied by texts [...], the “stories” in them can be told by many different children in many different ways. Because these books have no words to focus our attention on their meaningful or important narrative details, they require from us both close attention and a wide knowledge of the visual conventions that must be attended to before visual can imply stories. (NODELMAN, 1988, p. 186)¹¹.

A leitura do livro de imagem abre a possibilidade de sensibilização do olhar, porque fornece elementos para que as crianças, ainda pequenas, possam ter acesso a um alfabetismo visual, que é importante por fornecer “sistema básico de aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais” (LIMA, 2009, p. 73), um caminho possível para ampliar a experiência visual dos leitores. Nas instituições educacionais, os mediadores de leitura são os responsáveis por expandir as experiências literárias que formarão o repertório de leitura das crianças, de tal forma que também a leitura da imagem seja um modo de alargamento de repertório de cultura, desde que o mediador compreenda que “a inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana e amplia o espírito criativo” (LIMA, 2009, p. 76).

A leitura do mundo é a primeira leitura realizada pelos sujeitos, já afirmou Paulo Freire (1992, p. 11), em conferência no 3º Congresso Brasileiro de Leitura (COLE), realizado na cidade de Campinas – depois

¹¹ “[...] livros sem palavras não são como os livros ilustrados convencionais. Eles são diferentes, e uma de suas maiores diferenças é que, como simples imagens desacompanhadas de textos [...], as histórias podem ser contadas por diferentes crianças de muitas maneiras diferentes. Porque esses livros não têm palavras para focar nossa atenção em seu significado ou detalhes importantes da narrativa, eles requerem muita atenção e um amplo conhecimento das convenções visuais que devem ser atendidas antes do visual poder criar histórias. (NODELMAN, 1988, p. 186, tradução nossa).

publicada em livro –, na qual “precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. As imagens presentes no mundo formam repertório de imagens das crianças que as leem desde muito pequenas. A leitura das imagens gera diversas interpretações não previstas, de modo que o modo de lê-las configura novos modos de pensar o mundo.

A autora e ilustradora Suzy Lee ficou conhecida mundialmente ao apresentar sua trilogia de livros de imagem *Onda* (2008), *Espelho* (2009) e *Sombra* (2010) e, após isso, escreveu o livro *Trilogia da margem* (2012) para pensar questões teóricas acerca dos livros de imagem. Para a autora, o livro de imagem ganha destaque porque, ainda que sem palavras a serem lidas, “pode conter mais significado e atrair aqueles que são letrados; ele oferece ao leitor a experiência de criar uma história própria pela montagem de componentes que não o texto conhecido” (LEE, 2012, p. 151), a falta de um texto verbal escrito já definido, “cria-se mais possibilidades de leituras livres. Se não há resposta correta, o leitor pode ler a seu próprio modo” (LEE, 2012, p. 151). Pela exigência de um leitor com participação ativa cabe a ele, o leitor, levar adiante a narrativa que as imagens contam.

A pesquisadora brasileira Graça Ramos (2013, p. 110) partilha do conceito do álbum, defendido pelos autores europeus, e inclui o livro de imagem nessa categoria, “o livro-imagem uma forma de livro-álbum”. Em seu livro *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual* (RAMOS, 2013), a autora dedica um capítulo sobre o assunto, chamando-os de livros visuais e ainda livro-imagem, destacando que a história começa a ser delineada aos olhos do leitor pelo título e folha de rosto, que trazem as informações em palavras sobre a narrativa, mas que é o leitor a pessoa responsável por criar o texto verbal que as imagens propõem. Evidencia ainda que as crianças, quando criam a narrativa, estão pouco compromissadas com a lógica, podendo inventar muitos rumos para a história proposta, de tal forma que a leitura de um livro de imagens é um “exercício dos mais elaborados” (RAMOS, 2013, p. 109), já que exige uma participação nada passiva do leitor.

[...] os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa. O autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. (RAMOS, 2013, p. 109).

A pesquisadora ressalta, também, que os livros de imagem podem ser lidos por leitores de todas as idades quando afirma que “a receptividade desses produtos indica uma ampliação do universo de leitores” (RAMOS, 2013, p. 110), assumindo as características dos livros contemporâneos para crianças e articulando narrativas que provocam o interesse de públicos distintos que buscam em seus repertórios os elementos para construir cada qual a sua história a partir da leitura das imagens.

Evelyn Aryzpe Solana (2014) apresenta o livro de imagem salientando a importância do leitor que é convidado a preencher os vazios da imagem, fazendo com que esse processo torne a criança leitora mais íntima do autor da narrativa. Para a autora, quando a narrativa é composta somente por imagens, “o compromisso do leitor aumenta, já que necessita olhar com mais cuidado, refletir mais profundamente e colaborar mais ativamente com o ilustrador, aprendendo, desta forma, algo mais sobre o processo criativo e o ofício do artista e do escritor” (SOLANA, 2014, p. 1). Evidencia, ainda, que entre os gêneros literários infantis o livro de imagem é aquele que mais exige do leitor a coautoria:

[...] o “livro álbum sem palavras” é certamente o formato mais exigente e a participação do leitor deve ser, portanto, muito mais ativa. Neste processo é preciso entrar com os conhecimentos prévios e a bagagem cultural do leitor, como também suas sensações e emoções. O processo se guia pelas perguntas, “o que me faz sentir?” e “o que me faz pensar?”. O nível de complexidade dos elementos visuais, por exemplo a ordem cronológica, determinará a sofisticação necessária para o papel de co-autor. Isto significa um ritmo de leitura distinto, mais pausado e concentrado e provavelmente várias releituras. Dado que a linguagem verbal está ausente, o leitor tem que valer-se de ferramentas proporcionadas pelo único sistema semiótico, isto quer dizer, reconhecer os elementos que oferecem significados conotativos em linguagem artística. Implica dar mais atenção aos elementos gráficos, buscar os indícios e distinguir as relações que pareçam ser mais significativas, fazer conexões entre as sequências na página e de uma página e lançar mão de experiências intertextuais. Significa levantar hipóteses por meio de expectativas e antecipações

e revisá-las constantemente. Requer identificar relações entre os personagens e inferir estados emocionais. Ao ter um papel mais autônomo o leitor também tem que confiar mais em si mesmo e assumir mais riscos e também tolerar ambiguidades. (SOLANA, 2014, p. 1).

Quando trata também do destinatário do livro de imagem, a autora Maria Helena Martins (1989) instiga seu leitor a pensar sobre a dificuldade encontrada em determinar o receptor/leitor desse objeto, questionando a marginalidade que os livros de imagem estão sujeitos, já que acabam por se destinar às crianças bem pequenas. Para a autora, os livros de imagem servem a leitores das mais variadas idades, pois o que se coloca em jogo não é somente a faixa etária, mas, sim, o repertório do leitor e suas escolhas. Afirma, ainda, que “são *sem idade*, estão abertos a inúmeras leituras, aos mais diversos leitores, para o seu agrado e expansão sensorial, emocional, intelectual. Talvez bem mais do que a faixa etária importem as circunstâncias, seu estado de espírito, o humor do momento” (MARTINS, 1989, p. 81, grifo da autora).

Em texto publicado sobre o livro de imagem, Ana Margarida Ramos e Rui Ramos (2011) argumentam que o livro de imagem se diferencia do livro ilustrado quando usa a imagem como recurso narrativo:

Differing from picture books in that the presence of a visual narrative ensures page-to-page coherence, the wordless picture book is often thought to be aimed at very young readers on account of the absence of written text. In fact, the genre was formerly used more for pedagogical purposes, suitable for readers who could not yet read; thus the lack of words was seen to provide the perfect stimulus for asking children questions and gauging their competence in oral expression. However, it is known that the complexity of the act of reading is not proportional to the length of a given text and, in the case of wordless picture books, the criteria required to decode and interpret pictures are wide-ranging and complex [...]. By including a narrative which has not been made verbally explicit, wordless picture books entail the reader's more active cooperation in the process of

engendering meaning. (RAMOS; RAMOS, 2011, p. 326)¹².

Para os autores, a ambiguidade dos signos visuais extrapola as fronteiras dos sistemas de signos verbais fechados e também se desvinculam de rigorosas combinações, assim como acontece com as letras, abrindo, assim, as possibilidades de leitura. Desse modo, a leitura do livro de imagem se dá a partir da leitura e interpretação dos recursos visuais criados pelo autor e pelas técnicas de edição, de tal forma que:

[...] the ways in which the visual discourse can create an effective narrative using a variety of pictorial strategies, such as double-page spreads, compositional and perspective effects, page turns, colour and so on. From front to back cover, the young reader is led along a path where gaps and continual revision of expectations will challenge their reading skills. The final meaning is the result of an intense dialogue between the reader and the book, from which complex reading competences are acquired, practiced and developed. (RAMOS; RAMOS, 2011, p. 326)¹³.

¹² “Diferentemente de livros ilustrados em que a presença de uma narrativa visual assegura a coerência de página para página, o livro de imagens sem palavras é muitas vezes pensado para ser destinado a leitores muito jovens por conta da ausência de texto escrito. Na verdade, antigamente o gênero era usado para fins pedagógicos, adequado para os leitores que ainda não sabiam ler; Assim, a falta de palavras foi vista para fornecer o estímulo perfeito para fazer perguntas a crianças e avaliar a sua competência na expressão oral. No entanto, sabe-se que a complexidade do ato de leitura não é proporcional ao comprimento de um determinado texto e, no caso de livros de imagens sem palavras, os critérios necessários para decodificar e interpretar imagens são amplos e complexos [...]. Com a inclusão de uma narrativa que não seja explicitamente verbal, livros de imagens sem palavras implicam uma cooperação mais ativa do leitor no processo de gerar significado”. (RAMOS; RAMOS, 2011, p. 326, tradução nossa).

¹³ “[...] os modos pelos quais o discurso visual pode criar uma narrativa efetiva usando uma variedade de estratégias pictóricas, tais como as páginas duplas, efeitos de composição e perspectiva, viradas de página, cores e assim por diante. De frente para trás, o leitor jovem é conduzido ao longo de um caminho onde as lacunas e contínua revisão das expectativas vai desafiar suas habilidades de leitura. O significado final é o resultado de um intenso diálogo entre o leitor e o livro, a partir do qual competências complexas de leitura são

O livro de imagem traz como característica primordial a necessidade da implicação do leitor para a construção de sentidos, pois será necessário que ele desenvolva competências de leitura diferentes da leitura das palavras, porque as narrativas visuais muitas vezes são complexas, com significados escondidos nos espaços vazios da imagem, que terminam por ampliar os limites de interpretação do leitor.

Por apresentar uma narrativa imagética estruturada pela sequência de imagens, o livro de imagem extrapola e reinventa a linguagem, desafiando o leitor “a ler para além da superfície” (RAMOS, 2010, p. 67), buscando em seu repertório modos de ler com mais profundidade, como um exercício literário poético único o livro de imagem exige, muitas vezes, uma leitura partilhada que mobilize as “competências de leitura da criança pequena, propondo-lhe uma interação com um livro que dialoga com ela, lhe coloca questões e aguarda as suas respostas” (RAMOS, 2010, p. 75). É esse mediador (adulto, na maioria das vezes), que torna possível a interação da criança com o livro, ampliando o diálogo entre os dois – criança e livro –, convidando para uma leitura para além do óbvio e buscando interpretações cada vez mais complexas.

Toda leitura é um exercício cognitivo complexo, a leitura do livro de imagem não foge dessa premissa, pois exige um leitor sempre ativo, curioso, questionador, que se se sinta provocado com a riqueza dos detalhes expressos pela linguagem visual e que esteja aberto para as inúmeras leituras que as imagens proporcionarão.

A leitura da sequência de imagens que configura da narrativa no livro de imagem dá à criança as ferramentas cognitivas para que possa compreender categorias como o tempo e o espaço dos acontecimentos, bem como o reconhecimento das personagens e também as próprias características que garantem o funcionamento da sequência narrativa; possibilita ao leitor criança aquele papel de investigação e decifração que tanto lhe agrada; propicia o desenvolvimento da linguagem oral; e oferece à criança a autonomia para que possa pensar sobre as palavras. A atração que as narrativas nesses livros desencadeia é quase que instantânea, pois no livro de imagem:

[...] as linhas, formas e cores estariam tomando o lugar das palavras, encetando um *diálogo mudo*, mas tão vivo e dadivoso que é retomado inúmeras vezes; no silêncio, no sussurro, solitariamente ou com os companheiros. E parece algo pouco compartilhável pelos adultos letrados, escravizados pela palavra, com muitas de suas sensações amortecidas pela razão. (MARTINS, 1989, p. 73, grifo do autor).

A leitura do livro de imagem propicia à criança pequena a possibilidade de desenvolver habilidades de leitura a partir da observação de sequência, previsão, inferências, exploração de diferentes pontos de vista distintos, neutralidade da língua, busca de pistas de leitura nas imagens, questionamentos, classificação, compreensão, oralidade, vocabulário, estrutura narrativa, fluência oral e de vocabulário e ainda suscita múltiplas interpretações acerca do mundo. Todas essas possibilidades se ampliam, pois cada (re)leitura de um livro de imagem, assim como todos os outros livros do universo da Literatura Infantil, instiga na criança a “busca de pistas para compreender emoções próprias e alheias” (REYES, 2010, p. 86), que lhe dá as condições necessárias para garantir que ela:

[...] continuará aprendendo a identificar-se com um ou outro personagem; exercitará a capacidade de se situar no curso dos acontecimentos e verá como se vai fiando o tempo em uma narração; adicionará novas palavras a seu próprio dicionário; afinará os mecanismos para distinguir a ficção da realidade e para saber que tudo o que a linguagem sugere e tudo o que cala. (REYES, 2010, p. 86).

A leitura de um livro de imagem permite ao narrador a possibilidade de escolher contar a história a partir de sua própria escolha, que pode lhe dar o papel da onisciência, mas também da onipresença, ou ainda pode ser biográfica ou contada pelo protagonista. Além disso, como garantia de seu caráter literário, um livro de imagem se constrói a partir de todos os outros elementos que caracterizam uma narrativa: enredo, personagens, tempo e espaço, assim como as narrativas verbais escritas.

Há de se ter consciência de que as palavras, em qualquer livro de imagem, compõem os aspectos para além dos aspectos narrativos, conhecidos como paratextos, como o título do livro, nome do autor, da editora, ficha catalográfica, capa e contracapa, guardas, folhas de guarda, ou seja, de todos os elementos pré e pós-textuais que acompanham a narrativa propriamente dita. Destaco a importância dos paratextos nos livros literários para crianças, porque acredito que eles funcionam como uma porta de entrada para o texto narrativo, e que também dão as primeiras informações acerca do livro, as primeiras instruções sobre o conteúdo da história que será contada.

Para a autora Gemma Lluch (2006), os paratextos podem ser mais visíveis, como a capa e contracapa, as lombadas, as guardas das capas e informações de edição, e os paratextos do livro, e menos visíveis, ligados diretamente à narrativa, como o título, as dedicatórias e prólogo. Ainda existem os paratextos externos ao livro, como as críticas, os catálogos e resenhas publicadas. Sendo assim, os paratextos tem a função de “ajudar o leitor a introduzir-se na leitura, facilitando as primeiras impressões sobre o conteúdo do livro; funcionar como uma porta de entrada, de transição e de transacção com a leitura [...]” (LLUCH, 2006, p. 217), ou ainda trazem novos elementos fundamentais que ampliam a significação da narrativa do livro (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, CONSEJO PANO, 2011).

No entanto, Gemma LLuch (2006) caracteriza e nomeia as ilustrações como paratextos do livro, porém discordo da posição tomada pela autora, pois acredito que as ilustrações são parte fundante da narrativa, já que em conjunto com o texto verbal – no caso dos livros ilustrados ou de forma sequencial sem o texto verbal –, como nos livros de imagem, a imagem e a ilustração são textos, sendo passíveis de leitura.

Dessa forma, por estar configurado a partir dos elementos literários de composição de narrativas e pode ser lido, já que é composto de texto visual, o livro de imagem deve ser considerado um gênero dentro do conjunto de livros que, por suas características próprias, são denominados livros de Literatura Infantil. Assunto esse que será tratado na próxima aterrisagem desse plano de voo.

3. LITERATURA INFANTIL: UM CÉU TODO A EXPLORAR

A Literatura Infantil é arte e representa o mundo e a cultura por meio da palavra e da imagem, e das possibilidades de encontros entre ambas proporciona para a criança o envolvimento com a língua e a linguagem em formas variadas e complexas. Ela descreve o mundo e, muito mais do que isso, o organiza. O contato com os livros de Literatura Infantil possibilita ao leitor a interação com a cultura, com os jogos de linguagem que o envolvem pela engenhosidade da linguagem, seja ela verbal ou visual.

Nas últimas quatro décadas pesquisadores de Literatura Infantil, no Brasil, buscaram intensamente localizar e afirmar o espaço destinado para ela dentro dos estudos literários. Afirmava-se que essa literatura se compunha por um conjunto de publicações que, voltados ao público infantil, traziam como conteúdo elementos didáticos e/ou recreativos e com demasiada frequência esteve relacionada a sua utilidade funcional de didatismo e moralidade, fazendo com que não fossem contemplados os aspectos de literariedade desses livros, e essa literatura fosse vista como menor.

Essa visão restrita e simplista foi ampliada quando a Literatura Infantil passou também a ser reconhecida como lúdica, e por ser arte possibilitar o (re)conhecimento e a percepção de mundo. Por ter como destinatário o público infantil, pode sim servir ao ensino (e à escola¹⁴), mas não pode perder sua função estética, já que o ensino de literatura, como afirma Cosson (2012, p. 47), deve ter como centro “a experiência do literário”.

Para compor o arcabouço conceitual sobre a Literatura Infantil, cerco-me das pesquisas realizadas no Brasil, a partir da década de 1980, por Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), Regina Zilberman (2005) e Nelly Novaes Coelho (2000). Essas autoras se apoiaram nos estudos sobre a Literatura Infantil, iniciados no Brasil na década de 1950 (RAMOS; DEBUS, 2015), de pesquisadores como Leonardo Arroyo, com a publicação *Literatura Infantil Brasileira*, de 1968, Cecília Meireles, com o livro *Problemas da Literatura Infantil*, publicado

¹⁴ Já é sabido que o termo “escola” não é comumente utilizado para se designar o espaço da Educação Infantil, mas, ocasionalmente, o termo aparecerá por meio das vozes dos autores que me acompanharam nessa reflexão, referindo-se à escola como espaço educativo, e suas teorias podem ser também aplicadas na perspectiva da Educação Infantil.

originalmente em 1951, e Maria Antonieta da Cunha (1986), que publicou em 1968 o livro *Como ensinar Literatura infantil*. Destaco esses, entre tantos outros tão importantes quanto, porque são pesquisadores que abriram caminho para o alargamento do espaço da pesquisa e divulgação da Literatura Infantil e Juvenil no âmbito nacional.

A autora Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1982, p. 17), em seu livro *A Literatura Infantil: visão história e crítica*, afirmou que a Literatura Infantil cria disponibilidade para o conhecimento “[...] porque ela é que é a básica; dela, paradoxalmente, é que vêm todas. Todas as literaturas nascem da poesia: da infância da Literatura, que é o mito, o poético, que embalou o homem, como as estórias embalam as crianças”. Como uma das primeiras a introduzir a discussão sobre a Literatura Infantil no Brasil, a autora publicou seu texto originalmente no final da década de 1950, como estudo teórico com vistas à obrigatoriedade de uma disciplina sobre a Literatura Infantil no currículo de formação das professoras de magistério. Retomado na década de 1980, constituiu-se como texto de referência sobre a historicidade da Literatura Infantil no Brasil (RAMOS; DEBUS, 2015).

A Literatura Infantil é o ponto de encontro entre o leitor, a palavra, as imagens e o mundo, dessa maneira, incorpora papel de objeto artístico e estético, como afirma Nelly Novaes Coelho (2000, p. 27) quando destaca que a Literatura Infantil é arte, é um “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 e sua possível/impossível realização”.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 17) auxiliam-nos a compreender que o conceito de Literatura Infantil surgiu quando, pelo aparecimento da família burguesa, a criança passa a ser sujeito de preocupação social, passando “a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”. Nesse movimento histórico de valorização da infância e da escola, descobriu-se a necessidade de textos literários que servissem para a formação do indivíduo.

Regina Zilberman (2005, p. 46) afirma que a Literatura Infantil estabelece uma relação muito particular com seu leitor, pois é para a criança um “meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio linguístico”. Complementa, ainda, que pela

possibilidade de explorar temas e formas diversos, essa literatura “escorrega livremente da realidade para o maravilhoso” (ZILBERMAN, 2005, p. 47).

Outros pesquisadores também se dedicam a problematizar o lugar que a Literatura Infantil ocupa. As publicações acerca dos temas relativos a essa literatura se ampliaram no sentido de pensar as características do gênero e a qualidade necessária para um texto literário, e não somente pensar a afirmação de um estatuto de importância. O objeto de estudo agora trata do objeto livro, literário, estético e polissêmico. Partilho o pensamento das autoras Neiva Panozzo e Flávia Ramos (2011) sobre a Literatura Infantil, quando afirmam que:

O nosso objeto de estudo é o livro de literatura infantil. Não basta ser qualquer livro publicado para a infância, precisa ser literário. Aqui entra o conceito de literatura. Desse modo, para que o texto infantil se configure como literário necessita respeitar princípios da literatura, ou seja, deve ser mimético ou verossímil, apresentar uma proposta de mundo organizado, ser polissêmico (isto é, conter mais de uma possibilidade de leitura) e prever espaços para a atuação do leitor. Nessa categoria não estão as histórias realistas que ocorreram com os membros de uma determinada família, nem aquelas que orientam o comportamento da criança em certa situação, como as que discorrem acerca de alimentação balanceada, respeito aos colegas, higiene pessoal. A literatura infantil precisa, ainda, assumir o ponto de vista do seu receptor, no caso, a criança, para que atue como mediadora entre o leitor e o mundo, e não como uma traição às suas expectativas. (PANOZZO; RAMOS, 2011, p. 54).

Percorrido um importante caminho para o reconhecimento, o espaço dessa literatura foi bastante valorizado, percebido, especialmente, com o crescimento no mercado editorial, que tornou respeitável o estudo dos livros para as crianças. Isso se comprova pelo aumento nas pesquisas acadêmicas e congressos nacionais e internacionais que contemplam o tema, na publicação de livros teóricos acerca da Literatura Infantil, bem como os programas de políticas públicas que, no contexto brasileiro, valorizaram a formação do leitor literário, o professor mediador de leitura e os espaços das bibliotecas

públicas através da seleção e distribuição de livros literários e materiais teóricos de pesquisa para todas as instituições públicas do país, valorizando, sobretudo, o fato de que, como importante elemento da cultura e da história, a Literatura Infantil configura-se como uma parte da cultura que não pode ser ignorada.

Como elemento de cultura que é, a Literatura Infantil propicia ao seu leitor aquisição de linguagem criando oportunidade de expansão de ideias e enriquecendo repertórios linguístico e cultural. O pesquisador Peter Hunt (2010, p. 60) afirma que “os livros para criança são uma introdução à vida que se estende diante delas”. Desse modo, proporciona o contato com o mundo e com a cultura, alargam repertório e conhecimento sobre o mundo, bem como o reconhecimento de valores históricos e sociais, de tal forma que os livros que compõem os acervos de diferentes épocas tiveram (e tem) grande influência social, cultural e educacional, e são vitais para a cultura e para a história, “além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra escrita” (HUNT, 2010, p. 43).

As crianças, mesmo muito pequenas, não são reproduzoras da cultura, mas ocupam um lugar no qual “produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência” (ROCHA, 2008, p. 46). Sendo assim, por que não oportunizar a elas uma vasta rede de possibilidades interpretativas sobre o mundo por meio da literatura?

A criança experiencia com a literatura o que experimenta em seu desenvolvimento, “que a linguagem não só nomeia o que se vê como o que sente e o que se deseja” (REYES, 2010, p. 52), que ela lhe dá o material simbólico para fundar sua subjetividade, estabelecendo o diálogo com a cultura e com suas próprias sensações, aquelas conhecidas e outras guardadas em sua mente, que a linguagem literária a ajuda a conhecer.

Por oferecer ao leitor experiências multidimensionais (HUNT, 2010), a Literatura Infantil não concebe somente uma única definição, mas é propensa a definições variáveis e abertas, pois não se pode subestimar sua diversidade pensando que ela, de alguma maneira, possa ser homogênea, já que agrupa diversos gêneros e assume múltiplas formas, como na contemporaneidade, quando permite a realização de experimentações com as mais diversas linguagens: palavra, imagem e forma. Para compreender seu papel na contemporaneidade é preciso refletir que todos os modos de ler, que considerem todas essas linguagens, precisam ser fomentados. Assim, o papel ocupado pela

Literatura Infantil se ampliou, e é, agora ainda mais, objeto complexo que merece estudo e análise.

Essa literatura não é (e nunca foi) menor que as outras, e é, sim, diferente, pois suas especificidades exigem “uma poética singular” (HUNT, 2010, p. 37) de leitura. Ela abarca quase todos os outros gêneros literários e está sempre se adaptando ao seu público. Segundo Hunt (2010, p. 96), a Literatura Infantil é inquietante e pode ser definida como o conjunto de “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças”.

O livro de Literatura Infantil define-se pela presença de seu leitor implícito: a criança, pois é ela que deixa claro para quem se destina, “quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto” (HUNT, 2010, p. 100). Estabelece-se a partir dos mesmos critérios que conferem excelência literária para a literatura em geral, o único elemento que a distingue é exclusivamente o seu público, e constitui-se como tal quando o “texto foi expressamente escrito para crianças (reconhecidas como crianças), com uma infância legitimada hoje” (HUNT, 2010, p. 97).

Ainda que tenha como destinatário a criança, a Literatura Infantil é conhecida por ter leitor duplo: primeiro o adulto, depois a criança. Isso se dá porque até chegar às mãos e aos olhares das crianças, um livro de Literatura Infantil passa por muitos outros estágios de produção: a escrita (de texto e ilustração) é realizada por um adulto, até que chega à editora, lugar onde outro adulto organizará o livro, por meio da edição, design, divulgação, para, então, chegar às livrarias e bibliotecas, ser escolhido por outro adulto – pais ou professores –, para, finalmente, alcançar seu leitor, a criança.

O adjetivo “infantil”, que acompanha o substantivo “literatura”, determina o público para o qual ela se destina, pressupondo, por parte de quem escreve/ilustra/escolhe um livro para crianças, que os temas e a linguagem interessam a esse público específico (CADEMARTORI, 2006). Isso dá à Literatura Infantil a condição de um gênero literário entre tantos outros.

Sobre esse destinatário específico, a pesquisadora Maria Zélia Versiani Machado (2012, p. 20) afirma que a Literatura Infantil “pressupõe uma noção de infância e a compreensão de uma criança do tempo presente, ou seja, uma criança que vive a plenitude da sua condição, sem que se coloque como contraponto dessa condição o que ela virá a ser, no futuro”.

Há de se compreender que as concepções de infância como construção cultural vêm se alterando com o passar do tempo e, atualmente, concebe-se a existência de várias infâncias¹⁵ – plurais, múltiplas e heterogêneas –, cada qual com seu contexto: social, histórico e cultural, e não mais romantizadas ou idealizadas. E se o conceito de infância não pode ser tomado como único, a literatura que se destina à criança deve ser compreendida por esse conceito também que não é estável. As crianças de hoje não são as mesmas do século passado, de tal forma que os produtos culturais oferecidos a elas têm de acompanhar seu tempo, e que a Literatura Infantil deva minimizar a relação assimétrica entre adultos e crianças e, como objeto de cultura, promova autonomia de pensamento, desfazendo seu lugar de dependência no mundo social.

Toda a pesquisa contemporânea sobre a Literatura Infantil contrapõe o pensamento exposto por Carlos Drummond de Andrade (1944, p. 220) quando critica a crença de que haveria na necessidade de se nomear a literatura como infantil, pois a nomenclatura inferiorizaria uma literatura que podia ser recebida por qualquer leitor, tornando-a, nas palavras do autor, uma “destinação preconceituosa”. Portanto, a literatura, como infantil, teria algo de “mutilado, de reduzido e desvitalizado” (ANDRADE, 1944, p. 220). Assim, uma literatura por si só, já seria suficiente.

Partindo dessa mesma concepção de que a literatura para crianças não pode ser apresentada a partir de seu destinatário específico, a autora María Teresa Andruetto (2012, p. 57, grifo da autora), em seu livro *Por uma literatura sem adjetivos*, assegura que “O grande perigo que espreita a literatura infantil e a literatura juvenil no que diz respeito a sua categoria como literatura é justamente de se apresentar, *a priori*, como infantil ou como juvenil”. Para a autora, “quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo” (ANDRUETTO, 2012, p. 57). Na literatura infantil o que mais importa é a forma pela qual se dá a experiência estética e que esse é o único caminho que pode aproximar livros de seus leitores. Daniel Goldin (2012, p. 60) também traz essa discussão em seu livro *Os dias e os livros* e reage contra a atitude de compartimentar essa literatura, afirmando que devemos evitar “a segmentação, a compartimentação da cultura e o enclausuramento da literatura para crianças”.

¹⁵ Levo em conta essa concepção inspirada nas pesquisadoras da área de Educação Infantil Rocha e Kramer (2013) e Rocha (2008, 2013).

Acredito ser importante levar em conta o pensamento desses autores quando afirmam que não há necessidade de diferenciar a literatura infantil da literatura para adultos, pois as duas têm o mesmo objetivo: a experiência estética. No entanto, penso que a afirmação de um espaço próprio para essa literatura é ainda fundamental, porque, assim como os tantos autores anteriormente elencados, acredito que a Literatura Infantil só se diferencia da literatura adulta por apresentar como destinatário um leitor específico, não tendo menor importância esse fato, muito pelo contrário, pois sendo uma literatura para crianças forma leitores desde muito pequenos. Dessa maneira, sua relevância se dá na formação de leitores e, especialmente, na sua mediação, elemento essencial para a compreensão da educação literária, assunto que será tratado no próximo item desse itinerário de viagem.

3.1 UM PONTO DE REFERÊNCIA NO MAPA: A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A mediação da leitura literária possibilita que a Literatura Infantil se configure como um aporte estético para a produção de um olhar sensível sobre o mundo, pois pelo contato com ela, que é múltipla e variada, a criança toma conhecimento do mundo e reconhece realidades semelhantes e distintas da sua. Pela experiência com a literariedade, consegue se perceber como parte desse mundo de linguagem, ampliando seu olhar sensível sobre a realidade que a cerca.

Ao perceber a Educação Infantil como espaço privilegiado de saberes e fazeres¹⁶, encontro no conceito do letramento literário, inserido no contexto educacional, a possibilidade da ampliação das habilidades de leitura, de alargamento de repertórios e de experiência estética da criança leitora.

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem em suas práticas sociais, entendido como um processo, porque é contínuo, um movimento que nunca se encerra, continuando por toda a vida, conceito que surgiu amparado pelo

¹⁶ Os espaços da Educação Infantil são apropriados para saberes e fazeres, porque, como primeira etapa da educação básica, são os primeiros espaços institucionalizados dos quais as crianças fazem parte, podendo, dessa maneira, estabelecer os ambientes que, por excelência, instituem o acesso das crianças ao mundo do conhecimento, bem como, possibilitam, na interação, a troca de saberes com seus pares, propiciando a elas sentirem-se produtoras de cultura.

conceito de letramento proposto pela pesquisadora Magda Soares (1998).

Para Soares (1998, p. 39), o conceito de letramento surgiu no Brasil para discutir e compreender o termo *literacy*, utilizado nos países de língua inglesa, e o termo *literacia*, usado em Portugal, e é “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Ao concordar com a definição proposta pela autora, observo que a tarefa de ensinar designada ao professor em sala de aula é ampliada. A ação de alfabetizar (ensinar o código escrito) está encapsulada por uma prática maior: a de proporcionar à criança a introdução ao mundo da cultura escrita, ou seja, capacitá-la para reconhecer-se em um mundo letrado, encaminhando-a para a leitura de todos os códigos visuais e verbais que a cercam. Assim, não basta mais somente decodificar as letras, palavras, frases e textos.

Desse modo, o letramento abrange uma vasta gama de práticas culturais em diferentes níveis, possibilitando diferentes maneiras e graus de interação de cada sujeito com a leitura e a escrita. Como exemplo disso podemos pensar no sujeito que mesmo sem domínio do código escrito está imerso em contextos letrados, em contato com diferentes tipos de textos em diversos suportes.

Magda Soares (1998) elencou a relevância desse conceito, no qual a leitura e a escrita ultrapassam os muros educacionais, e, dentro dessa perspectiva, outros autores expandiram o conceito de letramento ao pensarem na sua relação com a literatura. Para tanto, criaram o conceito de letramento literário que se constitui de práticas de leitura literária e tem como foco primordial a formação de um leitor literário que saiba:

[...] escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 8).

Rildo Cosson (2012) compartilha da concepção do letramento apontada por Soares (1998) e também a traz para a especificidade da literatura quando diz que o letramento literário, como prática social, é responsabilidade das instituições educacionais, e que a preocupação em manter a literatura nos espaços de ensino é escolarizá-la sem que perca suas características e seu poder de humanização.

À escola, assim como a creche e a pré-escola, cabe a função de possibilitar à criança o acesso a múltiplos códigos, suportes e linguagens, possibilitando, dessa maneira, o reconhecimento de campo vasto de gêneros discursivos. Assim, nesse espaço acontece a formação do leitor literário, que adentra por meio da experiência do literário “a discussão sobre valores estéticos” (PAULINO, 2010, p. 118), concepção fundamental do letramento literário, no qual o trabalho da leitura se opera para além do sentido das palavras. Para Cosson (2012, p. 120), o ensino da literatura é um “[...] processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo”. Quem corrobora com esse pensamento é Pereira (2007, p. 44), quando afirma que:

[...] o letramento literário deve assumir cada vez mais seu caráter de jogo – de ação livre, executada como expressão de imaginação e catarse, articulada nos níveis do possível, do impossível, do vivido e do contingente, sentida como algo que desconstrói os estereótipos do cotidiano e instaura o círculo mágico do prazer.

Da mesma forma, o termo educação literária é conceituado como sendo a aprendizagem para a leitura e compreensão de textos literários, que forma um leitor que não somente decodifique os textos, mas compreenda que eles são uma construção cultural e histórica e que lhes atribua sentidos, relacionando os textos literários com que é vivido e compartilhado com a sociedade.

As instituições educativas, entre eles as da Educação Infantil, são espaços privilegiados de acesso a produções culturais e, na atualidade, o grande desafio que os professores enfrentam é possibilitar o encontro das crianças com o conhecimento. Sônia Kramer (2005), em entrevista concedida à Angélica Miranda, afirma a importância do papel do professor na formação do leitor, especialmente a formação do leitor de literatura. A autora acredita que:

[...] Como um professor que não se torna leitor e não tem uma sensibilidade estética com relação à produção artística pode ser capaz de fazer com que a criança produza sua palavra, tenha acesso a uma escrita rica, tenha gosto pela leitura e vontade de escrever? [...] [é preciso] tomar coragem, abrir o livro, tirá-lo da prateleira, sacudir a poeira e, junto com as crianças, descobrir o mundo da leitura. (KRAMER, 2005, p. 6; 8).

A formação do leitor literário deve objetivar não somente a ampliação da consciência sobre seu lugar no mundo, mas também a possibilidade da escolha de suas leituras, que ele saiba apreciar as construções estéticas, assim como afirma Graça Paulino (2010, p. 149), que o letramento literário pela formação do leitor “permite uma ampliação da consciência do leitor sobre o seu ‘estar no mundo e uma intensificação da atividade imaginante, através das possibilidades criativas da linguagem – oral ou escrita”.

Para a autora, o letramento literário pressupõe a participação de um leitor que se coloca no processo de criação do texto, que o fazer estético do leitor é tão importante quanto a do autor. Dessa maneira, a formação do leitor se faz tão essencial para que este, por meio da constituição de um repertório textual, adquira habilidades linguísticas e repertório de mundo, de tal forma que, muito mais do que fruir um livro ou deliciar-se com a poesia, o leitor deve aprender a se posicionar frente uma obra literária, questionando padrões e ampliando sentidos, pois o aprendizado crítico da leitura literária se dá pelo encontro com os textos literários e esse “princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário” (COSSON, 2012, p. 120). O letramento literário configura-se, então, como a interação do sujeito leitor, de sua própria história e repertório, com a história e cultura nas práticas sociais letradas.

A educação literária, que não está atribuída somente às instituições educacionais, mas são os lugares mais significativos para que aconteça é o fato de serem as instâncias nas quais as ações serão pensadas e planejadas, a partir do fazer pedagógico, orientadas para que assegurem e instaurem a aprendizagem. Essa educação literária almejada só acontece quando o leitor tem contato direto e constante com todas as possibilidades de composição de textos literários, e pode se efetivar desde muito cedo, desde a educação infantil, criando a possibilidade da vivência da experiência estética.

A literatura deve ser ensinada com o objetivo maior que é “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2012, p. 23). E como prática social, o principal espaço de acesso ao letramento literário são as instituições educativas, e muito mais do que um ato de prazer, deve ter o compromisso de conhecimento, assim como qualquer outro saber. Além disso, o letramento literário traz consigo a possibilidade de se “[...] aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler um texto a tecedura da cultura” (COSSON, 2012, p. 103-104).

O objetivo primordial do letramento, como um “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (COSSON, 2015, p. 1), é formar uma comunidade de leitores a partir da ampliação de repertórios de leitura, em um espaço de compartilhamento de experiências literárias, nas instituições educativas e fora delas. Nesse sentido, contextos nos quais se faz presente o letramento literário, os leitores não são somente consumidores de cultura, mas são sujeitos que dialogam com a herança cultural da qual participam.

A educação literária enquadra-se no objetivo primordial de que cada leitor, por meio da literatura e em contato com contextos diferenciados, reconheça narrativas multi e interculturais e estabeleça conexões relacionadas ao seu repertório literário, de modo que possa:

[...] activar los intertextos y las enciclopedias individuales para poder interpretar no solamente los textos literariamente y las menciones intertextuales que en cada obra existen, sino también saber cómo ellos se gestaron, cuál es el significado de los paratextos y de los condicionantes socio-político-culturales en los que se crearon, dado que muchas obras rompen los límites de su época y nos informan de tiempos pasados y futuros. (RECHOU, 2012, p. 362)¹⁷.

Ao professor cabe a responsabilidade de fornecer os instrumentos e caminhos necessários para que os leitores, com autonomia, ampliem

¹⁷ “[...] ativar os intertextos e as enciclopédias individuais para poder interpretar não somente os textos literários e as menções intertextuais que existem em cada obra, mas sim também saber como elas foram gestadas, qual o significado dos paratextos e das condições sociais, políticas e culturais em que foram criadas, uma vez que muitas obras rompem com os limites de sua época e nos informam dos tempos passados e futuros” (RECHOU, 2012, p. 362, tradução nossa).

horizontes de leitura. Isso se concretiza quando o letramento literário é compreendido como um processo de longa duração, que mais do que uma habilidade para ler os textos literários, “requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário” (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103), e adote o princípio de:

[...] construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2012, p. 47-48).

Dessa maneira, concebo que o letramento literário começa ainda muito cedo para as crianças pequenas, que estão em contato com a leitura literária e também com o mundo de conhecimento que as cerca, pois a literatura como uma experiência de conhecer, diz-nos quem somos e nos mobiliza, abrindo caminhos que possibilitam conhecer-nos e expressarmos-nos no mundo por meio do literário, e fornece-nos “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2012, p. 30).

A educação literária dá condições para que o leitor em formação possa ter acesso a diferentes experiências com a literatura e com a arte, de tal forma que, em uma comunidade de leitores, as diferenças e significados possam ser compartilhados, ampliando, assim, as leituras acerca da realidade. Sendo assim, um professor que vislumbra a educação literária deve ter como critério primordial proporcionar aos leitores amplas experiências para ampliar repertórios, dentre elas, a experiência literária de leitura das imagens como forma de letramento visual, ambicionando a sensibilização do olhar.

3.2 OLHANDO A PAISAGEM DO ALTO: LETRAR E EDUCAR O OLHAR PARA O LITERÁRIO NAS IMAGENS DOS LIVROS

[...] aquele bê-á-bá era apenas o começo, um dia eu e ele iríamos ler não só as palavras, mas tudo ao nosso redor, inclusive as pessoas.
(CARRASCOZA, 2013, p. 23).

Conceituado o livro de imagem como um gênero dentro da literatura, posso afirmar que a experiência de leitura com o livro de imagem funda uma experiência de leitura literária, de tal modo que o conceito que o letramento literário me fornece um escopo teórico para pensar a leitura do livro de imagem, tomando por premissa básica que a literatura é humanizadora, como afirmou Antônio Candido (2004, p. 191), em seu ensaio *Direito à literatura*: “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Concebida como humanizadora, a literatura surge como um equilíbrio entre o homem e o mundo, a sociedade. Vale reafirmar que a literatura é construção e forma de conhecimento, E por ser arte, carrega em suas características aspectos do imediato e da surpresa, de tal maneira que pode ser caminho pelo qual o professor descubra um fazer artístico para além daquele do cotidiano de sala de aula. Uma proposta que contemple a educação literária pelo viés do letramento literário vislumbra um professor que trabalhe com o imprevisível, e dele colha um repertório para refletir sobre suas práticas e sobre a sociedade que o cerca.

No contexto da Educação Infantil é possível refletir sobre as relações entre literatura e suas linguagens, bem como o movimento que essas linguagens, por meio da Literatura Infantil, rearticulam-se com a realidade, de tal modo que seja possível efetivar a leitura literária como um caminho de encontro que traz em sua natureza a função de autorizar novas formas de olhar e compreender o mundo e a sociedade.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro

peçoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2012, p. 120).

Compartilho do pensamento do encontro entre leitor e literatura por meio do letramento literário afirmado pelo autor Rildo Cosson (2012), pois percebo os espaços institucionais de educação como formadores de leitores que se percebem e percebem o mundo, atribuindo-lhe significado, e a formação do leitor também perpassa pelas tantas linguagens das quais a literatura, por meio do livro literário se faz suporte, dentre elas a linguagem visual.

A linguagem visual é cada vez mais colocada na contemporaneidade como elemento de representação de cultura através do contato com os sinais, os textos, as ilustrações, entre outros. Ela é reconhecida pelo olhar, que, como instrumento de comunicação, dispõe ao ser humano a possibilidade de se ver como sujeito desse universo imagético que o circunda. Torna-se, então, imprescindível ao homem contemporâneo sensibilizar o seu olhar para esse mundo imagético múltiplo. Essa sensibilização do olhar emerge como um ato reflexivo, que traz ao sujeito as compreensões das informações visuais pela leitura dos elementos imagéticos que compõem graficamente o mundo, de tal forma que, pela compreensão e reflexão por meio desses elementos, ele possa julgar o que é importante para sua formação – estética, literária, cultural etc.

Essa sensibilização do olhar surge pelo aprendizado de leitura e de compreensão de imagens, escolhas que se darão a partir da gama infinita dos elementos visuais presente na cultura visual contemporânea, apontada por Knauss (2006, p. 108) como “o estudo das construções culturais da experiência visual na vida cotidiana, assim como nas mídias, representações e artes visuais”.

Um termo que tem se destacado para se conceituar o aprendizado para a leitura dos estímulos visuais é “visual literacy”¹⁸ (HUGHES, 1998, p. 116), que basicamente é o aprendizado para ler imagens nos mais diversos suportes. Hughes (1998, p. 116) discorre sobre o letramento visual e sua ocorrência em diversas esferas, e complementa que um leitor é letrado visualmente quando:

¹⁸ “Letramento visual” (HUGHES, 1998, p. 116, tradução nossa).

- 1) Reading images in the world around us – often commercial;
- 2) Reading pictures in the books;
- 3) Using visual images to support reading of simple texts;
- 4) Reading signs, symbols and pictures in the school/class environment designed to promote literacy;
- 5) Create meaningful visual images to record understanding of tasks;
- 6) Using pictures in non-fiction texts to support learning of subject knowledge;
- 7) Using pictures in fictional texts to support learning of subject knowledge;
- 8) Reading the page – different ways in which text and pictures may be presented¹⁹.

Quando destaca que as esferas possíveis para um aprendizado de leitura de imagens, Hugues (1998) afirma que “visual literacy” está ligado à leitura das imagens em si, bem como ao seu uso com enfoque ao conhecimento subjetivo. O letramento visual proposto acima vem encontrar o que discuto neste texto, no qual a sensibilização do olhar só é possível por meio de um aprendizado de leitura de imagens como prática social, como se define o letramento, e, ainda mais precisamente, o aprendizado da leitura literária das imagens como letramento literário.

Sobre a importância de um aprendizado da leitura das imagens, Rui de Oliveira (2008), ilustrador brasileiro e pesquisador de Literatura Infantil, compreende que se a leitura das imagens anteceder a leitura das letras no futuro encontraríamos cidadão mais críticos, bem como melhores leitores do mundo de imagens, do cinema e da televisão. Para o autor, a alfabetização visual “proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância da beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem” (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

¹⁹ “1) ler imagens no mundo em nossa volta - muitas vezes comerciais; 2) ler imagens nos livros; 3) usar imagens para auxiliar na leitura de textos visuais simples; 4) ler signos, símbolos e fotografias no ambiente escolar usadas para promover o letramento visual; 5) criar imagens visuais significativas; 6) usar imagens em textos não ficcionais para auxiliar no aprendizado e conhecimento; 7) usar imagens em textos ficcionais para auxiliar no aprendizado e conhecimento; 8) ler texto e imagens que possam ser apresentados de diferentes formas”. (HUGHES, 1998, p. 116, tradução nossa).

O termo aqui escolhido, nomeado por sensibilização de olhar, surgiu a partir do conceito de alfabetização visual, cunhado por Donis A. Dondis (2007, p. 227) como sendo: “[...] algo além do simples enxergar [...]. O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade”. De tal forma que a sensibilização do olhar possa estar envolvida nas práticas de aprendizagem por meio da imagem, da compreensão da imagem como forma de expressão e de compartilhamento de significados.

Diferente da leitura das palavras escritas, a leitura alinear das imagens não se estrutura de maneira fixa a partir de critérios pré-delimitados. Assim, o meio pelo qual se dá a leitura das imagens “é o único que não dispõe de um conjunto de normas e preceitos, de metodologia e de nem um único sistema com critérios definidos, tanto para a expressão quanto para o entendimento dos métodos visuais [...]”. (DONDIS, 2007, p. 18). Desse modo, a leitura das imagens possibilita que o leitor busque em seu repertório modos de construir significados a partir do que vê.

A autora Graça Lima (2011, p. 227; 229) defende também a premissa de Dondis quando afirma que para desenvolver o alfabetismo visual “devemos construir um sistema básico de aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas que utilizam o sistema”, e reafirma a importância do alfabetismo visual como “uma promessa de enriquecimento humano”.

A leitura da imagem apresenta uma linguagem que não é simples, mas densa e complexa, que precisa ser aprendida, assim como a aprendizagem para a leitura das letras, exigindo um conjunto de competências que possibilitem ao leitor não somente ativar dispositivos de decifração, mas, sim, agrupar elementos que o auxiliem na compreensão das qualidades das imagens. Sua leitura engendra potencialidades para que o leitor possa descobrir e compreender as características sógnicas das imagens, e essa leitura complexa deve ser aprendida e explorada.

O que precisa ser pensado é na elaboração de estratégias adequadas para a leitura e interpretação das imagens, já que o conteúdo narrativo das imagens é diferente dos textos verbais. Leituras diferentes para linguagens diferentes. Essas estratégias de leitura e interpretação dos textos imagéticos devem recorrer a recursos cognitivos que são próprios das imagens, que privilegiem a natureza narrativa e discursiva das imagens, bem como sua composição plástica, possibilitando, assim, a produção de sentidos.

O livro de imagem como uma construção narrativa representada imageticamente comprova que os modos de ler literatura mudaram: ler não é tão somente um ato de decifrar letras, mas requer também a compreensão de que a leitura das letras não pode mais ser concebida como a única forma de ler. Para além delas, o leitor lê também as imagens e educar o olhar para saber lê-las é compreender a necessidade de “saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade” (SANTAELLA, 2012, p. 13). Desse modo, a alfabetização visual dá o caminho para compreender que esses conhecimentos, necessários para a leitura das imagens, desenvolvem olhares sensíveis para o mundo, e para as crianças pequenas, que se encontram em processo de aprendizagem e educação do olhar, os livros de Literatura Infantil são pontes de acesso às imagens.

Rildo Cosson (2014, p. 15) concebe que o letramento literário se dá pela prática significativa do contato com textos literários em seu uso social, e complementa que a “literatura estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística”.

Suas afirmações confirmam a ideia de que o livro de imagem é reconhecido como obra da palavra literária, já que sua condição de narrativa imagética acompanha o movimento pelo qual a literatura se mistura com as manifestações culturais, pois se apossa de todas as manifestações da linguagem, e o livro de imagem entra em campo como uma das “múltiplas possibilidades de manifestação do texto literário e as várias formas de leitura de que pode ser objeto” (COSSON, 2014, p. 54).

Sobre a possibilidade de um livro de imagem promover letramento literário, Nodelman (1988, p. 186) argumenta que:

Very Young children can learn to interpret and enjoy stories told in pictures without words. Furthermore, children tend to express their enjoyment of wordless books by telling, in words, the stories the picture suggest to them; they themselves turn purely visual experiences into

verbal ones, a practice that surely must aid in the development of literacy²⁰.

O livro de imagem estrutura-se a partir de características e recursos que são próprios do literário, presentificando-se esteticamente em meio às manifestações literárias. Por privilegiar a visualidade, as narrativas dos livros de imagem surpreendem o literário, ao determinar o espaço das páginas como um produtivo lugar de experimentação expressiva e narrativa, no qual o leitor, sensibilizado para a leitura nesse jogo estético, compreende a mensagem que a imagem traduz.

Ana Margarida Ramos (2010, p. 27) defende a ideia de que as imagens que compõem as ilustrações dos livros contemporâneos para crianças fundam o contato com a arte, desenvolvendo nos pequenos leitores a experiência estética: “a ilustração marca de forma decisiva o encontro precoce da criança com as artes plásticas, abrindo-lhes as portas de um mundo mágico, e, condicionando a sua relação com o livro, com a literatura e com a própria arte”. De acordo com a autora, para muitas crianças esse pode ser o primeiro contato com dimensões artísticas, de tal forma que pode se tornar um elemento fundamental para “divertir, educar e desenvolver sensibilidade estética e artística das crianças” (RAMOS, 2010, p. 60).

A leitura literária para as crianças pequenas deve ter por finalidade a experiência literária, o contato com a cultura escrita desligada absolutamente da ideia antecipada de alfabetização. Ainda que muito pequenas, o contato com o objeto livro e a leitura mediada a partir dele criam memórias de leituras nas crianças, um repertório de leitura. Momentos significativos de leitura propiciam aprendizagem, visto que conduzem a criança para a elaboração de novos significados que irão mediar sua compreensão da realidade: “Na leitura estética, o leitor se volta para o texto em si mesmo e o que acontece durante o processo de construção de sentido. É esse modo de ler – a leitura estética – que garante a experiência do leitor” (COSSON, 2014, p. 54).

A experiência estética que se dá por meio da literatura possibilita que as crianças se reconheçam como leitoras e, assim, perceber-se como

²⁰ “Crianças muito pequenas podem aprender a interpretar e apreciar histórias contadas em imagens sem palavras. Além disso, crianças tendem a expressar seu divertimento com os livros sem palavras contando, em palavras, as histórias que as imagens sugeriram; tornam experiências puramente visuais em verbais, uma prática que certamente deve ajudar o desenvolvimento do letramento” (NODELMAN, 1988, p. 186, tradução nossa).

sujeito de cultura, pois “a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo” (DUARTE JR., 1991, p. 33), abrindo, portanto, brechas entre o pensamento crítico e a linearidade do cotidiano. Assim, a literatura é experiência estética porque é uma das expressões reveladoras da subjetividade, dando acabamento ao que é vivido.

Tratar de literatura com crianças pequenas não somente é oferecer as experiências da língua, como também organizar marcas de interação com a cultura e atos de inscrição na linguagem, mas é a transmissão da experiência estética que ela proporciona. A literatura se constrói nesse lugar simbólico que mantém uma conexão tão estreita com a experiência estética (REYES, 2010).

A experiência estética acontece com os sentimentos tocados por algum objeto, de tal forma que subjetivamente cada espectador/leitor vivencie esse sentimento, dando-o significado. Isso acontece quando o sujeito percebe que está envolvido no processo, quando é afetado ao representar ou contemplar um objeto, ou seja, a vivência subjetiva pela qual sente a si mesmo quando afetado pela arte, é perceber um novo olhar que possibilite uma nova experiência de pensamento construídos a partir de novos modos de “significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos [...]” (CORAZZA, 2007, p. 109).

Devo tomar a experiência estética como uma “radical manifestação da experiência humana” (DUARTE JR., 2000, p. 27), na qual precisa ser aprendida com dedicação, porque não há saber humano sem participação ativa, deixar envolver-se com o que é observado é participar da própria experiência sensível e, assim, do próprio processo de conhecer, em uma relação mais sensível com o mundo. A experiência estética, então, “consiste, pois, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõe a humanidade para a criação do saber” (DUARTE JR., 2000, p. 141), constituindo uma das “mais básicas e fundamentais vivências do existir humano” (DUARTE JR., 2000, p. 161).

A linguagem visual é comunicação e, como tal, produtora de significados. Portanto, introduzir o leitor no universo imagético pela leitura de livros de imagem é expandir sua natureza comunicativa, possibilitar a ampliação de sua capacidade de reflexão, descortinar possíveis representações sobre o mundo que o cerca e abrir caminho para as mais diversas realidades por meio da experiência estética. Isso é possível a partir do momento que alcançarmos uma nova concepção de leitura e escrita, fundamentada na crença de que um sujeito leitor compreende o mundo e seus signos de maneira mais eficaz e sensível,

pois é no espaço de Educação Infantil que a formação de leitor inicia efetivamente.

Para Paulino (2010, p. 143), “a infância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a da aprendizagem literária”. Isso posto, defendo a importância da formação do leitor e da educação literária, pois no contato com os livros de Literatura Infantil a criança leitora teria acesso à compreensão das múltiplas linguagens nas quais vive imersas.

Aprender a se posicionar diante da leitura literária de um livro de imagem não é tarefa das mais confortáveis, pois exige da criança um enfrentamento ativo em relação à narrativa, formulação de questionamentos e hipóteses. Ler imagem coloca em jogo uma inquietação natural sobre o mundo, um desejo para o sentir, para o ver e para o conhecer, obriga-nos o movimento de voltar o olhar e pensar, pois “não há imagem que nos deixe mudos” (NOVA, 2011, p. 148).

Assim, se o letramento literário se baseia na premissa que a literatura pode ser apropriada, a literatura é experiência de conhecimento, de tal forma que precisa ser aprendida. Desse modo, é necessário compreender a importância de se pensar uma educação literária também na primeira infância, uma educação literária com vistas às múltiplas experiências de linguagem que os livros de Literatura Infantil dão acesso.

3.3 A LITERATURA NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PEQUENOS TAMBÉM ALÇAM VOOS

É sabido que a criança, à medida que vai crescendo, familiariza-se com objetos e situações quando os tem em constante contato em sua vida cotidiana. Assim funciona também com o livro: quanto mais perto estiver, melhor será a recepção pela criança. Pelo contato com o livro a criança pequena aprenderá seu modo de uso, observando ações de ler, dos leitores próximos a ela: pais, mães, professores, irmãos, entre outros. Ou seja, a criança vai se apropriando das práticas de leitura dos adultos que a cercam como sendo suas próprias práticas de leitura.

Daniel Goldin (2008, p. 10), ao prefaciar a edição em espanhol do livro *Los libros, eso es bueno para los bebés*, da pesquisadora francesa Marie Bonnafé (2008), exprime seu pensamento sobre a pesquisa da autora, em relação aos livros para bebês: “[...] busca multiplicar esas aplicaciones, lo que quiere decir, multiplicar las posibilidades de que se

conviertan en sujetos autónomos, capaces de lidiar con la complejidad del mundo”²¹. Na mesma edição do livro, no prefácio para a edição francesa, o professor René Diatkine (2008, p. 20) descreve a fundação que a autora coordena como sendo o espaço dos que:

[...] se ocupan de transmisión cultural desde la primera infancia. Su tarea consiste en poner en contacto a bebés y a niños muy pequeños con los libros; libros como objetos para la mirada, para hojear y tocar, libros cuyo contenido cobra vida gracias a profesionales que los aman, que también aman los niños y que son capaces de maravillarse ante el gusto que los libros provocan en los niños²².

Esse pensamento proposto pelos autores pode também contribuir para entendermos a importância do letramento literário para as crianças pequenas, bem como o papel do professor como mediador da literatura no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Eliane Debus (2006), em *Festaria de Brincança*, discorre sobre a importância de a Literatura Infantil estar plenamente inserida no cotidiano das instituições de Educação Infantil e trata a leitura literária como um “gesto ternurizante”, que proporciona a aproximação da criança com o livro. Para a autora, a literatura no contexto da Educação Infantil promove a ampliação de repertório cultural e linguístico, dessa maneira, os livros de literatura escolhidos para as crianças pequenas devem “apresentar outras realidades, bem como a ficcionalização de experiências próprias ao seu cotidiano” (DEBUS, 2006, p. 20), possibilitando, assim, um alargamento nos horizontes de expectativas que se diferenciam dos já conhecidos. Para tanto, os professores devem estar comprometidos para promover novos repertórios para as crianças.

²¹ “[...] busca multiplicar essas apropriações, o que quer dizer, multiplicar as possibilidades de que se convertam em sujeitos autônomos, capazes de lidar com a complexidade do mundo” (GOLDIN, 2008, p. 10, tradução nossa).

²² “[...] ocupam-se com a transmissão cultural desde a primeira infância. Sua tarefa consiste em colocar bebês e crianças muito pequenas com os livros: livros como objetos para o olhar, folhear e tocar, livro cujo conteúdo ganha vida graças a profissionais que os amam, que também amam as crianças e são capazes de maravilhar-se frente ao gosto que os livros provocam nas crianças” (DIATKINE, 2008, p. 20, tradução nossa).

Nessa mesma esteira de pensamento, o pesquisador português Fernando Azevedo (2006, p. 11) afirma que por meio da Literatura Infantil a criança pequena amplia “seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural) encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura”, pois o texto literário para a infância proporciona a ela um conhecimento único de mundo e é:

[...] passível de incessante diálogo com outras vozes, geradora de efeitos significativamente enriquecedores, que permitem, ao leitor, concretizar vias múltiplas de acesso à fruição do imaginário, a interacção precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito. (AZEVEDO, 2006, p. 11).

Pelas práticas de letramento literário na primeira infância asseguramos à criança o acesso ao universo cultural, respeitando a sua especificidade, pois as reconhecemos como sujeitos de cultura, inseridas em um universo de linguagem, com direito de acesso pleno a ele. Sujeitos esses “capazes de interatuar com os signos e símbolos construídos socialmente, assim como também de construir novos significados a partir dessa interação” (BAPTISTA, 2012, p. 93).

A Literatura Infantil, muito mais do que ação de fruir o mundo, possibilita à criança pequena acesso ao mundo por meio de conhecimento, pois ela tem desejo em compreender o mundo, relacionando-se e apropriando-se dele, tem “curiosidade por el lenguaje”²³ (BONAFFÉ, 2008, p. 41) e encontra na linguagem literária um caminho que propicia a expansão de experiências. A linguagem infantil e o discurso produzido pelas crianças muito se assemelham à linguagem literária. Neles, a narrativa torna possível a expansão de seu universo simbólico, já que brincam com a possibilidade de (re)significação, “signo e o significado podem ganhar outras formas e cores” (BAPTISTA, 2012, p. 96). Dessa maneira, a literatura não assume somente papel importante na formação de leitores, mas, também, na constituição desses sujeitos.

Graça Paulino (2010, p. 143) localiza a infância como tempo fundamental para a constituição do leitor, já que “A infância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante

²³ “Curiosidade pela linguagem” (BONAFFÉ, 2008, p. 41, tradução nossa).

do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a da aprendizagem literária”. Compartilho desse pensamento, pois acredito que se nascem “imersos em un baño de lenguaje”²⁴ (BONNAFÉ, 2008, p. 15) é de fundamental importância que as crianças estejam “desde muy temprano acostumbrados a la narración de historias que les permitiesen dar forma a sus fantasias”²⁵ (BONNAFÉ, 2008, p. 19).

Imersas em um ambiente de linguagem, no qual a experiência literária esteja presente, as crianças podem desenvolver e ampliar seu potencial oral e escrito, bem como seu repertório linguístico e cultural, que são também objetivos do letramento literário. Dessa forma, no contato com o objeto livro ampliam seus repertórios, iniciam sua trajetória leitora, quando ainda bem pequenas, emprestam do leitor adulto a voz e por ela constroem pontes para o acesso à leitura. A criança pequena é leitora a partir de seus sentidos: “lê com seus ouvidos. [...] as pessoas podem ler com olhos, podem ler com as mãos e também podem ler com os ouvidos” (BRITO, 2005, p. 18).

Ao realizar a leitura de um livro, a criança desde muito pequena convoca seu corpo para o evento pelos cinco sentidos: o olhar, que se direciona para a capa e as imagens das narrativas; o olfato, ao sentir o aroma das páginas impressas; a audição, pelo folhear das páginas ou mesmo pela voz do adulto que conduz a história contada; o tato, ao tocar e sentir a textura do objeto, o papel das páginas; e, por fim, o paladar, pois toda leitura tem um gosto diferente. A relação que a criança leitora estabelece com o livro “ultrapassa os limites do texto impresso e ganha sentido também pelos sentidos” (DEBUS, 2006, p. 35).

Toda criança é um “ouvissor poético” (REYES, 2010, p. 33) desde o começo da vida, desde os mais primários acalantos da mãe, das canções de ninar rimadas e ritmadas, por esse motivo, tem na experiência literária uma possibilidade simbólica. Os primeiros livros lidos pelas crianças, desde bebês, são o que Reyes (2010, p. 41) chama de “livros sem páginas”, compostos pelas palavras que se escrevem “na pele, no ritmo do jogo, nos olhares, na voz [...]” e pela “[...] dança de palavras e de linguagens não verbais”. Conforme a criança vai crescendo biologicamente e se desenvolvendo cognitiva, psíquica e emocionalmente, seus interesses vão se multiplicando, e somando aos “livros sem páginas” ou à voz que ela empresta dos adultos para a escuta

²⁴ “imersos em um banho de linguagem” (BONNAFÉ, 2008, p. 15, tradução nossa).

²⁵ “desde muito cedo acostumbrados a narración de histórias que lhes permitissem dar forma a suas fantasias” (BONNAFÉ, 2008, p. 19, tradução nossa).

atenta das narrativas. Assim, a criança passa a gostar também dos livros brinquedos²⁶ – aqueles de tecido ou de plástico, cartonados com grandes ilustrações coloridas, e ainda os livros de poesia, com versos rimados e os livros de imagem – que contam história pela sequência de imagens, e ampliam cada vez mais seu repertório. As histórias dos livros ilustrados, cujas narrativas verbais se somam à ilustração para criar histórias de diferentes tamanhos e muitos níveis de complexidade. Os textos informativos também aguçam sua curiosidade, e são aqueles que lhe despertam a vontade de conhecer o mundo com as respostas para suas perguntas.

Desse modo, toda experiência de leitura realizada com as crianças pequenas e o contato com o livro “– mesmo que elas não leiam as letras, mesmo que o livro não contenha letras – esse fascínio e essa mágica constituem um convite para a criança pegar o livro para ler. Em poucas palavras, o objetivo é ensinar e aprender a gostar dos livros” (RIZZOLI, 2005, p. 19).

A leitura de literatura junto das crianças bem pequenas, a mediação, “requer a presença e o acompanhamento amoroso dos adultos” (RIZZOLI, 2005, p. 15) em ambientes que estimulem as habilidades da linguagem, multiplicando, assim, as ferramentas para o pensamento simbólico. É um instrumento para a apropriação de conhecimentos e bens culturais. O mediador (adulto), então, é aquele que dá à criança elementos que possam aguçar sua curiosidade acerca da cultura, especialmente o interesse pela leitura e pela literatura, e isso é proporcionado pela experiência de contato com o livro e pelo entorno literário potencializador dessas experiências.

O contato das crianças com as narrativas literárias se realiza, inicialmente, pela voz do adulto, quando medeia a leitura, estabelecendo, portanto, além do contato físico com o livro, o contato com as regras culturalmente estabelecidas para a leitura, a beleza das letras em uma página e a observação atenta às linhas e cores das imagens, que são experiências estéticas. Para que uma criança possa

²⁶ O livro brinquedo é um suporte de leitura lúdico, que se assemelha, por seu caráter interativo, a um objeto de brincar, publicação contemporânea que visa atender aos leitores da primeira infância. São criados com intuito de aproximar uma relação física com seu leitor, através de uma estrutura gráfica que proporciona estímulos visuais, motores e sensoriais, muitas vezes, tridimensionais. Exemplos dessas publicações são os livros de plástico (para a hora do banho), os livros de pano e também os livros pop-up. No Brasil, desde a década de 1990, é premiado através de uma categoria própria pela FNLIJ.

futuramente ser um leitor “foi necessário que uma figura íntima lhe revelasse, não uma, e sim muitas vezes, o truque mágico de como olhar e interpretar os objetos planos e estáticos pinçados entre as páginas” (REYES, 2010, p. 47).

Para a criança, o letramento literário concretiza-se pela escuta de histórias e também pela leitura das narrativas pela via da imagem, que permite que possam “operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados” (BRITO, 2005, p. 19).

A leitura de um livro de imagem pode ser bastante acessível à criança, já que é por meio da imagem que a criança tem acesso à leitura do mundo, mas é importante pensar, que por mais objetiva e concreta, não é simples, pelo contrário, as imagens que compõem as narrativas dos livros de imagem são dotadas de complexidade, de tal forma que sua leitura precisa ser mediada e, assim, aprendida. Sobre a leitura dos livros compostos exclusivamente por imagens, a autora portuguesa Ana Margarida Ramos (2007, p. 34) afirma que:

A sua leitura e interpretação obedece a um conjunto de regras de cuja complexidade nem sempre nos damos conta. É o caso da ordem seguida pela representação visual, as diferentes perspectivas e pontos de vista adoptados, a forma como são construídas noções de movimento, de continuidade ou sequencialidade etc.

É nesse sentido que o papel de um mediador é fundamental, já que ele pode chamar a atenção da criança para a forma pela qual a narrativa de imagem se organiza.

Assim sendo, a educação literária nos espaços de Educação Infantil “exige práticas diversificadas e a consolidação de espaços nos quais a leitura literária seja um elemento fundamental não apenas de fruição, mas também de constituição de subjetividades” (BAPTISTA, 2012, p. 91). Os espaços devem contemplar ambientes propensos ao acesso dos livros, escuta e narração de muitas histórias de diferentes gêneros literários, pois diversificadas experimentações literárias dão oportunidade para que a criança explore a linguagem de forma lúdica.

As atividades simbólicas proporcionadas pelo contato com a literatura compõem uma bagagem essencial para que a criança pequena possa entender o valor da leitura e da arte como um todo, criando

repertório para as futuras interpretações de mundo e sociedade fundamentais para a compreensão de si mesmo.

Se a literatura é um direito inalienável e universal do ser humano, como já afirmou Antonio Candido (2004), oferecer literatura para as crianças pequenas é “garantir em igualdade de condições o direito de todo ser humano de ser sujeito de linguagem, de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (REYES, 2010, p. 16). Portanto, a literatura como direito deve estar explícita nos documentos oficiais que norteiam as práticas educativas na Educação Infantil.

Os documentos orientadores da Educação Infantil refletem sobre as especificidades dessa primeira etapa do ensino básico como fundamental para a inserção das crianças pequenas com variedade de linguagens que lhes garantam o acesso a cultura, de tal forma que contemplem também a Literatura Infantil como elemento de contato com a experiência estética e conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, não falam especificamente da Literatura Infantil, mas apresentam objetivos que visam à garantia de momentos 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” (BRASIL, 2010a, p. 25), e a elas devem ser oferecidos momentos que possibilitem “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010a, p. 25).

Os espaços de Educação Infantil devem garantir ambientes ideais para que as crianças possam desenvolver suas capacidades de forma integrada. Como primeira etapa da Educação Básica, a função da Educação Infantil é sustentada pelos direitos fundamentais das crianças, como sujeitos históricos de direitos que constroem sua identidade a partir das relações que estabelecem com os outros, com os ambientes que frequenta e com as práticas que vivenciam, cada uma delas enxerga e pensa o mundo de maneira singular “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010a, p. 12). Assim, sua formação integral deve estar orientada “para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 12).

Com a intenção de refletir sobre o contexto no qual estou inserida como pesquisadora e compreender o lugar da Literatura Infantil nos espaços institucionais de atendimento às crianças pequenas e pensando nessas especificidades de modo local, valho-me das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil de Florianópolis que também estabelecem a importância do contato da criança pequena com: “Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 12).

Educar, então, é propiciar situações de cuidado e aprendizado, garantindo às crianças o acesso a conhecimentos amplos da realidade que as cercam, que devem ser contemplados no conjunto das ações pedagógicas. As Diretrizes Educacionais do município de Florianópolis (2010, p. 13) complementam que “toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada”. Nesse processo de construção de conhecimento, elas fazem usos das mais diversas linguagens e, significativamente, da linguagem artística.

O professor é o sujeito mediador, responsável pela organização de situações de aprendizagem, nas quais, de forma direta, ou não, intervém para que as crianças tenham contato com a maior gama de conhecimentos possível. Entre brincadeiras e situações de conversa, ele garante a troca entre elas, o estabelecimento de diferentes formas de comunicação e expressão, propiciando a compreensão de seu papel no grupo e na sua experimentação, bem como na construção de conhecimento.

Os espaços de Educação Infantil são o princípio do contato da criança com a linguagem artística e a leitura literária. Sendo assim, a autora Eloísa Rocha (2010), ressalta que a criança precisa ter acesso a um repertório literário e poético, em uma diversidade de linguagens.

A diversificação das linguagens objetiva: 1. a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação com o universo cultural que lhe envolve; 2. o domínio de signos, símbolos e materiais; 3. a apreciação e a experiência literária e estética com a música (na escuta e produção de sons, ritmos e melodias); com as artes plásticas e visuais (na observação, exploração e criação, no desenho, na escultura, na pintura, e outras formas visuais como a fotografia, o cinema, etc.). (ROCHA, 2010, p. 14).

Compartilhando desse pensamento, em texto no mesmo documento, Luciana Esmeralda Ostetto (apud FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 58) declara que a arte, presente nos espaços de Educação Infantil, contribui “para a formação da sensibilidade das crianças, para ampliar seu olhar sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, vitais”.

Assim sendo, cabe ao professor disponibilizar “pontes de sensibilidade” com o uso de dispositivos musicais, imagéticos, literários, entre outros, que abram “canais para o olhar e a escuta sensíveis” (OSTETTO, 2010, p. 59) e, além disso, amplie o repertório das crianças, alargando as oportunidades para o acesso a diversidade da produção artística humana.

Se “A experiência de ver o já conhecido, repetidamente, formata e determina a percepção e a apreciação sobre o mundo” (OSTETTO, 2010, p. 62), a leitura da imagem, e dos livros de imagem, nos espaços de Educação Infantil intenciona a ampliação do modo de ver e experienciar o mundo, possibilitando, assim, ampliação de repertórios. A autora afirma ainda que a imagem nos fala o que a palavra não nos diz e que, portanto, a arte como componente curricular na Educação Infantil abrange um conhecimento que nunca se define pela forma nem por regras fixas, que a arte é “um território sem fronteiras” (OSTETTO, 2010, p. 55) e que se dá pela experiência do “vagar das ações de ver, ouvir, pensar, fazer atendo-se aos detalhes” (OSTETTO, 2010, p. 62).

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, elaborado em 2015, traz um capítulo sobre as linguagens nos espaços de Educação Infantil e trata sobre a importância das linguagens como forma de expressão, destacando, entre elas, a linguagem oral e escrita. As narrativas literárias são elementos de destaque nesse documento, que se pautou nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, elaborado também pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2012, como ponto de partida para a reflexão.

As *Orientações Curriculares Municipais de Florianópolis* de 2012 lançam a discussão de que as narrativas estão presentes na vida das crianças desde muito pequenas pelo contato com as cantigas, os contos de fadas e também os personagens de programas de TV, elencando a importância de o professor estar preparado para ampliar o repertório literário das crianças. Destacam também que o livro deve estar presente no cotidiano das crianças, para que, no contato com ele, conheçam e se familiarizem com a leitura e que essas práticas de leitura de narrativas sejam significativas para que objetivem ampliar o universo de

linguagem da criança, de tal modo que elas sejam “contadoras – criadoras e leitoras de histórias sem fim” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 104).

Assim como o documento de 2012, o Currículo da Educação Infantil de Florianópolis, publicado em 2015, enfatiza a importância da escolha do material literário a ser oferecido para as crianças, que deve ser de boa qualidade plástica e seu conteúdo não deve ser funcional, mas que traga um texto literário que proporcione o encontro com a língua escrita de forma estética para que amplie o repertório cultural das crianças. Enfatiza também que a literatura, na forma de narrativas orais e/ou leitura de diferentes gêneros, deve estar presente diariamente em diferentes espaços físicos e situações, bem como o registro das narrativas criadas pelas crianças. Ao professor também cabe a função de organizar espaços e tempo de leitura, utilizando-se de recursos diversificados, estratégias de narração diferenciadas e novas tecnologias. Nesse documento, outra importante ênfase dada é ao repertório do professor, que deverá “Organizar e ampliar, permanentemente, o acervo literário para pesquisa e planejamento, com objetivo de ampliação do repertório profissional” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 66).

Aos pequenos, sugere-se que seja garantido o acesso a livros de diferentes materiais e texturas, em todos os ambientes, bem como a oferta de leitura de fruição, com a narração oral de histórias de todos os gêneros literários, culturas e etnias, diariamente, organizando espaços acolhedores para a leitura, a interação e a exploração dos diferentes materiais, com o objetivo de aguçar a curiosidade e ampliar possibilidades de interpretação, assim como o gosto pelas narrações e também o alargamento de seu vocabulário e repertório cultural. O professor deve, ainda, propor regularmente momentos nos quais as crianças criem novas histórias, ou seja, que contem, recontem e inventem, possibilitando, assim, a socialização.

A importância do trabalho com a Literatura Infantil desde a primeira infância, destacado nos documentos de referência para a Educação Infantil, pode ser percebido a partir da reflexão sobre o PNBE como uma importante política pública realizada no Brasil durante 17 anos, que atendeu também as instituições de Educação Infantil por oito anos, assunto que será tratado a seguir.

4. PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE): SUPRIMENTOS DE VIAGEM

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a partir da Portaria Ministerial nº 584 (BRASIL, 1997), promoveu a difusão da leitura pela presença do livro em bibliotecas de instituições públicas de educação básica desde o ano de 1997 até 2014, quando foi suspenso, em 2015, por questões orçamentárias. O programa concretizou-se pela distribuição de livros literários e obras teóricas de referência para todas as instituições públicas de ensino do país. O programa, financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), ao longo dos anos se configurou como uma política pública de leitura. O principal objetivo do PNBE foi o de democratizar o acesso ao livro, tanto para os leitores, por meio dos livros literários, quanto para os professores mediadores, através dos materiais de pesquisa.

O PNBE se caracterizou por ser a primeira política pública de leitura, que avançou em diferentes contextos políticos e com recursos advindos do Orçamento Geral da União foi garantida a criação de uma política pública de continuidade, diferente de campanhas e projetos anteriores, como a *Ciranda do Livro* (1982–1985) e a *Viagem da Leitura* (1986–1988), ou ainda outras ações do programa, como o Projeto *Literatura em minha casa* (2001–2004). Além de preservar a continuidade do programa, durante 17 anos houve avanços em termos de atendimento, assegurando, assim, a distribuição crescente de livros literários e material de pesquisa para as instituições educacionais brasileiras. O Programa compôs e distribuiu acervos para as bibliotecas escolares de todo o país, democratizando o acesso a livros de literatura de qualidade, também materiais de pesquisa e referência aos professores e alunos. Para tanto, seleciona, adquire e promove a distribuição de livros selecionados por uma equipe coordenada pelo Centro de Alfabetização, leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que realiza as ações de seleção e escolha dos livros desde o ano de 2006.

Os livros literários são escolhidos com o objetivo de promover a interação do leitor com material de qualidade, de tal forma que os exemplares destinados às bibliotecas são idênticos aos exemplares vendidos pelas editoras às livrarias. Anteriormente a essa exigência, as editoras elaboravam um material de qualidade inferior para ser distribuído para os leitores, diferente daquele material de venda, como

aconteceu, por exemplo, com os livros na edição do projeto *Literatura em minha casa* (PNBE), característica solicitada em edital, que foram entregues para os leitores com uma nova edição, bem diferente daquela da publicação original.

Esses critérios garantem que os leitores terão acesso a livros que ampliem seus repertórios linguísticos e de mundo. Para tanto, os acervos selecionados são compostos por diferentes gêneros literários, a saber: textos em verso, textos em prosa, livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

Para a escritora argentina Maria Teresa Andruetto (2012, p. 62), o governo “deve implementar mecanismos de seleção de altíssima transparência, em busca de livros de maior qualidade e que, por sua vez, agreguem uma diversidade de autores, editores e de estéticas inaugurais ou já existentes em nossa literatura”.

Em consonância com a afirmação da autora, o processo de seleção e avaliação dos livros inscritos, de acordo com os editais do PNBE, está pautado em três critérios: a qualidade textual, temática e gráfica. A qualidade textual é avaliada a partir dos aspectos estéticos, literários e éticos, bem como em relação à estrutura narrativa, imagética ou poética e às escolhas vocabulares que respeitem e ampliem o repertório linguístico dos leitores de todos os níveis de ensino. A qualidade temática é garantida pela diversidade dos temas e sua adequação para os diferentes contextos sociais e culturais, assim como o conhecimento prévio dos leitores. A qualidade gráfica se dá pela escolha de projetos gráficos de excelência que propiciem motivação para a interação do leitor com o livro, na qualidade estética das ilustrações e uso de recursos gráficos que sejam adequados aos leitores. Esses critérios garantem que todos os acervos sejam compostos por títulos que apresentem diversos gêneros literários.

A partir de cadastro no Censo Escolar, de forma rotativa e bianual, são realizadas distribuições para todos os níveis da Educação Básica. As instituições de Educação Infantil, que passaram a ser atendidas a partir do ano 2008, receberam os acervos nos mesmos anos nos quais recebem também os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e instituições de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos pares. Os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio receberam os acervos nos anos ímpares.

O PNBE contemplou a realização de três ações principais, que resultam na seleção e distribuição em três materiais: 1) obras literárias para todos os níveis de ensino da Educação Básica; 2) PNBE Periódicos: periódicos didáticos e metodológicos para a Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Médio são avaliados e distribuídos; 3) PNBE do Professor: avaliação e distribuição de obras teóricas e metodológicas, com intuito de amparar a prática pedagógica.

Foi a partir de 2010 que os professores também passaram a ser foco da seleção e compra dos livros do PNBE, através da distribuição de obras teóricas de referência com o objetivo de orientar os educadores para seus planejamentos e execução de atividades. A princípio cada professor recebeu material de apoio pedagógico e subsídios teóricos com orientações para cada disciplina da Educação Básica. Também em 2010, somaram-se às compras para a Educação Básica o PNBE Periódicos, culminando na distribuição de revistas de cunho pedagógico para as escolas, objetivando o complemento à formação dos docentes e profissionais da educação envolvidos nos contextos escolares. A partir de 2013, a compra de material teórico para professores de Educação Infantil também foi incluída no programa.

Durante 17 anos, o programa PNBE foi mantido, ampliado e aprimorado, e os editais para a seleção dos títulos literários ressaltaram a importância de se oferecer textos de diferentes gêneros, temáticas, técnicas de ilustrações e ainda diferentes representações culturais. O material distribuído nas bibliotecas públicas das escolas, pré-escolas e creches brasileiras primou pela qualidade do material e quantidade de livros entre os acervos.

Quadro 2 – Dados numéricos de distribuição do PNBE - 1997/2014

	1998	2014
INSTITUIÇÕES ATENDIDAS	20.000	253.520
LIVROS DISTRIBUÍDOS	3.660.000	19.394.015
INVESTIMENTO TOTAL – R\$	R\$ 29.830.886,00	R\$ 84.075.541,40

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Comparando os dados da primeira distribuição realizada pelo PNBE em 1998 e a última distribuição em 2014, houve um aumento considerável, tanto na quantidade de livros e instituições atendidas como no investimento realizado. Em 1998, foram atendidas as escolas de 5ª a 8ª séries com acervos compostos de 215 títulos entre obras que visavam acervos para a biblioteca de obras clássicas e moderna da literatura brasileira, atlas, enciclopédias, dicionários e livros sobre história do

Brasil. Em 2014, foram atendidas, com livros de literatura e material teórico de referência, as instituições de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano e a EJA – e o Ensino Fundamental e Médio. Esses dados comprovam a mobilização e efetivação do programa como uma política pública eficaz, bem como a preocupação em tornar o objeto livro um bem cultural e um mecanismo efetivo para a democratização da leitura em todo o país.

Ao focar as bibliotecas escolares públicas, o programa afirma uma retomada na valorização do espaço biblioteca enquanto local promotor do acesso ao livro e à leitura e de formação de leitores. Ao possibilitar que todas as bibliotecas públicas escolares brasileiras recebam os acervos de livros, há um fortalecimento do vínculo que os leitores (crianças/alunos) estabelecem com o livro como um bem cultural, já que é na instituição de ensino, seja ela creche ou escola, que a maior parte das crianças, jovens e adultos brasileiros tem contato com o texto literário. A materialidade do objeto livro é a primeira garantia para a democratização da leitura, pois, como sabido, é nas instituições educacionais que se propiciam os espaços democráticos de acesso aos bens culturais, assim, é direito fundamental que todas as crianças possam participar desse espaço.

4.1 DA AVALIAÇÃO, SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS LIVROS

O processo de seleção de livros através dos anos aconteceu por meio de diferentes frentes de avaliação. No ano de 1999, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foram as instituições responsáveis pela escolha das obras. A decisão por essas instituições esteve relacionada ao reconhecimento em âmbito nacional da FNLIJ e da SEESP ser a responsável pela seleção de quatro livros que visassem o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais.

Em 2002, um colegiado foi designado para auxiliar a Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) e o FNDE na execução de avaliação e seleção das obras para o PNBE. Para Célia Fernandes (2013), isso possibilitou um salto qualitativo para o programa, pois representou a legitimação das escolhas, porque a partir desse momento a escolha dos livros que comporiam os acervos passou a valorizar o projeto gráfico dos livros, a estética e as ilustrações, bem como se estabeleceu o critério de não escolher livros que haviam sido selecionados anteriormente.

No ano de 2005, a seleção ficou a cargo de uma equipe de especialistas da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), graças a opção por um processo mais democrático de avaliação, pois o edital abriu espaço para que as universidades concorressem para participar das escolhas dos acervos. Nesse momento, o MEC deu autonomia para que as instituições educacionais, a partir de uma lista de livros selecionados pelos pareceristas da UFRJ, pudessem escolher os livros que adotariam.

A partir do ano de 2006, após concorrer ao edital, o CEALE passou a realizar o processo de seleção das obras de literatura que iriam compor os acervos do PNBE. O CEALE está ligado à Faculdade de Educação da UFMG, e foi criado em 1990, com o objetivo de ações educacionais, integrando diferentes áreas e grupos de pesquisa. Hoje conta com profissionais da área da educação: pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação e professores de diferentes redes de ensino. Desenvolve uma série de projetos de pesquisa, trabalha com projetos de formação de professores e busca integrar pesquisa e publicação teórica, participando intensamente de projetos governamentais de pesquisa e promoção de leitura e escrita. Desde 1997, o grupo compõe a pesquisa, avaliação e seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a partir de 2006 passou a coordenar também o grupo de seleção e avaliação dos acervos do PNBE. O CEALE destaca-se no meio acadêmico por possibilitar um trabalho de pesquisa descentralizado, envolvendo pesquisadores de diferentes lugares no Brasil, especialmente no processo de avaliação do PNBE, abrindo, assim, a discussão sobre os mais variados contextos, já que os livros serão utilizados em instituições educacionais de todo o país.

A possibilidade de que avaliadores de todo o país pudessem colaborar com a seleção dos livros para os acervos enfatiza a importância da reflexão sobre os contextos distintos que as crianças/alunos leitores estão inseridos, valorizando, portanto, as experiências de leitura e escrita de diferentes contextos sociais e culturais, bem como a preocupação em oferecer livros com temáticas das mais variadas, promovendo uma aproximação dos leitores com diferentes realidades, ampliando seu repertório cultural e literário, visto que a literatura é um patrimônio cultural que deve ser por todos acessada.

O CEALE preocupa-se essencialmente com os critérios de análise para a escolha dos livros literários que fazem parte dos acervos do PNBE, destacando a escolha a partir de avaliação rigorosa da qualidade gráfica, textual e temática dos livros, bem como a garantia do acesso aos

mais diferentes gêneros textuais, com o objetivo maior que é o fortalecimento das bibliotecas escolares e a formação de leitores.

Até chegar às bibliotecas escolares, o processo de seleção e avaliação perpassa diversos procedimentos, a primeira triagem acontece no Instituto de Pesquisas Tecnológicas, para então ser encaminhadas ao CEALE, onde as obras inscritas passam pela primeira análise de suas especificações mínimas exigidas em edital: estrutura editorial, características físicas de formato e os títulos com narrativas caracterizadamente moralizantes e didatizantes já são automaticamente excluídas da seleção. Os livros que permanecem na seleção são organizados em forma de lote e enviados aos pareceristas, reunidos em conjunto de 15 ou 20 títulos de gêneros, autores e editoras diversas, que deverão selecioná-los de acordo com os critérios estabelecidos e indicá-los em uma ficha na qual são avaliados: as condições de leitura, a qualidade de interação com o leitor, a qualidade textual e o projeto gráfico de cada um dos livros (PAIVA, 2012). Após a seleção realizada pelos avaliadores, uma lista com os livros selecionados é enviada ao MEC, que dá início ao processo de compra e distribuição das obras. Os livros, durante sua produção, passam por um controle de qualidade com base nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e finalmente são distribuídos para as bibliotecas públicas escolares pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, com o auxílio da equipe técnica do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

4.2 O PNBE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: LIVROS E VOOS

Atendendo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos desde 1997, somente em 2008 o PNBE distribuiu acervos de Literatura Infantil para a Educação Infantil, essa iniciativa visou, assim como os outros níveis da Educação Básica, promover o acesso das crianças de zero a seis anos ao livro literário, sinalizando “a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecida, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes que tenha início sua alfabetização formal no ensino fundamental” (SOARES, 2008, p. 22).

O primeiro acervo enviado para as instituições de Educação Infantil foi direcionado às crianças de quatro a seis anos, e ampliado em 2010 para o atendimento das crianças de zero a três anos.

Quadro 3 – Dados estatísticos do PNBE para a Educação Infantil: distribuição de acervos

ANO DE AQUISIÇÃO	INSTITUIÇÕES BENEFICIADAS	CRIANÇAS ATENDIDAS	ACERVOS DISTRIBUÍDOS	LIVROS DISTRIBUÍDOS	INVESTIMENTO TOTAL - R\$
2008	85.179	5.065.686	97.407	1.948.140	9.044.930,30
2010	86.379	4.993.259	135.602	3.390.050	12.161.043,13
2012	86.088	3.581.787	101.220	3.485.200	24.625.902,91
2014	112.769	5.377.144	493.510	12.175.178	50.537.660,06

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Durante os anos nos quais as instituições de Educação Infantil foram atendidas pelo PNBE (de 2008 a 2014), elas receberam mais de 800 acervos de livros, totalizando mais de 20 milhões de livros literários, em um investimento de mais de 95 milhões de reais. Observando o Quadro 3, percebe-se que houve dois aumentos significativos na distribuição dos livros para a Educação Infantil, o primeiro deles em 2010, e depois em 2014, que foi o mais importante deles, já que a quantidade de livros distribuídos quase quadruplicou em relação à distribuição anterior (2012). Esses dados evidenciam o aumento também na preocupação com a importância desse nível de ensino para a formação de leitores futuros, bem como o interesse das editoras em oferecer material adequado para esses leitores.

A distribuição dos acervos de PNBE para essa etapa do ensino básico se tornou a primeira política pública de formação de leitores com vistas às crianças pequenas, buscando possibilitar práticas de letramento literário nos contextos das instituições de Educação Infantil.

A quantidade de acervos que cada creche ou escola recebe depende da quantidade de crianças/alunos matriculados: um acervo para aquelas que tem até 150 crianças/alunos, dois acervos para as creches/escolas com até 300 crianças/alunos e três acervos para as instituições com mais de 301 crianças/alunos matriculados.

A escolha do primeiro acervo para a Educação Infantil, no ano de 2008, aconteceu baseada nos mesmos critérios de escolhas dos gêneros literários para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em

2010 os acervos destinados à Educação Infantil se dividem em duas categorias distintas: a primeira para as crianças de zero a três anos e a segunda para as crianças da etapa da pré-escola, com quatro e cinco anos, e os títulos escolhidos adequam-se a essas duas categorias.

Em 2008, a seleção contou com três acervos de 20 livros cada um, perfazendo um total de 60 livros. Em 2010, 2012 e 2014 foram selecionados dois acervos de 25 livros para cada uma das duas categorias, totalizando 100 livros por ano.

Quadro 4 – Quantidade de livros por acervos para a Educação Infantil

2008	3 acervos de 20 livros		60 livros
2010	2 acervos de 25 livros para a categoria 1 (0-3 anos)	2 acervos de 25 livros para a categoria 2 (4-5 anos)	100 livros
2012	2 acervos de 25 livros para a categoria 1 (0-3 anos)	2 acervos de 25 livros para a categoria 2 (4-5 anos)	100 livros
2014	2 acervos de 25 livros para a categoria 1 (0-3 anos)	2 acervos de 25 livros para a categoria 2 (4-5 anos)	100 livros

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Em 2008, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os gêneros contemplados para a Educação infantil foram: 1) Textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas; 2) Textos em prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias; 3) Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público da Educação Infantil e das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

A partir de 2010, a composição dos acervos foi pensada exclusivamente para adequar-se aos leitores da Educação Infantil, de forma que os títulos selecionados contemplaram para as crianças da categoria 1 – etapa creche: Textos em verso (quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema); Textos em prosa (clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular); Livros com narrativa de palavras-chave (livros que vinculem imagens com palavras); Livros de

narrativas por imagens (com cores e técnicas diferenciadas, como desenho, aquarela, pintura, entre outras) (BRASIL, 2010, 2012, 2014). Para a categoria 2 – pré-escola –, incluíram-se adivinhas nos textos em verso, excluíram-se os livros com narrativa de palavras-chave.

A concepção de Literatura Infantil presente nos editais do PNBE para a Educação Infantil vem ao encontro do que já venho discutindo no decorrer deste texto:

As crianças pequenas e bebês, quando convivem num ambiente com diferentes tipos de livros, possuem com eles uma relação de grande curiosidade e investigação. O contato das crianças com a literatura, da creche ao ensino fundamental, deve promover momentos de alegria, de fantasia, de desafios para a imaginação e para a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Especificamente em relação aos livros voltados para as crianças pequenas, esses permitem às crianças nomear objetos e personagens, inventar pequenas histórias, desenvolver suas capacidades motoras ao apontar, folhear, abrir janelinhas, entre outras atividades. (BRASIL, 2008, p. 14).

Os livros de Literatura Infantil que estão presentes nos contextos de Educação Infantil devem, antes de tudo, promover desafios para a imaginação e para a criatividade dos leitores, bem como permitir interações que envolvam emoções, ludicidade e sentimentos, e apresentar à criança múltiplas possibilidades de leituras, que se darão a partir da interação com objetos de diferentes formatos e texturas.

Analisando os editais para a seleção dos acervos de livros de literatura para a Educação Infantil, percebe-se que os critérios de avaliação ficaram cada vez mais minuciosos, também demonstrando uma preocupação com a especificidade de cada etapa da desse nível de ensino, selecionando títulos literários que se adequam aos interesses aos seus leitores.

Por duas vezes, nos anos de 2008 e 2014, junto com os livros, os professores receberam um material complementar com reflexões teóricas e sugestões de propostas pedagógicas a serem realizadas com os

livros, bem como uma lista com todos os livros selecionados para os acervos e uma pequena resenha de cada um deles.

Figura 2 - Capa do catálogo enviado às instituições de Educação infantil em 2008



Fonte: Brasil (2008b).

O primeiro acervo enviado pelo MEC e SEB, em 2008, e recebido pelas instituições de Educação Infantil, trazia o catálogo *Literatura na Infância: Imagens e palavras* (Figura 2), que é apresentado aos professores como “um instrumento de consulta importante para os que desejam proporcionar a seus alunos o acesso a obras literárias de qualidade, voltadas especificamente para aqueles que estão ingressando no mundo da escrita e da leitura” (BRASIL, 2008, p. 3). A opção pela distribuição de livros literários também para as crianças da Educação Infantil partiu do objetivo de:

Dotar as instituições de educação infantil de obras capazes de instigar a imaginação dos alunos, de proporcionar o ingresso no universo letrado de forma lúdica, sem, no entanto, deixar de lado a qualidade estética dos livros, como vocês poderão ver ao longo deste catálogo, pois o livro de literatura é, também, uma obra de arte, tanto no que se refere ao texto escrito quanto às ilustrações. Este catálogo traz aquelas obras literárias criteriosamente selecionadas, com base nos critérios que se encontram explicitados, para que vocês possam conhecer um pouco da profusa

produção literária para o público infantil.
(BRASIL, 2008b, p. 3).

Já na apresentação do catálogo, em texto da SEB, pode-se observar que a ênfase da preocupação do MEC ao acesso das crianças da Educação Infantil com a leitura e escrita e que a concepção da Literatura Infantil como arte é identificada quando afirmada a percepção de que os livros escolhidos para as crianças devem apresentar qualidade estética (BRASIL, 2008b). Um conceito que aparece subentendido é o do Letramento Literário, quando se apresenta a concepção de que a criança deve perceber a leitura como um “ato contínuo” (BRASIL, 2008b, p. 5), e que deve estar contextualizado a partir de sua realidade cotidiana, de tal forma que o livro deva estar presente junto aos objetos com os quais ela interaja diariamente.

O catálogo apresenta uma linguagem bastante pessoal e direta com o professor (destinatário primordial do material), convidando-o todo o momento para explorar o material e provocando-o para participar da reflexão de todo o processo. Isso pode ser percebido já na escolha da epígrafe que abre a introdução, um texto de Daniel Pennac que fala da importância do afeto transmitido pela pessoa que escolhe e oferece um livro a outrem. A introdução apresenta o conteúdo do catálogo e a forma pela qual está organizado, e no primeiro parágrafo indica ao professor-leitor a importância do material e dos acervos que, pela primeira vez desde o surgimento do PNBE, recebe um tratamento especial para a seleção dos livros para a Educação Infantil.

O catálogo está dividido em quatro eixos principais, pautados a partir de objetivos bem claros. No primeiro deles, o professor encontra a contextualização histórica do PNBE com o intuito de que possa refletir sobre a dimensão da importância da conquista do programa, apresentando os dados numéricos alcançados pela distribuição dos acervos entre os anos 1998 e 2006 (escolas e alunos atendidos e quantidade de livros distribuídos), também elenca os programas voltados às ações de promoção de leitura realizadas pelo MEC desde 1930, quando foi criado.

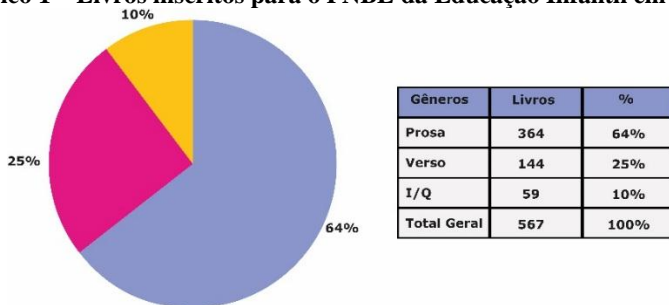
O segundo eixo apresenta os modos pelo qual acontecem os processos de avaliação dos livros que irão compor os acervos, para isso contextualizam o CEALE e suas ações de promoção de leitura desde o ano de 2006, data em que começaram a realizar a escolha dos livros do PNBE, e deixam claro ao professor o objetivo que inspirou a elaboração do material que tem acesso, como uma forma profícua de “estabelecer um diálogo rico e produtivo com professores e profissionais que atuam

em bibliotecas das escolas públicas do país e que vão fazer uso efetivo dos livros selecionados” (BRASIL, 2008b, p. 11).

O terceiro eixo apresenta os critérios que orientam a escolha dos livros, evocando a participação ativa do professor para que, “por meio do retorno que certamente você e seus colegas nos darão” (BRASIL, 2008b, p. 7), aproximem os avaliadores da realidade das bibliotecas e pesquisadores de diferentes lugares do país, mas, sobretudo, dos livros que mais interessam às crianças. Esse eixo também se configura por mostrar alguns dados referentes à seleção em forma de gráfico, dando conta das porcentagens acerca da quantidade de livros inscritos para a seleção de acordo com cada um dos três “grupos” previstos em edital: livros em prosa, em verso e de imagem e de histórias em quadrinhos.

O Gráfico 1 sinaliza a presença de 64% de livros em prosa inscritos para a seleção, enquanto 25% são livros em verso e 10% livros de imagem e de histórias em quadrinhos, de um total de 60 livros distribuídos em três acervos. A análise apresentada posteriormente ao gráfico indica essa diferença de quantidade entre os três grupos, salientando a valorização dada ao texto em prosa tida como positiva, porque “na etapa da Educação Infantil, quando está começando a se inserir, de forma sistemática no mundo da escrita” (BRASIL, 2008b, p. 12), a criança possa estabelecer contatos com o “conceito de sistema alfabético e conhecimento dos usos e funções da escrita” (BRASIL, 2008b, p. 13), bem como ter uma vivência significativa com os textos em prosa. Há também uma anunciada surpresa com a confirmação de um número tão pequeno de livros de imagem inscritos, já que “muito atraem crianças ainda não alfabetizadas, ou ainda em processo inicial de alfabetização” (BRASIL, 2008b, p. 13).

Gráfico 1 – Livros inscritos para o PNBE da Educação Infantil em 2008



Fonte: BRASIL, 2008, p. 12

O que se percebe é que a concepção do livro de imagem, adotada na construção do texto do catálogo (BRASIL, 2008b), bem como o texto em edital, está alicerçada fundamentalmente a um vir a ser, pois é valorizado como um objeto que antecederá a leitura da palavra, ou ainda dará suporte ao contato futuro que a criança terá com o livro:

[...] o prazer de manusear e “ler” pessoalmente livros (enquanto a leitura do livro em prosa quase sempre demanda a mediação da professora), para propiciar o conhecimento das convenções do ato de leitura (entre outros, a identificação da capa de um livro, da direção do movimento de passar páginas, da postura correta para ler, do modo adequado de segurar o livro), para desenvolver conceitos e operações cognitivas que são fundamentais também para a leitura verbal (como os conceitos de título, autor, a identificação das relações entre uma imagem e outra, a percepção da estrutura da narrativa). (BRASIL, 2008b, p. 13).

Essa característica também pode ser percebida quando destacada a presença em menor número dos livros em verso, reconhecendo que a sua possibilidade de recepção estética pelos pequenos leitores em etapa de Educação Infantil, mais até do que os textos em prosa, pois “ênfatizam o aspecto sonoro da língua, fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica, indispensável à aprendizagem da escrita” (BRASIL, 2008b, p. 13), assim como o livro de imagem, são tomados pela concepção de que sua leitura favorecerá um aprendizado futuro da escrita.

O texto também sinaliza a importância dos critérios de qualidade (textual, temática e gráfica) como fundamentais para enriquecer a motivação para que a criança interaja com os livros, bem como representem “diferentes níveis de dificuldade, de modo a atender a crianças em diferentes níveis de compreensão dos usos e funções da escrita e de aprendizagem da língua escrita” (BRASIL, 2008b, p. 13).

O último eixo em destaque na elaboração do catálogo mostra aos professores os livros escolhidos para compor os três acervos, cada um deles orientado a partir da leitura de pesquisadores na área de leitura e literatura no cenário brasileiro. A descrição do primeiro acervo ficou a cargo da pesquisadora Lígia Cademartori (BRASIL, 2008b, p. 12), que,

em seu texto de introdução, salienta a importância do contato com livros variados que ampliam a experiência da criança em sala de aula. Rildo Cosson (BRASIL, 2008b, p. 24) é o pesquisador que apresenta o segundo acervo, salientando que os livros escolhidos para compor o acervo são agora, livros da escola, da biblioteca, dos professores e dos alunos. O terceiro acervo é apresentado por Hércules Tolêdo Corrêa (BRASIL, 2008b, p. 35), que enfatiza a preocupação com o projeto gráfico e com os temas como principais escolhas quando se trata de selecionar livros de Literatura Infantil.

Cada um dos livros é apresentado com a imagem de uma das páginas acompanhada pela imagem da capa e de uma breve resenha, além dos dados bibliográficos, mas não há a indicação da categoria pela qual o livro foi selecionado, como pode ser observado na Figura 3.

Pode-se observar que o material, enviado junto com os livros em 2008, não aprofundou aspectos teóricos acerca da Literatura Infantil e dos gêneros dos livros que foram selecionados, focando somente na apresentação dos livros e do PNBE para que os professores tivessem conhecimento do programa. Nem tampouco, apresentou ao professor sugestões metodológicas para a realização de propostas em sala de aula com as crianças. Isso enfatiza a afirmação de que o PNBE, apesar de todo o esforço, não previa a formação do professor como mediador de leitura como um aspecto fundamental para sua efetivação, indicando, assim, um ponto de deficiência do programa.

Figura 3 - Resenha do livro *Ida e Volta* no guia de 2008



Fonte: Brasil, 2008, p. 29.

Em 2014, as instituições de Educação Infantil receberam, junto com os livros literários, o Guia 1, que compunha o material *PNBE na escola: literatura fora da caixa* (BRASIL, 2014a). Distribuído pelo MEC e também elaborada pelo CEALE, da UFMG. O guia (Figura 4) é composto por textos teóricos sobre os gêneros literários dos livros que compõem o acervo, bem como pequenas resenhas descritivas sobre cada um dos livros.

O texto introdutório do guia, elaborado a quatro mãos pelas pesquisadoras Magda Soares e Aparecida Paiva (2014a), apresenta informações importantes para estabelecer as características do guia como “material de apoio”, anteriormente não discutidas (vide Catálogo 2008). A linguagem clara convida o professor a explorar o material para que tenha “uma oportunidade concreta de crescimento como mediador(a) de leitura literária na escola e de enriquecimento de sua formação como leitor de literatura” (BRASIL, 2014a, p. 11), pois, dessa maneira crê-se que o professor, ampliando suas experiências de leitura literária, trará novos significados às práticas com os alunos. Esse guia, por sua vez, convoca o professor para um “acesso dialogado ao universo literário das obras que constituem os acervos do PNBE 2014, propondo orientações de uso desses acervos na escola” (BRASIL, 2014a, p. 11). O que se percebe é que nesse volume há uma preocupação na formação do professor leitor de literatura, diferenciando-se do primeiro catálogo também por constituir-se de um conjunto de textos, escritos por pesquisadores, que representam cada um dos gêneros do acervo, pensados para incentivar o professor mediador e enriquecer as atividades de leitura com os alunos.

Figura 4 – Capa do guia enviado para as instituições de Educação Infantil - 2014



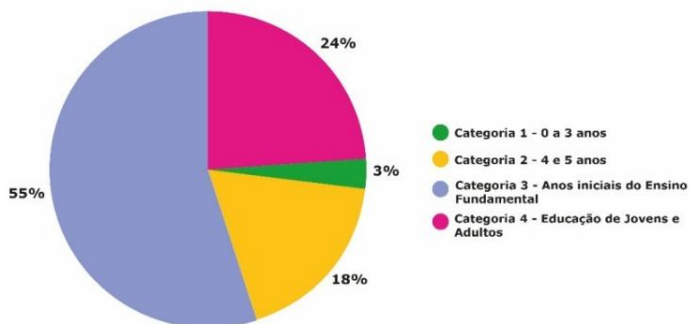
Fonte: Brasil, 2014a.

As autoras salientam que a maior preocupação para a seleção dos livros que fizeram parte dos acervos é com a qualidade literária e afirmam que mais importante do que qualquer categorização, como o segmento ou a faixa etária, é que literatura de qualidade esteja disponível para as crianças.

Antes de adentrar os capítulos – cada um destinado a estudar um gênero literário do acervo –, os dados que contextualizam o PNBE são explorados, desde o ano 2006 até 2013, especialmente no que diz respeito ao investimento, escolas e alunos atendidos e quantidade de livros distribuídos.

Assim como no primeiro catálogo, o texto introdutório traz dados referentes aos números de livros inscritos por gêneros em cada uma das categorias da Educação Infantil (Gráfico 2), comparando-os aos números de inscritos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e para a Educação de Jovens e Adultos (também atendidas no mesmo ano). Percebe-se uma grande diferença de quantidade de livros inscritos para o Ensino Fundamental (55% do total de livros) em relação às outras duas instâncias: Educação Infantil (somando 21% do total) e da Educação de Jovens e Adultos (24% do total de livros inscritos).

Gráfico 2 – Livros inscritos por categoria para o PNBE 2014

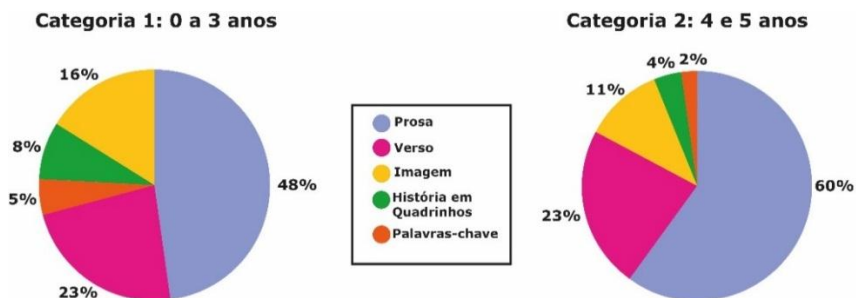


Fonte: Soares e Paiva, 2014, p. 13.

Percebe-se também uma semelhança aos dados de 2008, relacionados especificamente aos acervos da Educação Infantil, quando comparados os livros inscritos por gênero. Novamente se destacam os livros em prosa, bastante superior a dos inscritos em outras categorias –

48% para as crianças de zero a três anos, 60% para as crianças de quatro e cinco anos (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Livros inscritos para o PNBE da Educação Infantil - 2014, por categoria



Fonte: Soares e Paiva, 2014, p. 14.

A justificativa para essa predominância dos textos em prosa também está baseada (assim como na publicação anterior) ao fato de que as crianças da Educação Infantil estão começando a ser inseridas na cultura escrita de forma sistemática, de tal forma que os livros com texto em prosa já possibilitam que ela interaja com o conhecimento acerca das funções da escrita. Novamente se tem uma surpresa com o “número tão pequeno de livros de imagem, que muito atraem as crianças não alfabetizadas ou ainda em processo de alfabetização” (BRASIL, 2014a, p. 14). Ainda assim, destacam que livros de todos os gêneros previstos em edital estarão disponíveis nos acervos, “propiciando às crianças a vivência de diferentes gêneros e a possibilidade de desenvolver conceitos, conhecimentos e habilidades peculiares a cada um deles”.

Nesse texto introdutório também são fornecidas aos professores as informações acerca dos critérios que levaram às escolhas dos livros que compuseram os acervos, destacando os aspectos que garantem a qualidade textual, temática e gráfica de cada livro, bem como a preocupação com a diversidade em níveis de dificuldade, para que os livros abarquem diferentes modos de relação com as funções da língua escrita, bem como diferentes formas de interação com o livro, “seja pela via da leitura autônoma pela criança (de livros só de imagens ou de livros em que a imagem predomina sobre o texto, estando este reduzido a poucas palavras), seja pela leitura mediada pelo professor” (BRASIL, 2014a, p. 15). Ainda que visivelmente superior ao primeiro catálogo,

percebe-se a repetição de concepções nesse material, no que diz respeito à priorização da leitura como forma de acesso à linguagem escrita.

Na sequência do texto introdutório, percebe-se uma incoerência ao que foi dito anteriormente, ou então, que mais uma vez se privilegia a leitura dos textos em prosa ou verso em comparação aos livros de imagem, pois ao adentrar em uma discussão acerca da leitura na Educação Infantil as autoras sinalizam a importância da leitura mediada com as crianças, como uma forma de relação mais cúmplice entre o professor, as crianças e o livro, para que o mediador ouça as manifestações da criança sobre as narrativas (linguagem corporal, movimentos, fala), visto que a escuta, para as crianças pequenas não é “passiva”, na Educação Infantil “ler *com* as crianças pode ser mais interessante” (BRASIL, 2014a, p. 15, grifo dos autores). Ao afirmar que a leitura do livro de imagem é “autônoma”, desconsidera-se que também é uma leitura que possa ser mediada pelo professor.

Soares e Paiva (2014a) finalizam a introdução do material refletindo sobre a falta de circulação dos livros selecionados para o PNBE nas instituições públicas, e que a divulgação do material também é objetivo do guia levado até os professores, convocando-os, ao terem acesso ao guia, que se envolvam no processo para difundir o conhecimento acerca do material com todos os profissionais que convivem no mesmo espaço, indicando sugestões que podem ser realizadas nas instituições para orientar as ações de promoção de leitura, tanto na biblioteca quanto na sala de aula.

O guia desdobra-se em duas outras partes, a primeira delas constituída por quatro textos e a segunda pelos livros selecionados para compor o acervo do PNBE da Educação no ano de 2014. A pesquisadora Maria Zélia Versiani Machado (2014) escreveu o primeiro texto presente no guia, intitulado *Na Educação infantil, versos que contam histórias*, privilegiando os textos em verso que compõem o acervo, apresentando todos os livros selecionados em forma de tabela para, então, desenvolver uma estrutura como uma sugestão para a mediação da leitura dos livros de poesia, explorando alguns títulos, de acordo com a seguinte sequência: 1) breve resenha sobre a obra; 2) sugestão de atividade – explorando a capa, explorando a linguagem poética e explorando a linguagem visual (MACHADO, 2014, p. 22).

A análise dos textos em prosa ficou a cargo das pesquisadoras Renata Junqueira de Souza e Cynthia Graziela Simões Giroto (2014) em texto de título *Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014*. As autoras propõem um “esquema de 3 atos” – início, meio e fim –, no qual demonstram a forma pela qual funcionam

as narrativas em prosa. Exemplificam-no a partir de livros selecionados dos acervos, dando ênfase na demonstração de temas, espaço, personagens e os modos de narração que esses livros evocam. Ainda destacam exemplos de livros que trazem personagens animais com características humanas – antropomorfizados –, e finalizam o texto oferecendo sugestões de atividades a serem realizadas a partir de dois exemplos de livros do acervo: *O balde de chupetas*, de Bia Hetzel, com ilustrações de Mariana Massarani; e *Cachinhos de Ouro*, história clássica recontada por Ana Maria Machado.

Dois textos presentes no guia destacam os livros de imagem dos acervos: o primeiro deles *Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula*, escrito por Ana Paula Paiva (2014), desfia considerações acerca do acervo de 2014, iniciando a discussão a partir de algumas características acerca do objeto e posteriormente sugere atividades e modos de mediação para a leitura compartilhada do livro da imagem. A autora afirma a relevância do livro de imagem para o letramento e que os livros são valorosos em sala de aula já que “atraem a experiência de leitura na infância, promovem a apreciação e o interesse” (PAIVA, 2014, p. 45), reconhecendo, assim, a potência das imagens, sobretudo na infância, para contribuir com a “construção literária de sentidos” (PAIVA, 2014a, p. 45). Sinaliza, ainda, que o objetivo do texto é “dialogar com o professor acerca dos desafios inerentes à leitura imagética” (PAIVA, 2014, p. 46), pois o contato e a leitura dos livros de imagem em sala possibilita aos alunos uma ampliação de “senso estético” (PAIVA, 2014, p. 48).

Há uma incoerência logo no início do texto, quando a autora afirma que o contato com obras literárias “estritamente de imagem” (PAIVA, 2014, p. 46) exige do professor treinos e habilidades que serão adquiridos com a prática da leitura, porém, logo em seguida, apresenta como exemplos para o trabalho do professor com o livro de imagem uma narrativa de palavras-chave, o livro *Duplo Duplo*, de Menena Cottin (Figura 5). Dessa forma, desconstrói a concepção que acabou de definir, gerando, assim, uma contradição, já que o conceito de livro de imagem fica vago, apesar de falar sobre os livros com palavra-chave tem um “forte apelo visual” (PAIVA, 2014a p. 47). Em nenhum momento Paiva (2014) discute as características que os diferenciam, pois os livros de imagem e de palavra-chave são, sim, diferentes objetos, este último, por suas características, um livro ilustrado.

Figura 5 - Capa do livro *Duplo Duplo* no guia do PNBE para a Educação Infantil 2014



Fonte: BRASIL, 2014a, p. 78.

A questão pode ficar ainda mais confusa quando ao adentrar nas características que constituem o livro de imagem, no qual Paiva (2014, p. 48) enfatiza que “livros de imagem não empregam a escrita textual para exprimir em suas páginas um caminho-guia ou um respaldo para os acontecimentos em cena”, ou, posteriormente, quando reafirma a “ausência de texto nos livros de imagem” e que no livro de imagem a ação se apresenta ao leitor pela visualidade, “ao contrário da narrativa verbal, onde a história se utiliza da palavra” (PAIVA, 2014, p. 49).

Apesar disso, durante o texto, a autora sinaliza para o professor que a leitura de um livro de imagem não é das tarefas mais simples, que, muitas vezes, a complexidade das imagens exige um exercício atento de observação e que ler o livro de imagem pode ser um ato de apropriação pessoal, mas também mediado pelo professor. Para ela, uma história contada em imagens é “mais dinâmica para a interação do leitor” (PAIVA, 2014, p. 54).

Por fim, de forma clara com uma linguagem bastante pessoal, Ana Paula Paiva (2014) convida o professor para a realização de atividades literárias, focando a importância da mediação para a aproximação das crianças pequenas com o livro, já que a leitura de um livro de imagens demanda do professor, além do tempo, um exercício de atenção e envolvimento diferente do usual. Quando sugere atividades literárias, a autora descreve ações fundamentais que ampliam as experiências de mediação de um livro de imagem, como tornar perceptíveis ao olhar das crianças, através da narração pelo professor, os elementos das imagens não percebidos, para enriquecer as interpretações e para que compreendam o modo pelo qual a narrativa se constrói pela sequência das imagens, incentivando também a criação oral das crianças.

O último texto do guia, *Quando uma imagem vale mais que mil palavras: Livros de imagem e histórias em Quadrinhos no PNBE*, de Vitor Amaro Lacerda (2014), reflete acerca da importância que a ilustração nos livros para crianças desde quando era usada apenas para embelezar os exemplares até o momento atual, no qual ilustradores são também autores dos livros, e que, assim como o texto, pode estabelecer possíveis interpretações e sentido. O autor afirma que é essa valorização dos aspectos estéticos que permitiram o surgimento de outros “gêneros” (LACERDA, 2014, p. 62) no campo da literatura para crianças, citando o livro de imagem e os livros de histórias em quadrinhos.

O autor aproxima esses dois gêneros quando descreve que ambos fazem uso de recursos da linguagem visual para criar narrativas e que tanto no livro de imagem quanto nos livros de história em quadrinhos “a narrativa é construída quase exclusivamente por meio das ilustrações. O texto verbal não está necessariamente excluído, mas as imagens ganham grande destaque” (LACERDA, 2014, p. 62). Há aqui uma contradição a ser observada: desde Camargo (1995), o livro de imagem é conhecido por contar histórias, abdicando do uso da palavra, como já amplamente discutido neste texto, assim, novamente o conceito de livro de imagem aparece de forma superficial.

Para Lacerda (2014), o que diferencia os gêneros é que as histórias em quadrinhos utilizam mais recursos da palavra escrita que os livros de imagem, alguns bastante peculiares, como os balões, legendas e onomatopeias, mesmo assim a diferenciação entre eles nunca é bastante nítida, pois ambos recorrem a características de um e de outro, como os livros de imagem que exploram elementos textuais e recursos dos quadrinhos. Segundo o autor, não existe uma “característica formal que, de imediato, defina que uma obra se trata de um livro de imagem ou de um livro de histórias em quadrinhos” (LACERDA, 2014, p. 63).

Discordando dessa posição, posso afirmar que existem, sim, características que os diferenciam. O livro de imagem, como discutido anteriormente, é uma construção narrativa por meio de imagens em sequência, que ocupam páginas simples ou duplas, e histórias em quadrinhos são construídas a partir de uma relação peculiar entre texto e imagem, bem como a organização espacial, na qual uma única cena pode estar fragmentada em diversos quadros na mesma página, seguindo a lógica linear ocidental de leitura – de cima para baixo, da esquerda para a direita. O que podem assemelhar esses dois objetos são os recursos visuais utilizados como técnica.

Acredito que o livro de imagem, quando elaborado a partir da lógica das histórias em quadrinhos, possa gerar confusão para a criança

pequena da Educação Infantil no momento de leitura, uma vez que, ao apresentar o mesmo personagem várias vezes na mesma página, dará à criança a sensação de que são vários personagens semelhantes, como o ocorrido durante a leitura realizada pela pesquisadora Hanna Araújo (2016, p. 203) em sua tese de doutorado, quando descreve o momento em que as crianças ao se depararem com imagens simultâneas na página organizadas como as das histórias em quadrinhos: “A utilização de imagens em diferentes etapas para dar noção de tempo e movimento na imagem não é prontamente compreendida pelas crianças”.

Outro aspecto a ser refletido é que, apesar de o edital para o PNBE 2014 (BRASIL, 2014d) não indicar a seleção de *livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos*, para nenhuma das etapas da Educação Infantil, livros dessa categoria foram selecionados, como nos exemplos abaixo (Figura 6), presentes no guia.

Figura 6 – Livros de imagem apresentados no guia para Educação Infantil - 2014



Fonte: Brasil, 2014a, p. 81.

De acordo com categorias indicadas para a seleção infantil, percebe-se que a categoria *livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos* não é prevista como passível de escolha para a composição dos acervos da Educação Infantil, mas, sim, para a seleção dos acervos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como pode ser observado a seguir:

3.2.1. Categoria 1: para as instituições de educação infantil – etapa creche:

3.2.1.1. Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;

3.2.1.2. Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular;

3.2.1.3. Livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculem imagens com palavras;

3.2.1.4. Livros de narrativas por imagens – com cores e técnicas diferenciadas como: desenho, aquarela, pintura, entre outras.

3.2.1.5. Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da educação infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais) de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 3 anos, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos.

3.2.1.6. As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro.

3.2.2. Categoria 2: para as instituições de educação infantil – etapa pré-escola:

3.2.2.1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

3.2.2.2. Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular;

3.2.2.3. Livros de narrativas por imagens.

3.2.2.4. Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da educação infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 4 e 5 anos e poderão ser apresentados em diferentes tamanhos.

3.2.2.5. As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro.

3.2.3. Categoria 3: para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental:

3.2.3.1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

3.2.3.2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil;

3.2.3.3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente

adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2014b, p. 1)

Ainda no texto guia, Lacerda (2014) demonstra as possibilidades de leitura de alguns livros de imagem selecionados a partir do acervo 2014 para a Educação Infantil, explorando os elementos da linguagem visual que os livros compartilham, como luz, sombra, forma, cor, traço, enquadramento, iluminação, pontos de vista, entre outros. O autor adentra em uma reflexão sobre a densidade dos temas nos livros de imagem, que, muitas vezes, apresentam narrativas curtas e simples quando pensadas para as crianças pequenas e por outras de escolhas mais profundas e densas, citando como exemplo um conto de fadas adaptado para livro de imagem. Por fim, enfatiza a premissa de que “o olhar e a sensibilidade para a imagem podem ser exercitados e desenvolvidos” (LACERDA, 2014, p. 70) e que para isso a leitura das imagens deve ser aprendida, e apresenta ao professor a sugestão de que leitura deve incentivar nas crianças pequenas o papel de narrador, mas que é de fundamental importância a mediação inicial realizada pelo professor, valorizando também as inferências inesperadas das crianças.

Os livros selecionados para o PNBE 2014 destinados à Educação Infantil são apresentados após os textos do guia e são expostos aos professores pelas imagens das capas, seguido pelos dados bibliográficos e a indicação da categoria pela qual foram escolhidos, exatamente como o exemplo mostrado na Figura 7.

Figura 7 - Capa do livro *É um ratinho*, no catálogo de 2014



Fonte: Brasil, 2014a, p. 72.

Observa-se que no guia enviado às instituições houve uma preocupação em apresentar ao professor não somente os dados referentes ao PNBE e aos livros, mas também uma construção teórica acerca dos gêneros dos livros e também sugestões metodológicas para a

leitura com as crianças de alguns dos livros selecionados para compor os acervos.

O texto traz contradições relevantes no que diz respeito à conceituação do livro de imagem, já que em ambos os textos que o sinalizam há incoerências acerca das características que o qualificam como tal: num primeiro momento, quando é exemplificado através de um livro de palavra-chave, e depois quando lhe são conferidas as mesmas características das histórias em quadrinhos. Percebe-se também a incoerência evidente que acontece entre a elaboração do edital/inscrição dos livros/seleção e a escolha de livros do gênero *livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos*, que não está previsto em edital.

Trazer o material para a proximidade do professor é uma tarefa imprescindível para que, enquanto mediador desses livros, possa analisá-los de acordo com a teoria. Porém, se o material teórico apresentado traz discrepâncias como as apresentadas aqui, ao invés de ser um facilitador para a prática literária, acaba afastando-o do encontro que a literatura deveria promover. Percebe-se, inclusive, que os textos não trazem como referência nenhum dos autores e pesquisadores que já estudaram o livro de imagem nas últimas décadas, desvalorizando a construção teórica já fundamentada historicamente.

4.3 POR UMA ATERISAGEM SEGURA: OS LIVROS DE IMAGEM NO PNBE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Diferente dos acervos para Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos quais os livros de imagens são categorizados como *Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos*, os livros de imagens selecionados para compor os acervos da Educação Infantil, desde 2010, são nomeados como *Livros de Narrativas por Imagens*. Ainda assim, como já dito anteriormente, nas descrições de seleção dos livros no acervo no guia enviado aos professores junto com os livros no ano de 2014, há títulos caracterizados como *Livros de imagens e Livros de Histórias em quadrinhos* – gêneros determinados para a seleção dos livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental em edital (BRASIL, 2014, 2014a).

Ao observar os dados numéricos de distribuição entre as categorias para Educação Infantil, os livros de imagem estão relativamente bem representados em questão de quantidade, se comparados às outras categorias de avaliação, e seleção propostas em

edital (livros em prosa e verso) (BRASIL, 2014, 2014a). Apesar da oferta editorial do gênero ser menor, a seleção do PNBE garante em quantidade a constituição do acervo com a oferta dos livros de imagem, já que, de acordo com as listas oficiais divulgadas pelo MEC e pelo CEALE, são 77 de um total de 360, distribuídos nos quatro acervos.

Em 2008, as editoras inscreveram os livros de imagem na categoria estabelecida em edital como *livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos*, determinando dois gêneros para um mesmo critério de seleção, que, mesmo com características semelhantes, são distintos. Desse modo, quando a inscrição foi realizada sem distingui-los, abriu margem para gerar uma confusão acerca das concepções sobre eles. Essa confusão pode ser observada nas composições de acervo desde o primeiro, em 2008, até o último acervo, em 2014, com exemplares de livros que trazem pequenas narrativas e/ou palavras-chave categorizadas como livros de imagem. Esse equívoco poderia ter sido sanado precocemente, se o primeiro edital trouxesse o conceito do livro de imagem.

Para a elaboração dos quadros elencados na sequência, não levei em conta a distinção entre as duas categorias determinadas para a composição dos acervos da Educação Infantil (Etapa 1 – crianças de zero a três anos; e etapa 2 – Crianças de quatro e cinco anos), organizando uma lista única com todos os livros de imagem dos acervos. Essa escolha partiu da concepção de que um livro pode ser lido-fruído-interpretado por crianças de qualquer idade, sem uma exigência de uma idade limite, dependendo muito mais da mediação da leitura e com as práticas que circundam a leitura dos livros. Estabelecer limite de idade para a leitura de um ou outro livro é dividir a Literatura Infantil em categorias, excluindo, assim, títulos que poderiam ser lidos por crianças de qualquer idade, desde que lidos de forma compartilhada com os adultos.

Para Debus (2010), a divisão dos livros em faixas etárias esteve sempre baseada em critérios que levavam em conta padrões de comportamento e/ou processos maturacionais das crianças, bem como a leitura configurada como simplesmente a decifração do código gráfico escrito, excluindo, desse modo, a leitura de outras linguagens que se fazem presentes nos livros de Literatura Infantil e o repertório de leitura de cada criança.

Muito mais do que a idade biológica na qual a criança está, o que deve ser levado em conta é seu repertório (literário, cultural, social) para a escolha dos livros, visto que “considerar o nível de leitura pressupõe mais do que pensar a faixa etária, pois a criança pode se relacionar com

textos mais extensos pela leitura compartilhada com o adulto” (DEBUS, 2010, p. 219).

Desse modo, como podemos perceber no Quadro 5, no primeiro ano de distribuição do PNBE para a Educação Infantil, os livros de imagem ocupavam pouco mais de 10% do total de livros do acervo, nos anos seguintes, ocupavam mais de 20% do total de livros.

Quadro 5 – Livros de imagem por total de livros dos acervos, de acordo com os dados oficiais do PNBE-MEC/CEALE

Acervo/ano	Total de livros no acervo	Livros de imagem por acervo
2008	60	8
2010	100	21
2012	100	26
2014	100	22

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os dados para a elaboração dos quadros sobre os acervos 2010, 2012 e 2014 dos livros de imagens selecionados foram fornecidos pelo CEALE²⁷, enquanto o primeiro quadro – do ano de 2008, foi elaborado a partir da lista disponível no site do MEC, bem como as informações que constam no guia enviado às instituições.

Dado importante observado a partir da seleção do segundo acervo, distribuído em 2010, é que alguns livros foram selecionados como livros de imagem, mas são narrativas com palavras-chave ou narrativas curtas, isso se repetiu também nos acervos dos anos 2012 e 2014. Esses livros, que não são livros de imagem, serão apresentados posteriormente.

Isso acontece porque as editoras, no momento da inscrição para o processo de seleção, inscrevem os livros na categoria errada²⁸. Acredito que isso configura o que já discuti anteriormente neste texto quando da

²⁷ Troquei e-mails com a secretária do CEALE, solicitando a lista oficial dos livros de imagem selecionados em cada ano. Prontamente fui atendida pela assessoria da Professora Maria Aparecida Paiva, que me enviou os quadros com a descrição de cada um dos acervos. Karina Lima (em nome De Paiva, Maria Aparecida). Pesquisa de Doutorado – livros de imagem selecionados PNBE [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lolyzinha@hotmail.com>. Em 5 ago. 2015.

²⁸ Fala de Célia R. Delácio Fernandes, no Seminário de Políticas Públicas de Leitura para a Educação Básica, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, em julho 2015.

necessidade da nomenclatura a partir da concepção do que se entende por livro de imagem. Percebe-se com esse fato que existe um despreparo dos profissionais das editoras, ou ainda que os editais não deixam explícitos os critérios que diferenciam um livro de imagem de livros com pequenas narrativas ou palavras-chave, o que pode dar anuência para que as editoras inscrevam livros na categoria a qual não pertencem.

Percebendo que entre o conjunto dos livros sinalizados a partir das listas oficiais, catalogados como livros de imagem, alguns apresentavam em sua composição pequenas narrativas verbais, apresentarei as imagens desses livros, em seguida à apresentação dos quadros organizados a partir das listas oficiais do PNBE-MEC/CEALE sobre os acervos dos livros de imagem para a Educação Infantil. Posteriormente, descrevi analiticamente os livros baseada no critério desenvolvido nesta pesquisa, ou seja, serão apresentados os livros de imagem, aqueles cujas estruturas de narrativa são construídas a partir do uso exclusivo de imagens.

A descrição analítica dos livros de imagem teve como objetivo conhecer todos os livros dos quatro acervos (2008-2014) para ter suporte para a análise. A descrição analítica baseou-se em duas importantes premissas acerca da composição do livro infantil: elementos da narrativa, propostos por Gancho (2010), e os paratextos do livro, elencados pelas pesquisadoras Nikolajeva e Scott (2011).

As histórias narradas pelas imagens que se ligam umas às outras por meio de um fio narrativo são textos. Dessa maneira, observando a imagem como expressão e narrativa, podemos analisá-la a partir da presença dos elementos que são fundamentais na constituição de narrativas também verbais, fundamentados aqui por Gancho (2010). Primeiramente, a identificação de enredo – estrutura ficcional da narrativa, personagens –, responsáveis pela ação, podem ser pessoas, bichos, objetos, o tempo, que é determinado segundo uma ordem cronológica e/ou psicológicas e o espaço, que corresponde ao lugar físico onde ocorrem as ações da narrativa, e também pode ser observado o ambiente, que é o espaço que apresenta as características sociais, psicológicas e/ou morais no qual vivem os personagens. A autora também destaca que uma narrativa apresenta um tema e um assunto, assim determinados: o tema “é a ideia em torno da qual se desenvolve a história” (GANCHO, 2010, p. 23) e o assunto é “a concretização do tema” (GANCHO, 2010, p. 23), ou seja, o modo pelo qual o tema aparece no enredo.

Outro elemento fundamental para a estrutura da narrativa é a presença de um narrador, aquele que estrutura a história, que, nos textos

verbais, pode ser apresentado em primeira ou terceira pessoa do singular, ser consciente ou onisciente aos fatos da narrativa. Porém, nas narrativas de estrutura imagética, o narrador apresenta-se de forma diferente, pois é determinado pelo leitor, quando da leitura do livro.

As autoras Nikolajeva e Scott (2011) destacam os aspectos paratextuais como integrantes da narrativa, dentre eles o formato do livro, capas e títulos, as guardas, o frontispício – conhecido como folha de rosto e a quarta capa. Sendo assim, acreditam que o formato do livro nunca é acidental, e, portanto, participa da “totalidade estética do livro” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 307); a escolha por um formato horizontal, quadrado ou vertical servem para retratar movimento e espaço da narrativa, e a opção por qualquer um deles afeta a apreciação e leitura do livro. As capas dos livros ilustrados modernos, e também dos livros de imagem, sempre apresentam uma imagem, pode ser alguma que esteja presente no miolo do livro ou alguma imagem original, e por fornecer informações sobre o enredo da narrativa e seus personagens é um convite explícito ao leitor.

As guardas, especialmente em livros contemporâneos, foram descobertas pelos autores/editores como paratextos adicionais que contribuem para a construção da história, podendo servir como uma cena introdutória à narração, estimulando, assim, a imaginação do leitor, somando-se à narrativa, e podem até influenciar a interpretação. A folha de rosto, ou frontispício, traz habitualmente o título do livro, nome do(s) autor(es) e também o nome da editora e, muitas vezes, uma imagem relacionada à narrativa que antecipa o enredo. Pode acontecer de um livro ter mais de uma folha de rosto, também chamada de falso rosto, ou ainda uma página para as dedicatórias, e há narrativas que iniciam na folha de rosto. A quarta capa, ou contracapa, é a parte oposta à capa. Normalmente continua a imagem da capa e são usadas para apresentar um breve resumo do enredo ou apresentar o(s) autor(es).

O primeiro acervo do PNBE destinado à Educação Infantil contou com oito títulos de livros de imagem dentre os 60 do total que o compõem. Todos os títulos são de autores brasileiros e são livros de narrativas somente por imagens, o único que se diferencia do conjunto é o livro *Ritinha Bonitinha* (FURNARI, 1990), que contém uma pequena frase que acompanha a imagem no final da narrativa, compondo o livro como uma espécie de paratexto ao final.

No conjunto dos livros do primeiro acervo (Quadro 6), observa-se que as narrativas são constituídas por três protagonistas animais, quatro

são humanos e um é animado, e nenhum dos livros foi catalogado como *livro de imagem*²⁹, mas a maioria como *Literatura infantojuvenil* e *Livros ilustrados para crianças*, enquanto somente um deles foi catalogado como *Brinquedo*.

Os textos que descrevem os livros selecionados (Quadro 6) no guia *Literatura na infância: palavras e imagens* (BRASIL, 2008b, p. 29) os apontam claramente como livros de imagem “esse livro é de imagens”, quando trata do livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado (2001); “esse é outro livro de imagens” (BRASIL, 2008b, p. 29), descrição para o livro *Um presente que veio do céu* Regina C. Rennó (2007a); “tudo isso só com imagens” (BRASIL, 2008b, p. 28), quando apresenta a narrativa *Ritinha Bonitinha*, de Eva Furnari (1990); “desse livro de imagens” (BRASIL, 2008b, p. 30), para o livro *As aventuras de Bambolina*, de Michele Iacocca (2006); “o texto desse livro é visual” (BRASIL, 2008, p. 19), apresentando o livro *Passarinhando*, de Nathalia C.de Sá Cavalcante (2009); “esse é um livro de imagens” (BRASIL, 2008b, p. 39), ao descrever o livro *Quando isto vira aquilo*, de Guto Lins (2008a); ou ainda “esse livro de imagens” (BRASIL, 2008b, p. 20), para explicar o livro *Feito Bicho!*, de Gabriela Brioschi (2008). A tabela dos livros selecionados para os acervos da Educação Infantil, ainda traz mais um título: *O ratinho que morava no livro*, de Monique Félix (2005a), livro que não consta no guia.

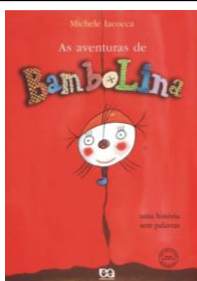
Quadro 6 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2008, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE

Livro	Autor	Editora
<i>As aventuras de Bambolina</i>	Michele Iacocca	Ática
<i>Feito bicho!</i>	Gabriela Brioschi	Gaia
<i>Ida e volta</i>	Juarez M. Machado	Agir
<i>O presente que veio do céu</i>	Regina C. Rennó	Compor
<i>Passarinhando</i>	Nathalia C.de Sá Cavalcante	JPA
<i>O ratinho que morava no livro</i>	Monique Félix	Melhoramentos
<i>Quando isto vira aquilo</i>	Guto Lins	Rocco
<i>Ritinha bonitinha</i>	Eva Furnari	Formato

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

²⁹ Durante a escrita do texto, mantive a nomenclatura do gênero tal como se apresentava na ficha catalográfica de cada um dos livros, tais nomenclaturas são determinadas pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) para a publicação dos livros.

Os livros são todos de brochura e estruturam a narrativa de modo bastante semelhante. Os livros *Ida e Volta* (MACHADO, 2001), *O ratinho que morava no livro* (FÉLIX, 2005a), *Quando isto vira aquilo* (LINS, 2008a) e *Feito Bicho!* (BRIOSCHI, 2008) trazem uma imagem em cada página dupla, sem margem que delimite o espaço da imagem que ocupa todo o espaço da página, enquanto os títulos *Ritinha Bonitinha* (FURNARI, 1990), *Passarinhando* (CAVALCANTE, 2009) e *O presente que veio do céu* (RENNÓ, 2007a) organizam as imagens em sequência em cada página simples, na qual cada imagem está dentro de uma margem que delimita seu espaço em cada página. O livro *O presente que veio do céu* (RENNÓ, 2007a) mostra uma única imagem em um conjunto de página dupla. *As aventuras de Bambolina* (IACocca, 2006) diferencia-se dos demais, por apresentar a narrativa tomando como característica elementos de narrativas em histórias em quadrinhos, organizando várias imagens em uma única página.



Personagens: Boneca de pano Bambolina com aspectos animados; crianças; policiais; lixeiro; artesão.

Espaço: Urbanos abertos e fechados – casa, rua, lixo, delegacia, ateliê de um artesão.

Tema: Abandono/rejeição

Assunto: Uma boneca é descartada por uma menina e vive diversas situações até ser resgatada por um lixeiro que entrega para um artesão, que a transforma em uma artista em m circo de marionetes.

O livro *As aventuras de Bambolina*, de Michele Iacocca (2006), de formato retangular vertical, com 20cm X 27,5cm, está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Já na capa traz a descrição de que é “uma história sem palavras”. As personagens da narrativa têm aspecto animado e as imagens são organizadas de diversas maneiras no decorrer das 30 páginas: uma, duas, três, quatro e até seis imagens podem estar dispostas na mesma página, muitas delas seguindo a lógica de construção das histórias em quadrinhos. O uso da margem também se faz presente em algumas das imagens, em outras tomam todo o espaço da página, As informações de publicação estão impressas na guarda da capa de cor branca, e a folha de rosto, em seguida, apresenta o título do livro com o desenho da personagem da

história e a informação da autora e editora. Os dados do autor são mostrados na quarta capa do livro.

Ida e Volta, livro de Juarez Machado (2001), tem formato quadrado, com 22cm X 22cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. É uma narrativa que necessita de um leitor bastante ativo para sua construção, pois há 17 imagens, divididas em 32 páginas duplas, e a folha de rosto também faz parte narrativa, e somam-se a elas o conjunto de capa e quarta capa – que também faz parte da história, e quando abertas formam duas imagens que, em sequência, fornecem indícios para a elaboração do fio narrativo. As imagens não são delimitadas por nenhuma espécie de margem, dando a elas a garantia de sucessão. A passagem de tempo é demonstrada pelas marcas de passos do personagem misterioso que atravessa todos os espaços que compõem a narrativa. Os desenhos que compõem as imagens têm traços de aspecto animados. As informações de publicação estão apresentadas na guarda do livro.



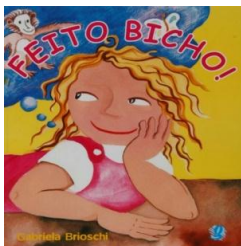
Personagens: Personagem misterioso, mas pelos indícios mostrados nas imagens, aparenta ser um homem, de aspecto animado; Senhora; homem; cão; personagem do circo.

Lugar/espço: Espaços abertos e urbanos diversos – casas, calçada, gramado, loja, circo.

Tema: Mistério/imaginação/humor

Assunto: Seguindo as pegadas, o leitor acompanha o trajeto de um personagem pelos mais diversos ambientes urbanos, e encontra diferentes personagens.

O livro *Feito Bicho!*, da autora Gabriela Brioschi (2008), mede 21cm x 23cm, tem formato retangular vertical e está catalogado como *Literatura infantojuvenil* e *Livros ilustrados para crianças*. O livro não é propriamente uma narrativa, mas apresenta imagens com características de reconhecimento simples para o pequeno leitor. Cada uma das imagens pode ser lida individualmente, pois as imagens não se sucedem a partir de um fio narrativo. São 22 imagens em páginas duplas de formato quadrado que mostram a menina ao realizar um movimento na página direita, enquanto a página esquerda mostra um animal em um movimento semelhante ao dela. A imagem da capa e quarta capa, quando abertas, formam uma imagem única, que não se repete no interior do livro. e dão os sinais do que o livro mostrará alguns dos



Personagens: Menina, branca, cabelos loiros; animais.

Lugar/espço: urbanos fechados e abertos intercalados pelo habitat natural dos animais.

Tema: Rotina de uma criança – reconhecimento de semelhanças com outras espécies.

Assunto: Hábitos diários de uma menina que se assemelham aos hábitos de animais nos mais variados contextos – animais

O presente que veio do céu, livro da autora Regina Rennó (2007), tem o formato quadrado, de 21cm X 21cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil, Livros ilustrados para crianças, Brinquedos e Literatura infantojuvenil*. É composto por 18 imagens, sendo 17 em página simples e uma que ocupa todo o espaço de uma página dupla logo após as páginas centrais da narrativa. As imagens, nas páginas simples, estão dispostas dentro de uma margem. A noção de passagem de tempo e movimento vai sendo construída a partir da visualização do objeto de diferentes pontos de vista, em diferentes espaços. O desenho dos personagens e lugares tem

elementos que se farão presentes em cada uma das páginas: o desenho da personagem principal e dos animais tem aspectos animados. De guardas brancas, as informações da autora são apresentadas na guarda final do livro, junto das informações de publicação. O livro tem uma folha de rosto, na qual estão indicados o título, a autora e a editora, acompanhado de um desenho da personagem do livro de cabeça para baixo, que pode estar relacionada à imagem de um morcego na mesma posição pendurado em um galho na última página.



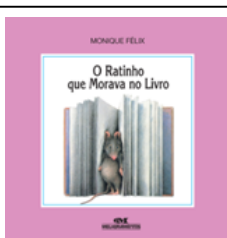
Personagens: Menino branco de aspecto realista; menino negro; senhora; uma família; pessoas nas ruas; um menino de rua branco; alunos da escola.

Espço: Urbano – abertos e fechados – prédios, ruas, escola.

Tema: Modos de viver na cidade, solidariedade.

Assunto: O menino constrói um paraquedas com brinquedos e atira-o pela janela, que vai passando por diversos ambientes, até chegar às mãos de um menino de rua.

características realistas. Possui guardas na cor azul e duas folhas de rosto, na primeira delas apresenta o título e as informações de autoria e editora, bem como as informações de publicação no verso, a segunda folha de rosto tem uma dedicatória da autora e um desenho de um lápis ligado à escrita por dois fios coloridos. Na última página, a palavra “fim” é mostrada como se estivesse desenhada em um pedaço de papel ao lado de um retrós de linha. As informações da autora são apresentadas na quarta capa do livro.



Personagem: Ratinho.

Lugar/Espaço: Um livro.

Tema: Criatividade; Imaginação; leitura.

Assunto: Um rato constrói um pequeno avião a partir de uma página roída de um livro, para então viajar dentro dele.

O ratinho que morava no livro, da autora Monique Félix (2005), é um livro em formato quadrado, com 14,5cm X 14,5cm, e está catalogado como *Livros infantis ilustrados*. De pequenas proporções, assim como um rato, leve e de fácil manuseio – por esse motivo, pode ser recebido pelos bem pequenos, que o conseguem segurar com as mãos –, as imagens são criadas a partir de um fundo branco que ultrapassam a barreira criada pelas páginas do livro, surgindo daí o fio narrativo que liga uma imagem à outra que a sucede. A

primeira imagem ocupa o espaço de uma página simples, enquanto 11 delas ocupam as páginas duplas que seguem, sendo 22 no total. O livro tem guardas e duas folhas de rosto branca: a primeira, estampada com o título do livro e uma imagem de rosto de um ratinho que parece ter roído a página, com as informações de publicação no verso, a segunda mostra novamente o título do livro, a indicação de autoria e a logo da editora.

O livro *Passarinhando*, de autoria de Nathalia Sá Cavalcante (2009), com formato quadrado com 21cm X 21cm, está catalogado como *Literatura infantojuvenil brasileira* e *Livros Ilustrados para crianças*. Traz uma narrativa composta por 20 imagens, em sequência de páginas simples, com margens, mas que, muitas vezes, são quebradas e/ou ultrapassadas por elementos que compõem a imagem, sendo que a última imagem não tem nenhuma margem, dando o indício da ampliação do espaço conhecido pelo protagonista, proposta de toda a narrativa. O pássaro protagonista, bem como os outros personagens que vão surgindo pelo passar das páginas, tem características de desenho



Personagens: Passarinho.

Lugar/espço: Espaços abertos: urbano, rural, floresta, deserto, mar.

Tema: Liberdade; Aventura.

Assunto: um passarinho livra-se das grades de uma gaiola e conhece o mundo nos seus diversos contextos.

informações da autora e indicação de leitura. A quarta capa repete a mesma imagem quadriculada que faz fundo para a imagem de capa, e esta não se repete no decorrer da narrativa.

O livro *Quando isto vira aquilo*, de Guto Lins (2008), tem formato retangular vertical, com 22cm X 19cm, e está catalogado como *Literatura infantojuvenil* e *Livro ilustrado para crianças*. As imagens extrapolam as páginas duplas sem margens e emendam-se umas às outras. Cada uma das imagens mostra um animal como elemento principal de sua composição. Um livro que pode ser visto de trás para frente, porque o último animal apresentado é uma repetição do primeiro. A brincadeira acontece nas 24 páginas com imagens que ocupam o espaço de páginas duplas, com exceção da primeira e última, que ocupam uma página simples, somam-se a essas, ainda, outras oito páginas de paratextos. As informações do autor são apresentadas nas abas da capa,

animado, assemelhando-se ao traço de desenho infantil. O livro tem três folhas de rosto e guardas brancas. A primeira delas, assim como a última folha ao final do livro, é constituída por quadriculados coloridos, tanto a frente quanto o verso da folha. A segunda folha de rosto é composta pelo título do livro, indicação da autora, editora e uma imagem da personagem principal da narrativa, no verso estão as informações de publicação. Novamente o título e a imagem são apresentados na terceira folha de rosto. A capa e quarta capa apresentam abas, que trazem as



Personagens: Animais.

Lugar/espço: Espaços abertos, naturais, alguns deles no habitat do animal mostrado.

Tema: Imaginação; brincadeira; surpresa.

Assunto: A partir de algum elemento em seu corpo – cor ou formato –, cada um dos animais se assemelha ao próximo animal.

que tem as guardas brancas. Possui três folhas de rosto: a primeira delas com uma brincadeira de um rosto sorridente desenhado a partir de símbolos, a segunda com o título e informações da publicação no verso, e a última repete o título do livro, mas agora só usando linguagem verbal. A última página, por sua vez, traz o mesmo rosto apresentado na folha de rosto, construído a partir de símbolos, mas agora com expressão de tristeza.

O livro *Ritinha Bonitinha*, de Eva Furnari (1990), tem formato



em retângulo horizontal, medindo 21,5cm X 19cm, e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Apresenta uma sequência de 14 imagens em páginas simples de formato retangular, que se sucedem a partir de um fio narrativo: a menina que foge de um dinossauro que a persegue em uma floresta. Cada imagem é delimitada por uma margem e os cenários são bastante simples – uma floresta com pequenas árvores, que vão mudando de posição a partir do momento que a menina e o dinossauro passam por elas, orientando, assim, a compreensão da imagem em movimento. Chegando ao final da história, a menina descobre que o

que o dinossauro queria era seus acessórios: bolsa e batom. Os dois personagens principais da narrativa têm como características traços animados em sua composição de guardas brancas, a folha de rosto apresenta o título e as indicações de autoria e editora, e no verso dela as informações de publicação. A última página mostra uma imagem das personagens dentro de uma moldura, que se assemelha a um retrato, e um pequeno texto de duas linhas, que indica o final da história. Apesar da presença desse texto na última página do livro, o livro ainda é considerado um livro de imagem, já que não interfere na história e a narrativa se constitui a partir das imagens, portanto, esse texto que finaliza a história, pode ser caracterizado como um paratexto.

A partir dos dados da tabela do PNBE-MEC/CEALE, o segundo acervo de livros de imagem para a Educação Infantil, distribuído para as instituições de Educação Infantil em 2010, contou com o total de 21 títulos, a maioria de publicação de autores brasileiros, 15 no total, repetindo livros de mesmo autor, quatro deles são de autoria de Regina Rennó, conhecida artista plástica brasileira e autora de livros de imagem

– ela é a autora com mais livros escolhidos entre os quatro acervos. Também conta com três autores são estrangeiros. Do total dos livros de imagem deste acervo, quatro contém pequenas narrativas ou palavras-chave (Quadro 7).

Quadro 7 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2010, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE

Livro	Autor	Editora
<i>A menina das borboletas</i>	Roberto L. Caldas	Paulus
<i>Anton sabe fazer mágica</i>	Ole Könnecke	Martins Fontes
<i>As melhores histórias de todos os tempos</i>	Lidia M. Chaid Monica Da Costa	Livraria da Folha
<i>Bem me quero bem me querem</i>	Regina Rennó	Compor
<i>Bilo</i>	Kako Gualhardo	A Girafa
<i>Brinquedos</i>	André Neves	Ave-Maria
<i>Construindo um sonho</i>	Marcelo Xavier	RHJ
<i>Coração de ganso</i>	Regina Rennó	Mercuryo Jovem
<i>Eu sou o mais forte</i>	Mario Ramos	Martins Fontes
<i>O encontro</i>	Michele Iacocca	Positivo
<i>O gato e a menina</i>	Autor: Sonia Junqueira Ilustrador: Mariangela Haddad	Autêntica
<i>O menino, o jabuti e o menino</i>	Marcelo Pacheco	Original
<i>O mistério da caixa vermelha</i>	Semíramis Paterno	Compor
Continua...		
<i>O ratinho e os opostos</i>	Monique Félix	Melhoramentos
<i>O rei dos cacós</i>	Vivina Viana Mansur	Brasiliense
<i>Onda</i>	Suzy Lee	Cosac & Naify
<i>Onde canta o sabiá</i>	Regina Rennó	Compor
<i>Poá</i>	Marcelo Moreira	Casa Amarela
<i>Vento</i>	Elma Neves Fonsêca	Global
<i>Viagem a vapor</i>	Regina Rennó	Casa Amarela
<i>Zuza e Arquimedes</i>	Eva Furnari	Paulus

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Destacam-se nesse acervo os livros de imagem *Bilo* (GUALHARDO, 2008) e *Onda* (LEE, 2008), que tem capa dura e por apresentarem dimensões bastante diferentes dos demais. Observando as personagens protagonistas das narrativas, percebe-se que há um

equilíbrio entre personagens humanos e animais, já que são nove os personagens humanos e sete personagens animais dentre os 17 livros de imagem.

Outra característica importante de ser observada é que somente nesse acervo três dos livros foram catalogados pelas editoras como livro de imagem, com os termos *Histórias sem palavras* e *Livro de imagens*, identificados a partir dos dados catalográficos dos livros, o restante deles catalogados como *Literatura infantojuvenil*, ou *Livros ilustrados para crianças*, e um deles catalogado como *Brinquedo*.

Os títulos *Eu sou o mais forte* (RAMOS, 2010), *O rei dos cacos* (MANSUR, 2009), *Anton sabe fazer mágica* (KÖNNECKE, 2008) e *As melhores histórias de todos os tempos* (CHAID; COSTA, 2007) são os quatro livros do acervo com textos verbais em sua composição, como pode ser observado nas imagens que seguem (Figura 8, 9, 10 e 11).

O livro *Anton sabe fazer mágica*, de Ole Könnecke (2008), tem 32 páginas e está catalogado como *Contos – Literatura infantojuvenil* (Figura 8). Composto em sua maioria por ilustrações em páginas simples, todas elas acompanhadas de pequeno texto verbal, uma ou duas frases curtas, e apresenta, também, pequenos diálogos indicados pelo uso do travessão, dispostos sempre abaixo da ilustração, na parte inferior da página. Por ser composto de texto verbal escrito e ilustração, o livro tem características de livro ilustrado, mas não é um livro de imagem.

Figura 8 - Capa e miolo do livro *Anton sabe fazer mágica*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As melhores histórias de todos os tempos é uma adaptação de Lidia Chaib e Mônica Rodrigues da Costa (2007), e tem ilustrações de Maria Eugenia. Está catalogado como *Contos de fadas – Literatura infantojuvenil* (Figura 9). O livro é uma coletânea de histórias e traz no sumário a indicação dos contos de fadas que serão apresentados nas 312 páginas que compõem o livro de capa dura. Todas as histórias são

narradas a partir de grandes textos verbais que ocupam a maior parte das páginas, com ilustrações que os acompanham. A composição das narrativas desse livro acontece pelo conjunto entre palavra e ilustração, dessa maneira, não é um livro de imagem.

Figura 9 - Capa e miolo do livro *As melhores histórias de todos os tempos*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro *Eu sou o mais forte*, de Mario Ramos (2010), tem 32 páginas e está catalogado como *Literatura infantojuvenil* (Figura 10). Toda a narrativa é composta por ilustrações em páginas duplas, que são preponderantes ao texto verbal que as acompanham, pequenos textos com diálogos expressos pelo uso de travessão, dispostos em diferentes posições nas páginas. A presença do texto verbal escrito não dá o status de um livro de imagem a esse livro.

Figura 10 - Capa e Miolo do livro *Eu sou o mais forte*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O Livro *O rei dos cacos*, de Vivina de Assis Viana Mansur (2009), com ilustrações de Taisa Borges, é um livro de 24 páginas, catalogado como *Literatura infantojuvenil*. As páginas duplas são compostas de texto verbal e ilustração, o texto verbal está na página esquerda e a ilustração na página direita do livro. Texto verbal e ilustração formam um texto único, assim esse livro não se caracteriza como um livro de imagem.

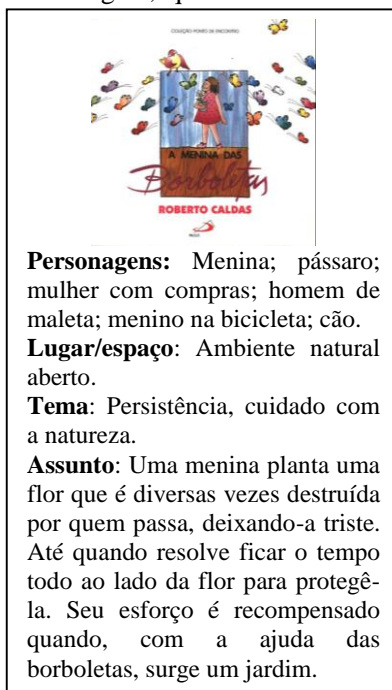
Figura 11– Capa e miolo do livro *O rei dos cacos*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Desse acervo, são 17 os livros de imagem, que são descritos e analisados a seguir.

O livro *A menina das borboletas*, de Roberto Caldas (1990), é ligeiramente maior em largura, com 22cm x 21cm, está catalogado como *Literatura infantojuvenil* e tem 24 páginas ao total. É constituído de 23 imagens com traços animados e cada uma delas ocupa uma página simples e a narrativa acontece dentro de duas molduras: uma menor com a imagem colorida e outra maior, que ocupa quase a página toda com elementos que a atravessam. A imagem do centro vai aumentando de tamanho ao virar as páginas até a última, quando atinge o tamanho da margem maior e a invade, ultrapassando seu limite. A personagem principal da narrativa



Personagens: Menina; pássaro; mulher com compras; homem de maleta; menino na bicicleta; cão.

Lugar/espço: Ambiente natural aberto.

Tema: Persistência, cuidado com a natureza.

Assunto: Uma menina planta uma flor que é diversas vezes destruída por quem passa, deixando-a triste. Até quando resolve ficar o tempo todo ao lado da flor para protegê-la. Seu esforço é recompensado quando, com a ajuda das borboletas, surge um jardim.

destaca-se pelas cores, enquanto todos os outros personagens que surgem no passar da história são apenas traçados de preto com fundo branco. Na folha de rosto do livro, são apresentadas as informações com o título, o autor, a logo da editora, a direção editorial e, também, um desenho de vasos de flores. Na guarda da capa de fundo azul estão as informações de publicação.



Personagens: Crianças – quatro brancas, uma negra; cão-guia; enfermeira; avó e pais de um dos meninos; bebês.

Lugar/espço: Espaço urbano aberto; espaço urbano fechado – hospital.

Tema: Autoestima. Diferença.

Assunto: Quatro crianças acompanham um amigo a um hospital para visitar seus pais e os bebês que acabaram de nascer. Uma

Bem me quero bem me querem é um livro de Regina Rennó (2009a) de 20 páginas em forma de quadrado, medindo 21cm X 21cm, e está catalogado como *Literatura infantojuvenil brasileira, Livros ilustrados para crianças e Histórias sem palavras*. As imagens que compõem a narrativa são 17. Mesclando fotografias em preto e branco, com desenhos de personagens com traços animados, 16 das imagens estão organizadas em páginas simples, enquanto a imagem central ocupa o espaço de uma página dupla. A primeira, a última e a imagem central são permeadas por uma margem completa, enquanto em

todas as outras, as margens ocupam apenas dois dos lados da imagem. Os dados da autora estão na quarta capa, as guardas são verdes e na folha de rosto estão sinalizados o título do livro, o nome da autora, da editora e o desenho de um cão guia, seguida pelas informações de publicação do livro.

Bilo, de Caco Galhardo (2008), é um livro de pequenas dimensões, quadrado, de 15,5cm X 15,5cm, está catalogado como *Livros ilustrados para crianças*. Tem capa dura e guardas brancas. Com duas folhas de rosto: a primeira com a apresentação do título, autor e logo da editora, e informações de publicação no verso; na segunda, novamente o título, mas agora com o desenho da personagem dentro de uma das letras, nome do autor e logo da editora e, além disso, os dados do autor, no verso dessa folha, a dedicatória do livro. A narrativa é contada em 32 imagens em páginas simples, todas emolduradas por uma linha preta. O fio narrativo é conduzido pela história do pequeno coelho,

Bilo, que ao se amedrontar quando conhece um novo amigo, encontra uma solução para descobrir o que ele tem de diferente. As imagens são traçadas a partir da técnica das histórias em quadrinhos.

O tema de crianças que vivem à margem da sociedade, em situação de risco, trabalhando em um lixão, é o que trata o livro *Brinquedos*, do autor André Neves (2009). A narrativa acontece no decorrer de 32 páginas, dentre as quais algumas imagens ocupam páginas únicas e outras em páginas duplas de 22cm X 20cm. O livro é catalogado como *Brinquedo e literatura infantojuvenil*. A leitura da narrativa em suas minúcias propicia ao leitor uma forma poética que

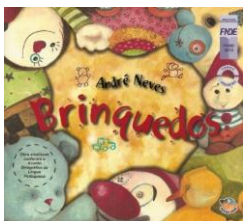


Personagens: Coelho; filhote de jacaré; mães dos animais.

Lugar/espço: Fechado/Urbano – casa

Tema: Medo, imaginação, humor.

Assunto: Em uma visita à casa de uma amiga de sua mãe, o pequeno coelho depara-se com o filho dela, um Jacaré, e se amedronta com o novo amigo. Para enfrentar seu medo, entra dentro do amigo, para descobrir o que ele tem de especial.



Personagens: Crianças (três delas brancas, uma negra); brinquedos.

Lugar/espço: Ambiente fechado, casas; Ambiente aberto, Depósito de lixo.

Tema: Trabalho infantil, solidariedade.

Assunto: Quatro diferentes crianças e sua relação com um palhaço e uma boneca, brinquedos, que, quando jogados no lixo são encaminhados a um depósito e encontrados por outras crianças, que trabalham no lixão e encontram ali um meio de sobrevivência, são transformados em novos brinquedos.

ao leitor uma forma poética que pode auxiliar no tratamento de temas difíceis com as crianças pequenas. O livro tem três folhas de rosto, a primeira delas repete o desenho de manchas brancas em um fundo azul, imitando um céu da guarda de capa, esse mesmo desenho se repete na guarda final e no verso da última página do livro. A segunda folha de rosto traz o título do livro, o nome do autor e os traços de desenhos de brinquedos, em um fundo de cor marrom manchado de branco, a página anterior mostra o desenho de um objeto decorativo e no verso estão as informações de publicação. Novamente o nome do autor e o título do

livro se apresentam dentro de um desenho de um quadrado com caixas de presente e traços de desenhos de brinquedo ao redor. As informações do autor são mostradas na última página do livro. A capa e a quarta capa, quando abertas, formam uma imagem que não se repete no interior da narrativa.

Marcelo Pacheco (2010) é o autor do livro *O menino, o jabuti e o menino*, que tem medidas de 22cm X 19cm, horizontalmente retangular, e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. O livro tem 36 páginas, seis delas dedicadas aos paratextos. É uma história que trata do tempo e como a passagem dele traz mudanças. O cenário vai se repetindo e agregando os elementos com o passar do tempo, como se fosse uma narrativa cumulativa. Desenho de traços animados e com poucas cores, em especial duas que se complementam: azul e amarelo, para o ambiente com personagens, e cenários em preto. As guardas são amarelas, assim como a cor de fundo da capa. A folha de rosto reapresenta os dados já trazidos na capa: mesmo desenho de um menino e um jabuti de

frente um para o outro. Os títulos, autor e logo da editora aparecem no verso da folha de rosto, os dados catalográficos do livro, e é nessa página que se inicia a narrativa de 15 imagens dispostas em páginas duplas, sem margens que as delimitem. A última página traz o desenho de um menino que está sendo seguido por um jabuti, e na anterior são apresentados os dados sobre o autor. Quando a narrativa de imagem termina, o livro traz um pequeno texto explicativo e poético, de quatro linhas, sobre a longevidade de um jabuti e, novamente, um desenho de um menino seguido de um jabuti. Há na capa e quarta capa duas imagens distintas, cada uma delas mostrando um dos meninos personagens da história.

O livro *Construindo um sonho*, de Marcelo Xavier (1996), premiado como Melhor Livro de Imagens, pela FNLIJ, em 1987. O livro mede 28cm X 26cm e está catalogado como *Livro de imagens*. A



Personagens: Jabuti e meninos.

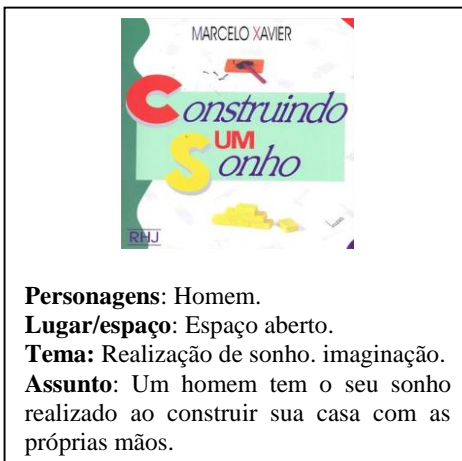
Lugar/espço: Ambiente urbano aberto.

Tema: Morte, amizade, passagem do tempo.

Assunto: Um menino encontra um jabuti, os dois mantêm a amizade por toda a vida. O tempo que passa muda também o ambiente que eles vivem. O menino envelhece, morre e o jabuti continua a buscar um novo amigo.

imagem da quarta capa dá continuidade à imagem da capa. Tem 16 páginas, das quais oito são as páginas das imagens da narrativa. Elaboradas por cenários construídos com massa de modelar e fotografados, as imagens estão organizadas cada uma em uma página, em fundo branco e não tem margens. Os dados do autor são apresentados no verso da última página do livro, junto com as informações

de publicação. Junto das guardas brancas, duas folhas de rosto: a primeira delas com apenas uma imagem de um carrinho de mão e no verso está a dedicatória do livro; a segunda folha de rosto apresenta um desenho de tijolos e sinaliza a editora, o autor, o título do livro e o nome do fotógrafo.

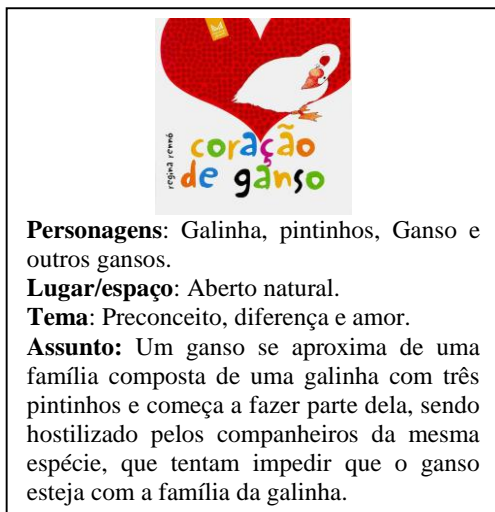


Personagens: Homem.

Lugar/espço: Espaço aberto.

Tema: Realização de sonho. imaginação.

Assunto: Um homem tem o seu sonho realizado ao construir sua casa com as próprias mãos.



Personagens: Galinha, pintinhos, Ganso e outros gansos.

Lugar/espço: Aberto natural.

Tema: Preconceito, diferença e amor.

Assunto: Um ganso se aproxima de uma família composta de uma galinha com três pintinhos e começa a fazer parte dela, sendo hostilizado pelos companheiros da mesma espécie, que tentam impedir que o ganso esteja com a família da galinha.

Coração de Ganso é um livro de Regina Rennó (2007b), com 20,8cm X 20,8cm, em formato quadrado, está catalogado como *Literatura infantil* e *Literatura infantojuvenil*. Os dados da autora estão organizados na guarda da quarta capa do livro. Na folha de rosto estão: o título, o nome da autora, a logo da editora e na parte inferior da página uma fila de pintinhos. No verso aparecem as informações

bibliográficas e a dedicatória. O livro é constituído de 24 páginas, com 14 imagens que compõem a narrativa. Destas, a primeira, as duas imagens centrais e as três últimas imagens, de traços animados, ocupam

o espaço da página simples, enquanto o restante está organizado em página dupla.



Personagens: Mãe, gato, avó, bebê, menina, avô, pai, pessoas na rua, cão, menino.

Lugar/espço: Aberto urbano – quintal e rua; fechado urbano – cômodos da casa.

Tema: Amizade e surpresa.

Assunto: Um cachorro ansioso corre apressado por todos os cômodos de uma casa e na rua, até que encontra o menino.

O livro *O Encontro*, de Michele Iacocca (2008), tem 24 páginas, mede 23,8cm X 23,8cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*.

É composto por 11 imagens que ocupam o espaço de páginas duplas. As guardas tem uma estampa semelhante à da capa e das folhas de rosto. No verso da primeira folha de rosto estão indicados os dados bibliográficos do livro; na frente,

sinalizados o nome do autor, título do livro, logo da editora e um desenho de um dos meninos que é personagem da história. As informações do autor aparecem posicionadas na última página do livro. As imagens, de traços animados, são ligadas por um fio narrativo que indica a passagem rápida de alguma coisa pelos espaços da casa.

O gato e a menina é o livro de Sonia Junqueira (2012), com ilustrações de Mariângela Haddad. Tem formato retangular vertical de 21cm X 24cm e está catalogado como *Literatura infantil*. Possui 32 páginas no total, sendo quatro delas dedicadas aos paratextos. Em alguns momentos as imagens estão dispostas na página a partir da técnica de história em quadrinhos, exibindo uma única cena pela passagem temporal, do a imagens em sequência, e algumas em páginas simples, no entanto, a maioria delas – 29 no total – estão organizadas em página dupla. O



Personagens: Gato, menina, pessoas na cidade.

Lugar/espço: Abertos urbanos e naturais.

Tema: Hábitos animais e amizade.

Assunto: Um gato preto curioso passa por diversos ambientes e perpassa por diversas situações até que encontra uma menina para fazer companhia.

livro tem abas, de um lado expondo as dedicatórias e, do outro, os dados das autoras. Apresenta a mesma estampa de um sol nas guardas e na última página e folha de rosto, e no verso traz as informações de publicação do livro. As informações do título, das autoras e a logo da editora são reapresentadas na segunda folha de rosto, junto delas um desenho de um gato preto se espreguiçando. Ao abrir a capa e quarta capa, forma-se uma imagem, que não se repete durante a história.

De formato quadrado, com 21cm X 21cm, o livro *O mistério da Caixa Vermelha*, de Semíramis Paterno (2008), está catalogado como *Literatura infantojuvenil brasileira, Livros ilustrados para crianças e Histórias sem palavras*. O livro tem 24 páginas, que formam a narrativa com 18 imagens, três delas em páginas duplas e as restantes em páginas simples. As informações da autora são apresentadas na quarta capa do livro, enquanto o título, o nome da autora, editora e dedicatória são mostrados na primeira folha de rosto. Os dados de publicação estão dispostos no verso dessa página. Uma segunda página de

rosto traz a imagem de uma caixa entreaberta e uma frase convidativa ao leitor. Todas as imagens, com desenhos de traços realistas, são emolduradas por uma linha vermelha, com exceção da última delas, que ocupa todo o espaço da página.

O livro *Onda*, de Suzy Lee (2008), recebeu o prêmio de melhor livro de imagem pela FNLIJ em 2010. Tem formato de retângulo horizontal, mede 18,5cm X 30,5cm (tamanho que se duplica quando aberto), e está catalogado como *Livros ilustrados para crianças*. O livro apresenta na guarda inicial e na primeira folha de rosto um desenho de um chão de areia, e na guarda final e última página, o mesmo desenho de fundo: areia com conchas, estrelas do mar e crustáceos. A frente da última página traz as informações de publicação em um fundo de água do mar com ondas, uma página anterior a essa apresenta os dados da autora. O livro tem capa dura e uma segunda folha de rosto reapresenta



Personagens: Homem, cão, mulher, senhor, um menino negro.

Lugar/espço: Ambientes abertos urbanos e naturais.

Tema: Surpresa e curiosidade.

Assunto: Uma caixa vermelha é encontrada na rua, e cada uma das pessoas que a pega na mão tem diferentes reações com a surpresa que encontra dentro dela.



Personagens: Menina, mar, gaivotas, mãe da menina.

Lugar/espço: Espaço aberto natural – praia.

Tema: Surpresa e aventura.

Assunto: Uma menina curiosa conhece o mar pela primeira vez. Uma onda brinca com a menina e as gaivotas que participam.

o título do livro – escrito à mão pela autora, nome da autora e a editora, ao lado da página que faz o verso da primeira folha de rosto está a dedicatória. A narrativa inicia-se nessas duas páginas e a partir dela 17 imagens em páginas duplas compõem a narrativa, com desenhos de traços pretos – em carvão, coloridos com tons de cinza, destacando-se ao azul do mar.

Com técnicas de fotografia colorida e preta e branca mais o desenho, a autora Regina Rennó (2008) criou a narrativa *Onde canta o sabiá*. De formato quadrado, com 21cm X 21cm, o livro está catalogado como *Conservação da natureza – Literatura infantojuvenil, Livros ilustrados para crianças e Histórias sem palavras*. A história é contada em 16 imagens, nas 34 páginas, nas quais as imagens estão dispostas em páginas duplas, intercalando-se com páginas simples, ora com molduras que as separam das margens, ora ocupando o todo espaço da página. As guardas são brancas e o livro conta com duas folhas de rosto: a primeira dela retoma as informações de capa, como o título, nome da autora e editora, e é complementada com o desenho de dois pássaros que ciscam no chão, no verso dessa página organizam-se os dados catalográficos do livro; seguido pela segunda folha de rosto, que apresenta a dedicatória da autora.

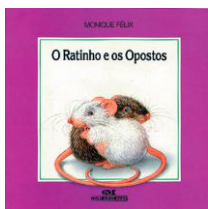


Personagens: Pássaros, seres humanos.

Lugar/espço: Abertos naturais, abertos urbanos.

Tema: Meio ambiente e preservação.

Assunto: Depois de terem seu habitat natural desmatado, pássaros coloridos voam até a cidade e alguns deles acabam sendo capturados por humanos.



Personagens: Ratinho branco e Ratinho marrom.

Lugar/espço: Livro, Espaços abertos naturais, Abertos urbanos, Fechados urbanos.

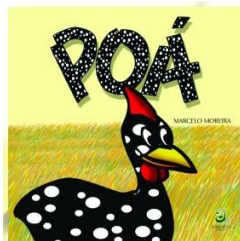
Tema: Reconhecimento dos opostos.

Assunto: Os pequenos ratos, ao roerem as páginas – cada um a partir de uma ordem, um deles inicia do fim e o outro, do começo (ou vice-versa), encontram figuras opostas simultaneamente, até que se deparam com uma imagem idêntica para os dois no meio do livro que estavam roendo.

segunda folha de rosto reapresenta todas as informações da capa, mas agora em fundo branco.

De autoria de Marcelo Moreira (2009a), o livro *Poá* tem formato quadrado, mede 21cm X 21cm e está catalogado como *Conto infantojuvenil brasileiro*. Composto por 17 imagens distribuídas nas 20 páginas totais do livro, sendo que as duas primeiras em páginas duplas e todas as outras 15 em páginas simples. Com traços animados, as imagens, com exceção da primeira e da penúltima delas, exibem margens brancas que as contornam e o fio narrativo se dá pelo cenário e personagens, que se repetem em todas as cenas seguintes. A folha de

O Ratinho e os opostos é um livro de Monique Félix (2005b) de pequenas dimensões, 17,5cm X 17,5cm, e está catalogado como *Literatura infantojuvenil e Livros ilustrados para crianças*. Com 32 páginas, das quais 14 imagens compõem a narrativa, 13 delas em páginas duplas e somente a última em página simples. Tem como técnica o desenho realista das personagens. As guardas e a última página são brancas, e possui duas folhas de rosto: na primeira, apenas o título é apresentado junto com a imagem de um rato e a indicação da série dos livros que faz parte, no verso desta são sinalizadas as informações de publicação, bem como a dedicatória do livro; a



Personagens: Galinha e galinhas.

Lugar/espço: Aberto natural.

Tema: Resolução de problemas.

Assunto: Uma galinha pintada, ao se aproximar de outras, confunde-se com as formas das pintas de outras galinhas – algumas triangulares, outras quadradas – e resolve seu problema colocando óculos.

rosto traz as mesmas informações da capa: título, nome do autor e a logo da editora e também um desenho de uma galinha pintada, emoldurado por um círculo verde. No verso dessa página, são apresentadas as informações acerca da publicação e é também é onde a história de inicia. Os dados biográficos e profissionais do autor são apresentados na quarta capa, que traz uma continuação da imagem de capa.



Personagens: Três crianças pequenas – um menino e duas meninas, mãe das crianças.

Lugar/espaco: Abertos naturais.

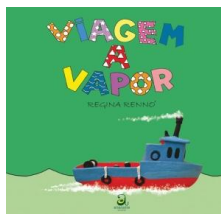
Tema: Imaginação.

Assunto: Crianças pequenas são carregadas ao vento quando carregadas pela mãe, junto delas, voam ao céu muitos elementos de sua imaginação, até que, por fim, o voo das crianças acontece, pois estavam penduradas em um varal enquanto esperavam a mãe pendurar as roupas.

O livro *Vento*, da escritora Elma (2009), tem 32 páginas, mede 21cm X 21cm e está catalogado como *Livros ilustrados para crianças*. São 15 imagens que efetivamente compõem a narrativa, que é circular, pois a última imagem repete a primeira. Apenas a quarta capa tem abas, a guarda da quarta capa apresenta os dados catalográficos do livro em um fundo vermelho. E é na última página que estão as informações sobre a autora. O livro tem duas folhas de rosto: na primeira só o título, com as letras sopradas pelo vento, em um

fundo que se assemelha a um pôr do sol em dégradé de cores quentes; na segunda folha de rosto aparecem o título, a descrição de autoria e a logo da editora, acompanhadas pela imagem em página dupla que dá início à narrativa. O fundo das imagens vai mudando de cor com o virar das páginas e o fio narrativo se estabelece pelo traço no desenho, que indica o movimento que o vento proporciona, mantendo as personagens sobrevoando os cenários. Forma-se uma imagem quando capa e quarta capa estão abertas, e que não repete nenhuma outra do interior da narrativa.

O livro de Regina Rennó (2009b), *Viagem a vapor*, tem formato quadrado com 20cm X20 cm e está catalogado como *Ficção infantojuvenil brasileira*. Com 24 páginas, que compreendem uma narrativa em 17 imagens, compostas a partir de fotografias coloridas, desenhos e com margens brancas que as emolduram. As imagens variam de disposição, algumas em páginas duplas, outras em páginas simples. As guardas são brancas, e os dados biográficos da autora são apresentados na quarta capa. A primeira folha de rosto, de fundo verde, mostra a imagem de um barco, como se estivesse em movimento na água e o título do livro, como na capa. A dedicatória da autora, as informações de publicação estão dispostas no verso da primeira folha de rosto. Logo, a seguir, na segunda folha de rosto, há a apresentação do título, do nome da autora, da logo da editora e, novamente, o desenho do barco. A imagem na quarta capa do livro é uma continuação da imagem de capa.

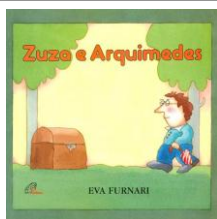


Personagens: Duas crianças – uma menina loira e um menino negro.

Lugar/espço: Ambientes abertos naturais e ambiente urbano fechado.

Tema: Habitat de animais e imaginação.

Assunto: Brincando em uma bacia com água e um barco, duas crianças imaginam um passeio de barco em um rio, e acabam conhecendo diferentes animais e uma criatura imaginária.



Personagens: Zuza, Arquimedes, homem, mulher, dinossauro.

Lugar/espço: Ambiente natural aberto.

Tema: Criatividade, imaginação e humor.

Assunto: Um susto coletivo é o que acontece quando duas crianças resolvem esconder-se dentro de um baú para assustar as pessoas que passam por ali. Até que todos resolvem cobrar do susto recebido.

De autoria de Eva Furnari (2013), o livro *Zuza e Arquimedes* tem 24 páginas, formato ligeiramente retangular horizontal, com 22cm X 21cm, e está catalogado como *Livros ilustrados para crianças*. A narrativa acontece nas 20 imagens distribuídas em páginas simples, emolduradas por margens na cor verde. A sequência narrativa se dá

pelo cenário que permanece o mesmo em todas as cenas e a movimentação das personagens a partir dele. O verso da folha de rosto tem um pequeno texto rimado de cinco linhas, que funciona como um paratexto para dar início à história, já que sua presença – ou não presença –, não interfere em nada a construção da narrativa, bem como a palavra FIM encontrada na frente da última página. As guardas das capas são brancas e as informações bibliográficas são apresentadas na última página do livro.

Em 2012, a seleção do terceiro acervo para a Educação Infantil, segundo as tabelas oficiais PNBE-MEC/CEALE, trouxe 26 livros de imagem, destes 17 são livros de autores brasileiros e nove livros são de autores estrangeiros (Quadro 8). Os autores brasileiros Roger Mello (2004, 2014), Eva Furnari (2010a, 2010b) e Rosinha Campos (2004, 2008) têm dois livros cada um, e a autora estrangeira Monique Félix (2005c), também presente nos acervos anteriores, faz parte desse acervo, com um livro que faz parte da mesma coleção dos outros dois trazidos anteriormente.

Do total de livros dos acervos, nove livros contêm textos verbais, portanto 17 deles podem ser categorizados como livro de imagem. O destaque dá-se por ser esse acervo o que está composto com mais livros com personagens animais, são 12 entre o total, enquanto cinco apresentam personagens humanos. Nenhum dos livros está catalogado como *Livro de imagem*, a maioria como *Literatura infantojuvenil* ou *Livro infantil ilustrado*, enquanto um deles está catalogado como *Conto – Literatura infanto-juvenil*.

Outra característica bastante comum que pode ser observada, é que os livros têm tamanhos e formatos bastante semelhantes, destacando o livro *Telefone sem fio* que é maior e tem dimensão diferente dos demais.

Quadro 8 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2012, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE

Livro	Autor	Editora
<i>Abaré</i>	Graça Lima	Paulus
<i>A flor do lado de lá</i>	Roger Mello	Gaia
<i>Amora</i>	Sonia Junqueira	Positivo
<i>As descobertas do bebê urso</i>	Autor: Ellie Patterson Ilustrador: Dubravka Kolanovic Tradutor: Viviane C. Vicenti	Vale das Letras
<i>Bééé</i>	Marcelo Moreira	Abacatte

		Editorial
<i>Branca</i>	Rosinha Campos	Paulus
<i>Bruixinha Zuzu</i>	Eva Furnari	Moderna
<i>Bruixinha Zuzu e o gato miú</i>	Eva Furnari	Moderna
<i>Cadê?</i>	Guto Lins	Globo Livros
<i>Companheiros! / Quem sou eu?</i>	Rosinha Campos	Lafonte
<i>É Assim!</i>	Autor/Ilustrador: Paloma Valdivia Tradutor: Graziela R.S. C. Pinto	Udp
<i>Esperando mamãe</i>	Autor/ Ilustrador: Lee Tae-Jun Tradutor: Yun Jung Im	Comboio De Corda
<i>Fecha os olhos</i>	Autor: Victória Pérez Escrivá Ilustrador: Claudia Ranucci Tradutor: Cláudia R. Mesquita	Comboio de Corda
<i>Flop: a história de um peixinho japonês na China</i>	Laurent Cardon	Marcelo Duarte Comunicações
<i>O almoço</i>	Mário Vale	Saraiva
<i>O cachorro do Coelho</i>	Dorothee De Monfreid	Martins Fontes
<i>O dia em que encontrei meu amigo</i>	Vanessa Alexandre	Alis
<i>O gato Viriato: fazendo arte</i>	Roger Mello	Ediouro
<i>O leão e o camundongo</i>	Jerry Pinkney	Martins Fontes
<i>O mais gigante</i>	Autor/Ilustrador: Juan Gedovius Tradutor: Heitor F. Mello	Base Sistema Educacional
<i>O peralta</i>	Jefferson Galbino	Noovha América
<i>O piquenique de Nique e Pique</i>	Maurício Veneza	Compór
<i>O Ratinho e o alfabeto</i>	Monique Félix	Melhoramentos
<i>Onde está o camaleão?</i>	Milton Celio De Oliveira Filho	Globo Livros
<i>Sete camundongos cegos</i>	Ed Young	Martins Fontes
<i>Telefone sem fio</i>	Ilan Brenman e Renato Moriconi	Schwarcz

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

As descobertas do Bebê Urso (PATTERSON, 2010), *Cadê?* (LINS, 2008), *É assim* (VALDIVÍA, 2012), *Esperando mamãe* (TAE-JUN, 2012), *Fecha os olhos* (ESCRIVÁ, 2011), *O Cachorro do Coelho*

(MONFREID, 2009), *O mais Gigante* (GEDOVIUS, 2010), *Onde está o Camaleão?* (OLIVEIRA FILHO, 2010) e *Sete camundongos cegos* (YOUNG, 2011) são os nove títulos desse acervo que não se caracterizam como livros de imagem, pois a composição da narrativa promove o encontro entre palavra e imagem, como pode ser observado nas imagens que seguem (Figura 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20).

As descobertas do Bebê Urso, de Ellie Patterson (2010), e ilustrações de Dubravka Kolanovic, tem 32 páginas e não apresenta catalogação. A narrativa é composta em páginas duplas que dispõe ilustrações preponderantes ao pequeno texto verbal, um ou dois trechos que estão dispostos em diferentes posições em cada uma das páginas, o diálogo é indicado pelo uso das aspas. Constituindo-se da palavra escrita e da ilustração, esse livro não é um livro de imagem (Figura 12).

Figura 12– Capa e miolo do livro *As descobertas do Bebê Urso*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro *Cadê?*, de Guto Lins (2008), tem 24 páginas e está catalogado como *Literatura infantil* e *Literatura infantojuvenil*. A narrativa inicia com cinco páginas simples e o restante com páginas duplas, todas elas dispoendo ilustrações com pequeno texto verbal, este sempre organizado na parte inferior da página, abaixo da ilustração. As duas últimas páginas duplas apresenta somente texto verbal em fundos azuis. Esse livro tem as características próprias de um livro ilustrado, pois a narrativa se constitui a partir do encontro entre o texto verbal escrito e a ilustração, dessa forma, não é um livro de imagem (Figura 13).

Figura 13– Capa e miolo do livro *Cadê?*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É assim, é um livro de Paloma Valdívia (2012), tem 32 páginas e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Organizado, na maior parte, em páginas duplas, nas quais a ilustração é preponderante ao pequeno texto verbal de uma linha ou duas, que está disposto de diferentes maneiras nas páginas. Com características próprias de composição de narrativa de um livro ilustrado, esse não é um livro de imagem (Figura 14).

Figura 14– Capa e miolo do livro *É assim*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro *Esperando Mamãe*, de Lee Tae-Jun (2012), ilustrado por Kim Dong-seong, tem 48 páginas está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Algumas delas compostas apenas por imagens, enquanto outras apresentam texto verbal e ilustração. A ilustração ocupa a maior parte de cada página dupla, e é acompanhada por pequeno texto emoldurado por uma tarja branca na parte inferior de cada uma das páginas. A história contada a partir do encontro entre palavra escrita e

ilustração, esse livro não tem características de um livro de imagem (Figura 15).

Figura 15– Capa e miolo do livro *Esperando mamãe*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fecha os olhos, livro de Victoria Pérex Escrivá (2011), com ilustrações de Claudia Ranucci, tem 32 páginas e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Composto por ilustrações e pequenos textos verbais organizados em páginas duplas, com diálogos indicados pela presença de travessões. Em cada página o texto verbal está disposto de diferente maneira. Esse não é um livro de imagem, porque a narrativa se constitui a partir do conjunto entre o texto verbal escrito e a ilustração (Figura 16).

Figura 16– Capa e miolo do livro *Fecha os olhos*



Fonte Acervo da pesquisadora.

O livro *O cachorro do Coelho*, de Dorothee de Monfreid (2009), tem 32 páginas e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Constituído por páginas simples que trazem uma ilustração e um trecho do texto verbal da narrativa. Em cada página da direita está disposta a

ilustração e na página da esquerda está o texto verbal escrito, com exceção de apenas uma das ilustrações, que ocupa o espaço de uma página dupla junto com o pequeno texto verbal, característica que o caracteriza como um livro ilustrado e não como um livro de imagem (Figura 17).

Figura 17– Capa e miolo do livro *O cachorro do Coelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O mais gigante, livro de Juan Gedovius (2010), tem 32 páginas. É uma narrativa composta por ilustrações e texto verbal, que está organizada em páginas duplas, nas quais o texto verbal, composto por uma frase, está disposto de diferentes maneiras no decorrer de cada uma das páginas. As palavras, que em conjunto com a ilustração formam uma narrativa, descaracterizam esse livro como um livro de imagem (Figura 18).

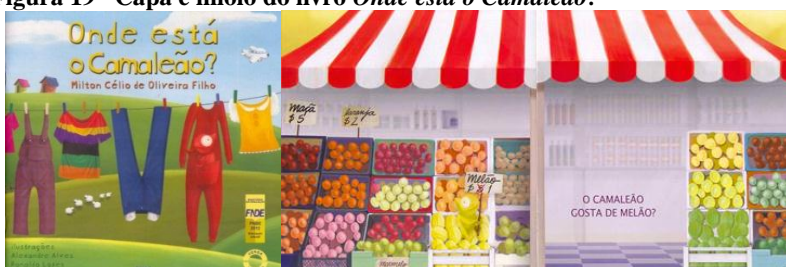
Figura 18– Capa e miolo (versão em espanhol) do livro *O mais gigante*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro *Onde está o Camaleão?*, de Milton Célio de Oliveira Filho (2010), ilustrado por Alexandre Alvez, Ronaldo Lopes e Theo de Oliveira, tem 24 páginas e está catalogado como *Literatura infantil* e *Literatura infantojuvenil*. É composto por ilustrações que ocupam todo o espaço das páginas duplas e dividem o espaço com pequenos trechos do texto verbal da narrativa, excluindo, assim, esse livro do gênero livro de imagem (Figura 19).

Figura 19– Capa e miolo do livro *Onde está o Camaleão?*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Sete Camundongos cegos é um livro de Ed Young (2011), possui 40 páginas e está catalogado como *Fábulas: Literatura infantil* e *Fábulas: Literatura infantojuvenil*. Na maior parte das páginas duplas nas quais divide o espaço com a ilustração, o texto verbal está localizado na parte superior da página esquerda, porém, nas últimas páginas do livro, o texto verbal também ocupa outros espaços das páginas e os diálogos são representados pelo uso do travessão. A composição da narrativa pelo encontro entre a palavra escrita e a ilustração não faz desse um livro de imagem (Figura 20).

Figura 20– Capa e miolo do livro *Sete Camundongos cegos*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apresentados os livros da seleção do terceiro acervo para a Educação Infantil que, em 2012, contêm textos verbais, a seguir estão descritos analiticamente os 17 livros de imagem que fazem parte do acervo do ano 2012 para a Educação Infantil.



Personagens: Menino indígena, animais.

Lugar/espço: Abertos naturais – floresta.

Tema: Reconhecimento comunidade indígena e amizade.

Assunto: A narrativa explora a sequência de ações de um menino indígena durante um dia inteiro, desde quando acorda até quando se prepara para dormir, dando conta de mostrar ao leitor inúmeras situações pelas quais o menino se aventura, contextualizando o modo de viver da comunidade indígena Matis.

O livro *Abaré*, da autora Graça Lima (2009) tem formato quadrado e mede 20,5cm X 20,5cm. Catalogado como *Livro infantil ilustrado*, é constituído por uma narrativa de 17 imagens, de traços animados, que ocupam 34 páginas duplas, além das oito páginas de paratextos que abrem e finalizam o livro. As informações sobre a comunidade indígena retratada na história são trazidas em um dos paratextos finais do livro, junto dos dados biográficos da autora. As guardas inicial e final do livro são vermelhas. A primeira folha de rosto e a última página trazem estampados traços de cor preta em um fundo bege, assemelhando-se aos desenhos das pinturas corporais dos indígenas. Os dados catalográficos do livro são apresentados no verso da segunda folha de rosto, esta, por sua vez, reapresenta os dados trazidos na

capa: título, nome da autora, a logo da editora e um desenho do principal personagem da história, o mesmo desenho que compõem uma das páginas do livro. O livro ainda tem uma terceira folha de rosto, na qual a autora traz o significado da palavra que, em tupi-guarani, dá título ao livro, junto da dedicatória, e o desenho de uma pena. A quarta capa traz detalhes que continuam o desenho da capa, que não se repete no interior da narrativa.

Em 14 imagens de páginas duplas que intercalam entre pretas, brancas e coloridas, o livro *A flor do lado de lá*, de Roger Mello (2004), de medidas 20cm X 20cm, está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Traz guardas de fundo branco, estampadas com pequenos traços de cor preta, que imitam algo em movimento, uma sugestão da água que se movimenta entre as personagens da narrativa. Essa mesma estampa se repete na primeira folha de rosto, acompanhada pelo título e o desenho de uma pequena mandala (essa mesma imagem



Personagens: Anta/flor/boto/baleia

Lugar/espço: Aberto natural - mar

Tema: Natureza/humor

Assunto: Uma anta busca desesperadamente alcançar uma flor, tarefa árdua, já que as duas estão separadas pela água. Dedicada somente à esta busca, a anta não percebe que o que ela quer pode estar mais próximo do que imagina.

está presente também na guarda final), e na última página com as informações de publicação do livro. A narrativa já inicia na segunda folha de rosto, na qual são apresentados o título, nome de autor e a

editora, e, na página anterior a ela, as dedicatórias do livro. A imagem formada pela capa e quarta capa não repete nenhuma outra imagem do livro, apesar de bastante semelhante a uma das imagens iniciais da narrativa.



Personagens: Cadela, pessoas e crianças.

Lugar/espço: Aberto urbano, fechado urbano.

Tema: Amizade .

Assunto: Amora é uma cadelinha bastante ativa e bagunceira, o que incomoda as pessoas que estão por perto. Até que, ao fazer uma estripulia, consegue deixar uma criança feliz.

O livro *Amora*, dos autores Sonia Junqueira e Flávio Fargas (2009), tem formato quadrado, com 24cm X 24cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Possui 24 páginas, das quais 41 imagens compõem a narrativa com características da técnica de histórias em quadrinhos. Os dados dos autores são apresentados na última página, as guardas são estampadas com desenhos geométricos, característica usada na técnica dos desenhos de

traços retos da narrativa. A folha de rosto tem a mesma imagem da capa, na qual constam os nomes dos autores, o título do livro, a editora, bem como a indicação da coleção e projeto que o livro faz parte. No verso da folha de rosto estão os dados catalográficos e na segunda folha de rosto, na sequência, consta a dedicatória e o mesmo desenho geométrico da capa e guardas, mas invertido, como uma coroa, com a cadelinha personagem da história dentro dela.

Do autor Marcelo Moreira (2009b), o livro *Bééé*, tem 20 páginas, de 21cm X 21cm, e está catalogado como *Conto* – *Literatura infantojuvenil*. A guarda inicial e folha de rosto são estampadas com desenhos de ovelhas e detalhes de cerca, e a guarda final apenas com um fundo de cor vermelha. A narrativa acontece pela disposição de 16 imagens, somente a primeira em página dupla, todas as outras em página simples, com uma margem central que as separam. Os dados de publicação são

apresentados no verso da primeira folha de rosto, que é desenhada também com a cerca, assim como a segunda folha de rosto, na qual uma ovelha parece sair de um quadrado, junto das informações presente na capa: título, autor e editora. As informações sobre o autor são apresentadas na última página.



Personagens: Ovelha branca, ovelhas e porco.

Lugar/espço: Natural aberto.

Tema: Amizadee aceitação da diferença.

Assunto: Uma ovelha tenta ficar mais parecida possível com as companheiras, porém descobre que é sua singularidade que a torna única entre as outras.



Personagens: Ovelha

Lugar/espço: Natural aberto

Tema: Sonhos/natureza

Assunto: Uma ovelha tem um sonho: voar. E observando pássaros no céu, ela procura maneira de fazer com que seu sonho se realize.

O livro *Branca*, da autora Rosinha Campos (2004), tem 24 páginas, de formato quadrado, com dimensões 21cm X 21cm, está catalogado como *Livros ilustrados para crianças*. Nas guardas: nuvens estampadas em fundo rosa, ao lado da guarda inicial, uma pequena ovelha deitada próximo das letras que compõem a dedicatória, no verso dela,

as informações de publicação do livro. Na folha de rosto constam os dados da capa: título, nome da autora, editora e desenhos de pássaros em fundo branco, premissa para a narrativa de 10 imagens que se inicia, todas elas em páginas duplas, sem margens, e de cores de céu que vão mudando em cada página virada. As imagens possuem traços animados. As informações da autora são apresentadas na última página do livro.

Os dois livros de Eva Furnari (2010a, 2010b), *Bruxinha Zuzu* e *Bruxinha Zuzu e Gato Miú* têm 32 páginas e medem, em sua estrutura retangular vertical, 21cm X 28cm e são catalogados como *Literatura*

infantojuvenil. Cada um dos livros é composto por 15 pequenas narrativas que se apoiam na lógica de composição das histórias em quadrinhos, e mais uma narrativa apresentada na capa. As imagens têm traços animados. As guardas, última página e

folha de rosto, são preenchidas com a cor roxa. A segunda folha de rosto é apresentada com uma imagem que acompanha o título do livro, nome da autora e da editora, bem como algumas informações sobre edição e a logo da autora. Os dados catalográficos são apresentados no verso dessa folha de rosto, e, depois dele, uma nova folha de rosto com uma dedicatória desenhada especialmente para os leitores. Os traços pretos que dividem a imagem da capa se repetem também na quarta capa.



Personagens: Bruxinha Zuzu, Bruxinha Zuzu e Gato Miú.

Lugar/espaco: Natural aberto e fechado.

Tema: Humor, imaginação e fantasia.

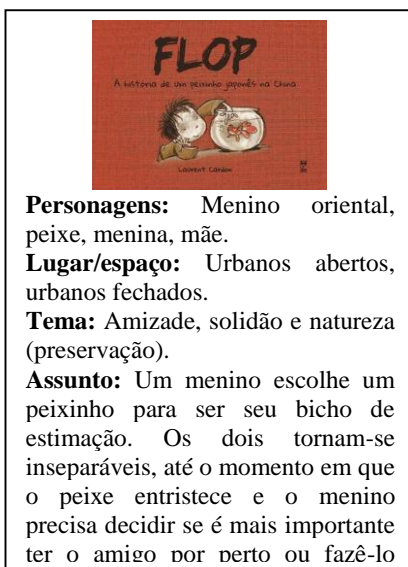
Assunto: A bruxinha atrapalhada, que, com sua varinha, consegue interagir com o ambiente de uma maneira bastante singular, muitas vezes, metendo-se (e metendo os outros) em confusão. O Gatinho Miú, que é dramático e sentimental, passa a ser o seu companheiro de magia, no livro que também leva seu nome.



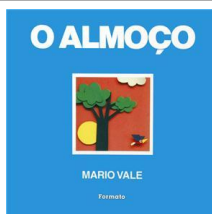
Um livro quadrado, de 25cm X 25cm, da escritora Rosinha Campos (2008) e catalogado como *Livros infantis ilustrados*, que pode ser lido do início para o começo, ou do começo para o final – tudo depende do ponto de vista –, que de um lado é intitulado *Companheiro!* e, de outro, *Quem sou eu?*. Quando lido a partir de *Companheiro*, a folha de guarda apresenta o desenho do personagem rato rosa, junto do título, e, no verso, as informações de publicação. Quando lido a partir de *Quem sou eu?*, é o personagem rato azul quem estampa a folha de rosto com o título, mas agora também com o nome da autora, a dedicatória e a editora, e, no verso, estão os dados da autora. São 22 páginas que guardam a narrativa de nove imagens, quatro de uma das narrativas e quatro de outra, e uma imagem que une as duas histórias, bem

no meio do livro. Todas as imagens estão dispostas em páginas duplas. A capa e a quarta capa do livro tem abas, e as guardas são preenchidas com cores diferentes.

Flop: a história de um peixinho japonês na china, de Laurent Cardon (2011), tem formato retangular, com 25cm X 18cm e está catalogado como *Livros infantis ilustrados*. Tem características de um livro de histórias em quadrinhos, quando distribui várias imagens na mesma página, para dar a sensação de passagem rápida do tempo. As imagens são em tons de marrom,



destacando, assim, a cor alaranjada do peixe. Possui apenas uma imagem em página dupla entre as 36 páginas, das quais apenas três são dedicadas aos paratextos. Apresenta uma folha de rosto contendo o título, nome do autor, editora e, no seu verso, as informações de publicação do livro e a dedicatória. O verso da última página traz as informações do autor. As guardas das capas são brancas. A quarta capa repete a mesma marca de textura de fundo da capa.



Personagens: Homem e coelho.

Lugar/espço: Aberto natural, fechado urbano.

Tema: Amizade e preservação da natureza.

Assunto: Um homem traz para casa um coelho que encontrou em uma toca e começa a preparar uma refeição, que no final das contas, será dividida com seu novo amigo.

catalográficos são encontrados na guarda inicial do livro. Este livro não possui ficha catalográfica.

O livro *O dia em que encontrei meu amigo*, de Vanessa Alexandre (2009), tem 12 páginas, formato quadrado de 20cm X 20cm e está catalogado como *Literatura Infantil*. 10 imagens compõem a narrativa, todas elas em páginas simples. As imagens, de traços animados, são emolduradas por uma margem branca. A folha de rosto traz um desenho do cão personagem do livro dentro de uma caixa forrada com jornal e, também, as mesmas informações da capa: nome da autora, título do livro, editora. No

Mario Vale (1987) é o autor de *O almoço*. Um livro de grandes proporções, de forma quadrada, com 30cm X 30cm. A narrativa possui oito páginas, cada uma delas com uma das imagens da narrativa. De guardas brancas, o livro traz as informações do autor, que são mostradas na contracapa. Cada uma das imagens tem margens que as emolduram e são elaboradas a partir de recortes e colagem de papel de cores vivas em cenários que posteriormente são fotografados. Outras informações, dedicatória e dados



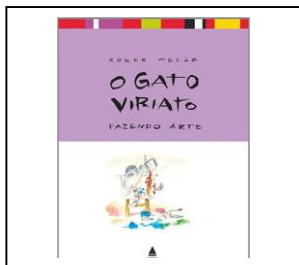
Personagens: Cão e Menino.

Lugar/espço: Urbano aberto, urbano fechado – casa.

Tema: Amizade.

Assunto: Um filhote de cão mora na rua, até que é encontrado por um menino, que o traz para sua casa e cuida dele. Os dois acabam se tornando amigos.

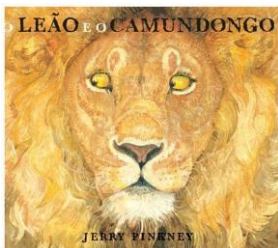
verso dessa página estão as informações da publicação e não há dados da autora no livro. A capa e a quarta capa, quando abertas, formam uma só imagem, que não se repete no decorrer da história.



As narrativas da personagem Gato Viriato, de autoria de Roger Mello (2014), receberam o prêmio de Melhor Livro de Imagem da FNLIJ, no ano de 1994. Dentre elas está o livro *O Gato Viriato fazendo arte*. O livro tem formato retangular vertical, com 20,5cm X 27,5cm, está catalogado como *Literatura infantojuvenil* e possui 24 páginas. O título da história

brinca com os sentidos da expressão fazer arte, que pode ser o ato de produzir arte, bem como a ação de fazer estripulias, duas ações apresentadas durante a narrativa composta por 10 imagens em fundo branco sem margens, cinco delas em páginas simples, as outras cinco dispostas em páginas duplas. Na quarta capa do livro não há continuação da imagem da capa. As guardas inicial e final são preenchidas com pegadas do animal na cor branca em fundo de cor roxa, assim como o verso da última página e a primeira folha de rosto, que são três no total. A segunda delas repete as informações trazidas na capa: título do livro, nome do autor, informações da editora e também uma imagem de uma tela de pintura ao lado de um balde de tinta. No verso dela aparecem os dados catalográficos do livro, seguidos pela terceira folha de rosto, preenchidas com a cor roxa. As informações do autor são apresentadas na frente da última folha do livro.

Realizado a partir de desenhos com traços realistas, o livro *O leão e o camundongo*, de Jerry Pinkney (2011) tem formato retangular, com 28cm X 23,8cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Por vezes, está constituído de imagens em páginas duplas, em outras, uma imagem em uma página simples, e ainda há várias imagens na mesma página, como nas histórias em quadrinhos. O livro tem capas com grandes abas e guardas brancas, na aba da contracapa estão as informações do autor, a aba da capa traz a informação de que a história narrada no livro é uma adaptação de uma fábula de Esopo. Os dados catalográficos são impressos na última página do livro. Uma primeira folha de rosto traz o título e o nome do autor, numa folha de fundo amarelo. Durante a narrativa algumas imagens são acompanhadas por onomatopeias para sinalizar o som do animal que é mostrado. A história inicia-se em uma imagem que também serve como uma folha de rosto, na qual são apresentados novamente o título, o nome do autor e da



Personagens: Leão, camundongo e animais da savana.

Lugar/espço: Ambiente natural aberto.

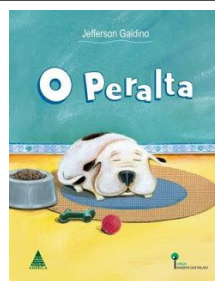
Tema: Solidariedade.

Assunto: O leão havia capturado um camundongo e decide libertá-lo, sendo recompensado pela atitude, quando ele mesmo é capturado, sendo salvo pelo camundongo que libertou anteriormente.

tradutora e a logo da editora, na página anterior estão as dedicatórias. Anteriormente a essas informações há uma página dupla com imagem. Antes de apresentar a imagem que finaliza a narrativa, o livro apresenta uma página paratextual, na qual o autor descreve sua curiosidade acerca das fábulas, especialmente essa que desenhou, e a vida dos animais. O livro tem 40 páginas com 32 imagens que contam a história. Quando dispostas em página dupla, as imagens preenchem todo o espaço da página. Nas páginas simples, algumas não apresentam margens, já outras tem margens, o que delimita o espaço. A imagem de

capa e quarta capa não repete nenhuma outra da narrativa, mas a imagem do leão, trazida na capa, está direcionada à imagem do rato da quarta capa, porque os dois estão com os olhares um na direção do outro.

Jefferson Galdino (2009) é o autor do livro *O Peralta*, que tem formato retangular vertical, com 20cm X 26cm, e está catalogado como *Literatura infantil* e *Literatura infantojuvenil*. As capas têm abas, sendo que a da quarta capa traz as informações do autor, enquanto a aba que acompanha a capa expõe um breve texto indicando a importância da leitura de imagens. As informações de publicação são apresentadas na quarta capa. O livro tem 24 páginas, das quais 11 narram a história e todas as imagens, de traços animados, estão dispostas em páginas duplas, ocupando o todo espaço da página sem margens. Há apenas uma folha de



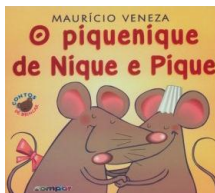
Personagens: Cão, mulher, gato.

Lugar/espço: Urbano fechado – casa; Urbano aberto – quintal.

Tema: Humor e imaginação.

Assunto: Um cão bastante brincalhão passa o dia fazendo traquinagens.

rosto, de fundo branco, que apresenta o nome do autor, o título do livro e a logo da editora. Quando abertas, a capa e quarta capa formam uma imagem que não se repete dentro da narrativa, mas ainda sim é bastante semelhante à imagem final.



Personagens: Casal de ratos/gato

Lugar/espaco: Urbano aberto – casa

Tema: Humor

Assunto: Um casal ratos faz um piquenique num lugar bastante inusitado.

O livro *O piquenique de Nique e Pique*, de Maurício Veneza (1999), tem formato retangular, com 19cm X 17cm, e está catalogado como *Livros ilustrados para crianças*. As informações do autor são mostradas na guarda da capa, enquanto os dados catalográficos são apresentados na aba da capa, que, assim como a guarda final, aba da quarta capa e no verso dela, traz jogos e atividades a serem realizados pelo leitor. O livro tem 12 páginas, com sete imagens de traços animados, três delas em

páginas duplas e quatro estão em páginas simples. Todas elas têm margens brancas que as delimitam. A última página traz um desenho das personagens, convidando o leitor para as atividades a serem realizadas. A folha de rosto apresenta desenho das personagens, título do livro, nome do autor, editora e a indicação da coleção que o livro faz parte.

Assim como os outros livros da Série Ratinho, da autora Monique Félix (2005), o livro *O ratinho e o alfabeto* tem pequeno formato quadrado de 17,3cm X 17,3cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil e Livros ilustrados para crianças*. Possui 32 páginas, das quais 5 são dedicadas aos paratextos, dentre eles, duas folhas de rosto e uma folha ao final do livro de cor branca, assim como as guardas das páginas. A primeira folha de rosto traz o título e o desenho que caracteriza a série que pertence o livro, no verso dela, os dados catalográficos e informações sobre a autora. Na segunda folha de rosto, repete-se o título e a ele é



Personagens: Rato, ratinho.

Lugar/espaco: Espaço fechado – páginas do livro.

Tema: Curiosidade e imaginação.

Assunto: Um rato rói as páginas de um livro e com a ajuda de um companheiro vai agrupando letras até formar o alfabeto todo.

acrescentada a logo da editora, o nome da autora e um desenho do ratinho personagem da narrativa. Do mesmo que as outras histórias da série, o fio narrativo dá-se pela sequência de 12 imagens, de página dupla e sem margens, nas quais o ratinho rói o livro. Na última página da narrativa, um símbolo de reticências em papel picotado, dando alusão de que a história não acabaria por ali.



De grandes dimensões, 27 cm X 36 cm, *Telefone sem fio* é um livro de dupla autoria, de Ilan Brenman e Renato Moriconi (2010), está catalogado como *Livros infantis ilustrado* e recebeu o prêmio de Melhor Livro de Imagem pela FNLIJ em 2011. São 32 páginas com 28 imagens que se sucedem a partir do fio narrativo que é a brincadeira conhecida pelas crianças como telefone sem fio. Todas as imagens são emolduradas por uma margem branca que dá o destaque ao fundo preto de cada uma delas, com aspectos realistas. A primeira folha de rosto repete a imagem da capa em menor tamanho, bem como os nomes dos autores, o título do livro, a logo da editora e traz no seu verso as informações

de publicação. O livro apresenta, ainda, uma segunda folha de rosto com as dedicatórias dos dois autores. A quarta capa repete umas das imagens do miolo do livro e as informações dos autores são apresentadas na última página. É uma narrativa circular, pois a última imagem repete a primeira.

Apresentados os livros do acervo de 2012, exponho o acervo do ano de 2014, no qual cinco dos 22 livros listados como livros de imagem na tabela oficial do PNBE-MEC/CEALE são livros que contém pequenos textos. Novamente a autora brasileira Regina Rennó aparece com dois livros no acervo, ao total são 14 autores brasileiros e sete autores estrangeiros. Destaca-se na composição desse acervo o livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado (2001), que já esteve presente no acervo de 2008.

Nos livros que compõem esse acervo, 10 apresentam personagens humanos, seis com personagens animais e um livro traz personagens animados. Há dois livros catalogados como narrativas de imagem, um deles como *Livro de imagens* e outro como *Histórias sem palavras*, enquanto a maioria deles está catalogado como *Literatura infantojuvenil* e *Livros ilustrados para crianças*, havendo ainda dois livros sinalizados como livros de *Ficção infantojuvenil brasileira*.

Destacam-se também os livros *É um ratinho?* e *É um gato?*, ambos do autor Guido Van Genechten (1998, 2002), por serem livros de imagem com características de livro brinquedo. Outro destaque também é o livro *Bocejo*, da dupla autoria de Ilan Brenman e Renato Moriconi (2012), que além de ter dimensões diferentes dos demais livros, faz parte de uma trilogia, cujo primeiro livro *Telefone sem fio*, compôs o acervo de 2012.

Quadro 9 – Acervo de livros de imagem – PNBE para Educação Infantil – 2014, de acordo com lista oficial PNBE-MEC/CEALE

Livro	Autor	Editora
<i>A visita</i>	Lúcia Hiratsuka	Farol Literário
<i>Bocejo</i>	Ilan Brenman e Renato Moriconi	Cia das Letrinhas
<i>Calma, camaleão</i>	Laurent Cardon	Anglo
<i>Douglas quer um abraço</i>	David Melling	Salamandra
<i>É um gato?</i>	Guido Van Genechten	Gaudí Editorial
<i>É um ratinho?</i>	Guido Van Genechten	Gaudí Editorial
<i>Ida e volta</i>	Juarez Machado	Agir
<i>Lá vem o homem do saco</i>	Regina Rennó	EdiPucRio
<i>Ladrão de galinhas</i>	Béatrice Rodriguez	Livros da Raposa Vermelha
<i>Mar de sonhos</i>	Dennis Nolan	Singular
<i>Maria que ria</i>	Rosinha	Araguaia
<i>Minhocas comem Amendoins</i>	Autor / Ilustrador: Elisa Géhin Tradutor: André P. de S. Telles	Pequena Zahar
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	Michele Iacocca	Àtica
<i>O gato e a árvore</i>	Rogério Coelho	Piá
<i>O jornal</i>	Patrícia Auerbach	Brinque-book
<i>O Menino e o Peixinho</i>	Sônia Junqueira	Autêntica

<i>O noivo da ratinha</i>	Lúcia Hiratsuka	Araguaia
<i>Quando os Tam-Tans fazem tum-tum</i>	Ivan Zigg	Nova Fronteira
<i>Rapunzel-Jacob Grimm E Wilhelm Grimm</i>	Thais Linhares	Mundo Mirim
<i>Um+Um+Um+Todos</i>	Anna Maria Göbel	Editora Gutenberg
<i>Voa pipa, voa</i>	Regina Rennó	Lê
<i>Você e eu</i>	Autor / Ilustrador: Maggie Maino Tradutor: Maria Dolores Prades	Livros da Matriz

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Assim como nos acervos anteriores dos anos de 2010 e 2012, alguns livros selecionados como livro de imagem pelo PNBE-MEC/CEALE apresentam em sua composição textos verbais. Sendo assim, apresento, a seguir, os cinco livros do acervo de 2014 que tem essas características, são os títulos: *O noivo da Ratinha* (HIRATSUKA, 2011), *Maria que ria, Minhocas comem amendoins* (ROSINHA, 2010), *Você e eu* (MAINO, 2013) e *Douglas quer um abraço* (MELLING, 2016), a fim de demonstrar o que não lhes caracteriza como livro de imagem, ou seja, sua composição a partir do conjunto de imagem e texto verbal escrito.

O noivo da Ratinha, livro de Lúcia Hiratsuka (2011), tem 32 páginas e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. A narrativa é construída pelo conjunto do texto verbal e ilustrações, que estão distribuídos em páginas duplas. As pequenas frases que compõem os trechos do texto verbal estão dispostas em diferentes posições em cada uma das páginas, e os diálogos estão indicados pela presença de travessões. Esses elementos são característicos de um livro ilustrado, a palavra escrita o descaracteriza-o um livro de imagem (Figura 21).

Figura 21– Capa e miolo do livro *O noivo da Ratinha*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Maria que ria, da autora Rosinha (2010), é um livro com 32 páginas, catalogado como *Literatura infantojuvenil*, cuja narrativa é composta por ilustrações e texto verbal, dispostos em páginas duplas. Os trechos do texto verbal da narrativa estão organizados de diferentes maneiras em cada uma das páginas e os diálogos são representados pelo uso do travessão. A presença do texto verbal escrito em conjunto com a ilustração o descaracterizam como um livro de imagem (Figura 22).

Figura 22– Capa e miolo do livro *Maria que ria*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro *Minhocas comem amendoins*, de Élisabeth Géhim (2012), tem 40 páginas e está catalogado como *Literatura infantojuvenil francesa*. A maior parte das páginas traz a ilustração e o texto verbal organizados em páginas duplas, e em todas elas o texto está localizado na parte inferior da página, abaixo da ilustração. A narrativa constitui-se a partir da presença do texto verbal escrito com a ilustração, dessa maneira, esse livro não pode ser caracterizado como um livro de imagem.

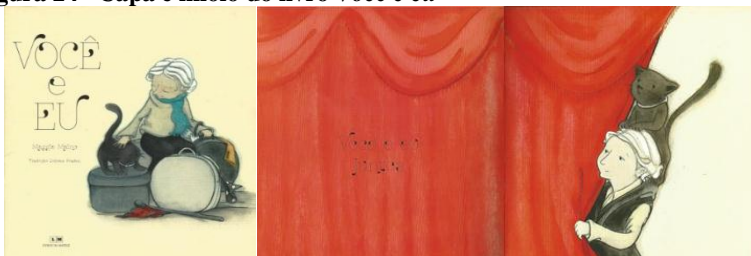
Figura 23– Capa e miolo do livro *Minhocas comem amendoins*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O livro *Você e eu*, de Maggie Maino (2013), tem 32 páginas e está catalogado como *Livros infantis ilustrados*. A história é construída pelo conjunto entre texto verbal e ilustração, preponderante em cada página dupla. Com exceção da última página, que traz uma frase completa, o texto verbal está distribuído em poucas palavras em cada página dupla – algumas vezes, apenas uma palavra, em diferentes posições no decorrer da narrativa. A palavra presente na composição da narrativa dá a esse livro o status de um livro ilustrado, mas não de um livro de imagem (Figura 24).

Figura 24– Capa e miolo do livro *Você e eu*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Douglas quer um abraço, livro de capa dura de David Melling (2016), tem 36 páginas e não tem ficha catalográfica. A narrativa constrói-se no encontro do texto verbal e da ilustração, algumas vezes uma única ilustração em página dupla, outras vezes em páginas simples. O texto verbal está distribuído de diferentes maneiras em todo o livro, organizando-se de acordo com o espaço da ilustração. Há diálogos que

são representados pelo uso de travessões, e essas palavras escritas que compõem a narrativa tiram do livro o status de um livro de imagem (Figura 25).

Figura 25– Capa e miolo do livro *Douglas quer um abraço*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A seguir, serão descritos e analisados os 17 livros de imagem que compõem o acervo de 2014 do PNBE para Educação Infantil.



O livro *A visita*, de Lúcia Hiratsuka (2011), mede 21cm X 20,7cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Possui 32 páginas e tem abas que acompanham a capa e a quarta capa. As informações da autora são apresentadas na aba inicial, na final tem um desenho que acompanha o traço trazido na última página e na guarda final do livro. O desenho na aba é a personagem crescida, portanto, as imagens apresentadas na última página e na aba do livro também compõem a narrativa. Os dados catalográficos estão dispostos no verso da primeira folha de rosto. A narrativa é composta por 18 imagens dispostas em sua maioria nas páginas

duplas sem margens, duas delas em página simples e em outros dois momentos, duas e três imagens são distribuídas na mesma página, ampliando a ideia da passagem do tempo. O desenho da primeira folha de rosto acompanha também a guarda inicial do livro, que reaparece

aproximado na segunda folha de rosto que traz, novamente, as informações da capa: nome da autora, título do livro e editora. A capa e a quarta capa, quando abertas, formam uma imagem que não se repete no interior do livro.

Rogério Coelho (2009) é o autor do livro *O gato e a árvore*, que tem formato quadrado com 24cm X 24cm, 24 páginas e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. As guardas das capas repetem o desenho da figura geométrica que faz o fundo da capa e a folha de rosto reapresenta identicamente as informações da capa: nome do autor, título do livro, desenho, título da coleção e projeto que o livro faz parte na editora. As informações do autor estão impressas na última página e os dados catalográficos no verso da folha de rosto que é seguida por uma nova folha de rosto com a dedicatória. A maioria das imagens dispostas a partir da ótica das histórias em quadrinhos, chegando a ter nove imagens de traços animados em uma mesma página.



Personagens: Gato e corvo.

Lugar/espço: Aberto natural.

Tema: Natureza, aventura e imaginação.

Assunto: Um gato planta uma árvore e cuida dela com o passar do tempo, até que ela se torna uma árvore estrondosa que dá a ele bons momentos de diversão.

Ilan Brenmam e Renato Moriconi (2012) são os autores do livro *Bocejo*, que acompanha a trilogia iniciada com o livro *Telefone sem fio* (descrito anteriormente). De formato retangular vertical, o livro mede 27cm X 36cm e está catalogado como *Livros infantis ilustrados*. Tem 36 páginas, das quais oito são dedicadas aos paratextos iniciais do livro. As guardas do livro são brancas e as imagens realistas estão dispostas nas páginas da direita, enquanto a página da esquerda há uma onomatopeia que representa o som de um bocejo em um fundo preto. A última página do livro é preenchida por um papel laminado reflexivo, no qual a criança poderá observar que, assim como todos os personagens, ela também faz parte do livro com seu bocejo. A primeira folha de rosto mostra somente o título do livro, seguida pela segunda folha de rosto, que reapresenta as informações trazidas na capa: título do livro, nome dos autores, uma imagem idêntica à capa, mas de tamanho reduzido, e a editora. No verso dessa página, são apresentados os dados dos autores e as informações de publicação do livro. A próxima página, de fundo branco, como as outras, traz as dedicatórias. Duas páginas preenchidas com a cor preta se

seguem, para, então, apresentar as 12 imagens realistas das personagens. O livro não é constituído a partir de um fio narrativo, portanto, é um livro com imagens.

Calma, Camaleão!, de Laurent Cardon (2010), é um livro de formato retangular horizontal, com 19cm X 27,5cm. Tem 32 páginas e está catalogado como *Identidade/Mudança/Maturidade (Psicologia)*, *Literatura Infantojuvenil* e *Livros ilustrados para crianças*. A imagem que compõem a capa é texturizada, dando para a criança a possibilidade também de sentir a personagem do livro. Os dados catalográficos são mostrados na

guarda final do livro e as informações do autor apresentadas na última página. Há uma folha de rosto reapresentando as informações da capa, com um desenho de uma família que acaba de receber um bebê camaleão, situando, assim, o início da narrativa. A história acontece em diversas imagens dispostas como histórias em quadrinhos, sendo algumas imagens dispostas em páginas duplas, sem margens, com traços animados. Quando abertas, capa e quarta capa formam uma única imagem que não se repete durante a história.

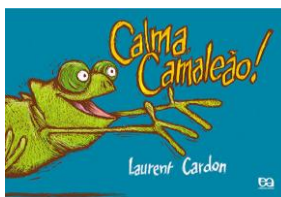


Personagens: Eva, homem das cavernas, faraó, estátua grega, soldado romano, viking, bruxa, Napoleão Bonaparte, Charles Chaplin, Einstein, astronauta (Louis Armstrong).

Lugar/espaco: Naturais – abertos.

Tema: Surpresa e humor.

Assunto: Diferentes personagens, de diferentes épocas histórias, são mostrados bocejando, contagiando um em seguida do outro, que convidam o leitor a bocejar também.



Personagens: Camaleão, família do camaleão, galinha, flamingo, macaco, girafa.

Lugar/espaco: Abertos naturais.

Tema: Humor, características animais, identidade.

Assunto: Um camaleão descobre seu poder de mutação e vai somando características de cada personagem que encontra.



Personagens: Gato, pato, papagaio, lula, tucano, rato, pinguim, macaco, cobra, elefante.

Lugar/espaco: Abertos naturais.

Tema: Surpresa e brincadeira.

Assunto: Ao ser desdobrado, o livro vai apresentando diferentes personagens a partir de um ponto comum.

segundo um ponto em comum, como a orelha de um gato em um dos livros, que a cada nova abertura da “página” que se dobra, vira outro animal: um pato, um papagaio, uma lula e, por fim, um tucano. As informações de publicação estão na quarta capa do livro e não há dados sobre o autor. As imagens, de traços simples, são bastante coloridas e ocupam todo o espaço de cada uma das “páginas-dobras”, possibilitando à criança o fácil reconhecimento de cada um dos animais apresentados. Por sua natureza lúdica, destaca-se pela surpresa causada pela abertura de cada dobra e pela forma, por ser leve se torna de fácil manuseio pelas crianças pequenas. Esse livro não há catalogação.

Premiado pela FNLIJ em 2013 como melhor Livro de Imagem, o livro *O jornal*, de Patrícia Auerbach (2012), possui formato retangular horizontal com 30cm X 22,8cm e está catalogado como *Conto infantojuvenil brasileiro*. Tem 32 páginas com 27 imagens sem nenhuma margem, em sua maioria dispostas em página

Os livros *É um ratinho?* e *É um gato?* do autor Guido Van Genechten (1998, 2002), quando fechados medem 12cm X 22cm, e quando todas as suas dobras estão abertas ficam com 70 centímetros. Destacam-se dos demais por serem livros de imagem com características de livro brinquedo, de papel cartonado com brilho. Não apresentam imagens que narram uma história a partir de uma sequência, mas ao se abrirem como uma espécie de um folder vão mostrando imagens de diferentes animais,



Personagens: Menino, pai.

Lugar/espaco: Urbano fechado – casa.

Tema: Imaginação, surpresa e brincadeira.

Assunto: Um menino descobre porque o pai gosta tanto do seu jornal, já que com ele pode viver grandes aventuras.

dupla, mas também em organização a partir da lógica das histórias em quadrinhos ou ainda em páginas simples. Nas guardas, primeira folha de rosto e verso da última página há imagens que mostram passo a passo da confecção de um barco e um avião de papel. Já na guarda inicial, um barco construído a partir de uma folha de jornal, remetendo ao barco de papel de jornal que reaparece na segunda folha de rosto – com o mesmo desenho da capa. Na página final, um avião é confeccionado, remetendo a última imagem da narrativa, na qual o menino segura um avião de papel na mão. As chamadas das páginas de jornal – linguagem verbal que aparecem durante toda a narrativa – tem relação com as ações do menino. As informações de publicação estão impressas no verso da primeira folha de rosto, junto com as dedicatórias e dados da autora. As imagens de traços retos e animados (como um desenho rabiscado) valorizam as cores preto e vermelho em um fundo branco, para destacar o personagem e o jornal.

O livro *Nerina a ovelha negra*, de Michele Iacocca (2012), tem 32 páginas, formato retangular vertical com 20cm X 27,5cm e está catalogado como *Ficção infantojuvenil brasileira*. As informações do autor são apresentadas na quarta capa e o livro e conta com duas folhas de rosto: na primeira estão impressos o título do livro e o nome do autor, no seu verso, os dados catalográficos, e um pequeno desenho de um lobo; a segunda folha de rosto repete as informações da primeira e acrescenta um desenho da ovelha protagonista da história e também a logo da editora. A capa e a quarta capa formam uma imagem única ao serem abertas, que não se repete no interior do livro. As guardas das capas são estampadas com ovelhas

brancas em um fundo branco, enquanto a última página do livro complementa a imagem da guarda final com ovelhas brancas e uma ovelha preta em um fundo verde. A narrativa acontece em 60 imagens, distribuídas, em sua maioria, como uma história em quadrinhos e,

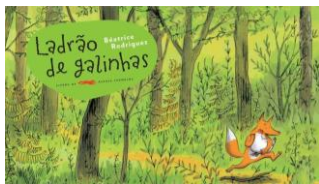


Personagens: Nerina, ovelhas brancas, lobo.

Lugar/espço: Aberto natural.

Tema: Diferença, aceitação e coragem.

Assunto: As ovelhas brancas se incomodam com a presença de Nerina, que é negra, no bando e a espantam para longe. A ovelha Nerina aprende com o lobo a assustar as outras ovelhas, mas acaba resolvendo a situação de forma heroica, sendo aceita entre todas.



Personagens: Raposa, galinha, urso, coelho, galo.

Lugar/espço: Lugares naturais abertos e fechados.

Tema: Surpresa, amizade e humor.

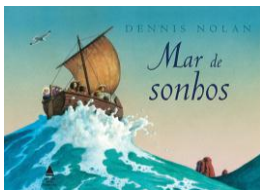
Assunto: Uma raposa sequestra uma galinha, seus amigos – urso, coelho e galo – passam por florestas, vales, mar e deserto perseguindo-as. Quando exaustos, descobrem o esconderijo da raposa e também que a única coisa que ela queria era uma nova amizade com quem compartilhar bons momentos.

poucas vezes, uma imagem ocupa o espaço de uma página dupla. São imagens com desenhos de aspectos animados.

O livro *Ladrão de Galinhas*, de Béatrice Rodriguez (2014), contém 32 páginas, com 17 imagens de traços animados. Tem formato retangular horizontal com 27,5cm X 17cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil* e *Livro de imagens*. A primeira e segunda imagens estão organizadas em página simples, em uma página, no centro da narrativa, quatro imagens emolduradas em um fundo amarelo estão

dispostas numa sequência próxima a das histórias em quadrinhos e o restante delas em página dupla. Apenas a primeira imagem da história tem moldura de cor branca. A capa e a quarta capa formam uma imagem que repete uma das imagens do miolo. As informações sobre a autora estão impressas no verso da antepenúltima folha, que traz, também, um desenho de um pequeno galo chorando, enquanto os dados catalográficos estão na frente da penúltima folha. Tanto no início quanto no final do livro há uma falsa folha de rosto, de cor verde, e as guardas são brancas. Na folha de rosto estão as informações de capa junto de um desenho de uma pequena galinha branca.

Mar de sonhos é um livro de Dennis Nolan (2012), que tem formato retangular horizontal, mede 24cm X 18cm e está catalogado como *Castelos de areia – Literatura infantojuvenil, Histórias sem palavras, Livros ilustrados para crianças e Literatura infantojuvenil americana*. Tem 40 páginas e 21 imagens que compõem a narrativa, duas delas, a primeira e a última imagem em páginas simples, 18 imagens em páginas duplas sem nenhuma margem que as delimitem. As informações sobre os dados catalográficos estão no verso da folha de rosto e os dados biográficos do autor na quarta capa. O livro tem guardas brancas e uma das imagens já é apresentada na página da folha de rosto, junto com o título, nome do autor e editora. Um dos fios

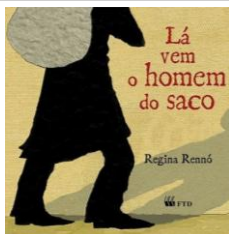


Personagens: Menina negra, gaivota, família do castelo (menino, mãe, pai, avô), peixe, sereias.

Lugar/espço: Abertos naturais.

Tema: Imaginação.

Assunto: Uma menina constrói um castelo de areia, à noite. Tomado pelas ondas, o castelo desfaz-se e dele sai uma família, que, ao se deparar com a grandeza do oceano, passa por aventuras até encontrar um lugar seguro para ficar, com o auxílio de uma gaivota. Quando amanhece, a menina retorna à praia e novamente constrói um castelo que é invadido pela água do mar.



Personagens: Crianças, homem do saco.

Lugar/espço: Abertos urbanos.

Tema: Curiosidade e medo.

Assunto: Um homem com um saco nas costas aguça a curiosidade e o medo de crianças de uma cidade. Até que descubrem que o que ele carregava no saco poderia tomar o dia mais divertido.

narrativos se dá pela presença da gaivota como personagem que acompanha todas as ações das outras personagens. É uma história circular que convida o leitor a novamente iniciar a viagem das personagens, com desenhos com traços realistas. A capa e quarta capa formam uma imagem só quando abertas, que não se repete durante a narrativa.

O livro *Lá vem o homem do saco*, de Regina Rennó (2013), tem formato quadrado, de 20cm X 20cm, e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Tem imagens em preto e branco, com exceção das três últimas em que a cor vai tomando o espaço da página progressivamente. O livro tem guardas pretas e 24 páginas com 11 imagens que compõem a narrativa, sendo nove delas dispostas em páginas duplas sem margens, enquanto a primeira e a última imagem estão em página simples. As informações da autora e dados catalográficos estão impressos no verso da primeira folha de rosto e seguidos por uma página com dedicatória. A primeira folha de rosto repete a capa, trazendo o título do livro, nome da autora e logo da editora, mas com o fundo da imagem branco. Uma imagem única se forma quando capa e quarta capa estão abertas.



Personagens: Menino, peixe, professora negra, crianças – negras e brancas –, pai do menino.

Lugar/espço: Urbanos fechados – casa e instituição educacional.

Tema: Amizade e diferença.

Assunto: A professora traz um peixe de presente para cada um dos seus alunos. Cada um pode escolher o peixe que quiser. Um menino fica com o peixe mais estranho entre todos para cuidar e os dois se tornam melhores amigos.



Personagens: Palhaço, plateia, monstro, tubarão, caranguejo, leão, bruxa, fantasma, dinossauros, máscaras – carrancas.

Lugar/espço: Abertos e fechados.

Tema: Brincadeira, imaginação, e humor.

Assunto: Um palhaço, acostumado a fazer rir, depara-se com uma situação diferente, que ao invés de fazer a graça, acaba perdendo seu nariz de palhaço.

De dupla autoria, o livro *O menino e o peixinho*, de Sonia Junqueira e Mariângela Haddad (2013), tem 32 páginas, de formato retangular e vertical, medindo 21cm X 24cm e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. Com 18 imagens de traços animados, algumas em páginas duplas sem margens, outras em páginas simples com uma margem lateral de cor roxa. O livro tem abas: na inicial está a dedicatória do livro e na da quarta capa final constão os dados das autoras. Os dados catalográficos aparecem na última página do livro de guardas amarelas. Na frente dessa página é apresentado o texto verbal que poderia acompanhar as imagens. A guarda inicial forma uma imagem junto com a folha de rosto, na qual duas crianças estão se movimentam para a direita, correndo, enquanto outra criança aponta também para a direita, como se indicasse um lugar para onde deveriam ir. Essa folha de rosto ainda traz os dados da capa: título, nome das autoras, editora e a coleção que o livro faz parte. Quando abertas, capa e quarta capa formam uma imagem que não se repete durante a história.

Quando os tam-tans fazem tum-tum é um livro de Ivan Zigg (2013), de formato quadrado, com 24cm X 24cm, está catalogado com *Literatura infantojuvenil*

brasileira e Livros ilustrados para crianças. O livro tem 34 páginas e 17

imagens com traços de desenhos animados, em fundo branco e em fundo colorido, dentre elas, uma imagem disposta como uma história em quadrinhos e ao lado dela uma imagem em página simples, outras cinco também estão arranjadas em páginas simples e o restante em página dupla. Apesar dos desenhos dispostos em página dupla terem fundo de cores diferentes, tratam de uma mesma imagem, pois sempre há um detalhe que direciona o desenho da imagem da direita para a da esquerda, como os olhares dos personagens para a direção em que vem o palhaço ou dedos apontados para ele. As informações do autor são apresentadas na página seguinte ao posfácio, escrito pela pesquisadora Ninfa Parreiras. A última página traz outras afirmações acerca da publicação do livro que tem guardas brancas. O livro possui duas folhas de rosto: na primeira há somente o título do livro em um fundo vermelho e os dados catalográficos no verso; e a segunda apresenta as informações de capa, com a mesma imagem, título, nome do autor e editora.

A autora Thais Linhares (2012) adaptou em imagens do conto folclórico alemão recolhido pelos irmãos Grimm, *Rapunzel*. O livro mede 28cm X 21cm, com formato retangular horizontal, e está catalogado como *Literatura infantojuvenil*. São 32 páginas, com 32 imagens que compõem a narrativa, sendo uma página com seis imagens, intencional para demonstrar a passagem do tempo – criança que vira adulta –, e em outra há também mais seis imagens, demonstrando, com isso, uma ação rápida, as demais estão dispostas tanto em páginas duplas como em páginas simples. O livro

tem guardas de capas com desenho de céu claro com nuvens e uma imagem, que não compõem a narrativa, mas preenche o verso da primeira folha de rosto, no qual estão impressos os dados catalográficos, e a segunda folha de rosto com as dedicatórias. A imagem da quarta capa é uma continuação da imagem da capa, e, quando abertas, formam uma única imagem, que não se repete no decorrer da narrativa. As



Personagens: Rapunzel/Príncipe/
Bruxa/Pais da menina

Lugar/espço: Naturais
abertos/fechados – torre e casa

Tema: Conto de fada/amor

Assunto: Uma menina é presa em uma torre por uma bruxa, um príncipe tenta salvá-la ao pendurar-se em suas tranças e fica cego, mas recupera a visão quando reencontra seu grande amor.

informações da autora estão na quarta capa do livro e a primeira folha de rosto traz as informações da capa: título do livro e nome dos autores.

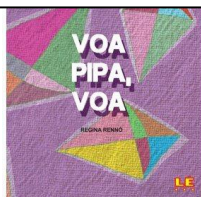


Personagens: Homem, mulher, menino, cachorro, gato, rato.

Lugar/espço: Natural aberto.

Tema: Colaboração e surpresa.

Assunto: Um homem observa o crescimento de uma planta, e quando tenta tirá-la do chão não consegue. Um a um, cada membro da família ajuda, até os animais. Ao conseguirem colher a planta, descobrem que é uma beterraba gigante, que serve de alimento para todos.



Personagens: Menino loiro/menino oriental/menino negro/menino de óculos/menino ruivo de muletas

Lugar/espço: Fechados e abertos urbanos

Tema: Amizade/diferença

Assunto: Um menino se muda para um novo lugar e brinca sozinho, enquanto as outras crianças assistem TV e jogam videogame dentro de suas casas. Até quando observam uma pipa voando através de suas janelas, como um convite para brincarem todos juntos.

O livro *Um+um+um+todos*, de Anna Göbel (2013), tem formato quadrado, 21cm X 21cm. e está catalogado como *Literatura infantil* e *Literatura infantojuvenil*. Tem capa e quarta capa com abas. As guardas inicial e final tem o mesmo desenho de um gramado e céu, acompanhando a guarda final há, ainda, o desenho de uma beterraba na última página, que traz os dados da autora junto com a informação de que a narrativa é sua releitura de um conto popular. O livro tem 28 páginas, as últimas cinco imagens da narrativa ocupam página dupla, sem molduras, o restante delas, 32, então organizadas em duas imagens em cada página simples, separadas por molduras, nos moldes das histórias em quadrinhos. Os desenhos têm traços animados. A primeira folha de rosto acompanha o desenho da guarda inicial, trazendo no verso as informações de publicação. A segunda folha de rosto repete as informações de capa: título do livro, nome da autoria e editora, com um desenho dentro de uma moldura. Uma imagem única é formada quando capa e quarta capa estão abertas, e é uma imagem que repete alguns dos desenhos do interior do livro.

Voa pipa, voa, livro de autoria de Regina Rennó (2011), tem formato quadrado com, 21,5cm X 21,5cm, e está catalogado como

Ficção infantojuvenil brasileira. As informações da autora são trazidas na quarta capa do livro. Há duas folhas de rosto: na primeira as mesmas informações da capa, como o título, nome da autora e editora e um desenho de um retrós de linha, no verso dessa página, os dados catalográficos, seguidos pela dedicatória, apresentada na segunda folha de rosto. Possui 36 páginas, com 10 imagens dispostas em páginas duplas, sem margens, e outras 13 imagens em páginas simples, com molduras. Os desenhos têm traços animados e a capa e quarta capa formam imagem única quando abertas.

Exposto o acervo de 2014 do PNBE para Educação Infantil, é possível dizer que os livros de imagem que compõem esses quatro acervos apresentam características bastante análogas entre si, cenários e personagens comuns, crianças, brinquedos e animais como protagonistas das narrativas, apresentando à criança leitora aquilo que se pressupõe que seja semelhante aos seus interesses de brincadeiras e ao seu cotidiano infantil.

Ao analisar os livros de imagem dos acervos, verifica-se que grande parte dos títulos traz como protagonistas personagens animais, que, dentre eles, variam as personagens que apresentam características humanas, antropomórficas e características próprias biológicas de animais. A escolha desses personagens pode estar refletida como uma estratégia para provocar a identificação com a criança leitora, já que tem curiosidade em relação aos animais, e também porque os animais são reconhecidos pelas crianças de qualquer realidade social. Como pode ser observado no Quadro 10, a seguir, que mostra a quantidade de protagonistas que aparecem nos livros de imagem do acervo no PNBE.

Quadro 10 – Protagonistas das narrativas dos Livros de Imagem

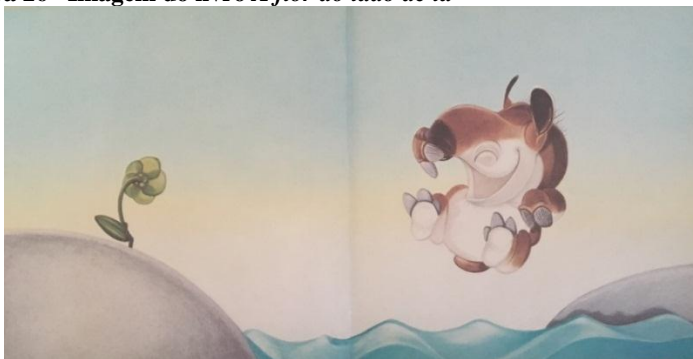
ACERVOS	HUMANOS	ANIMAIS	ANIMADOS
2008	4	3	1
2010	9	8	-
2012	5	12	-
2014	10	6	1
TOTAL	28	29	2

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Já na década de 1980, Nelly Novaes Coelho (2000) reconhecia a presença e destaque das personagens animais nos livros para crianças, expressão que os textos mais contemporâneos herdaram da tradição das fábulas e dos contos. Essa marca da representação do animal pode estar relacionada, especialmente, com a relação afetiva que as crianças têm

com os animais e a atração que provocam nelas: a familiaridade poderia ser uma forma de dar acessibilidade à criança aos textos literários. No livro *A flor do lado de lá*, de Roger Mello (2004), narrativa que versa sobre uma anta que quer alcançar, de forma quase desesperada, uma flor distante dela, traz o exemplo de uma personagem animal que tem características humanas (Figura 26).

Figura 26– Imagem do livro *A flor do lado de lá*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As características de personalidade humana conferidas aos personagens animais permitem que a criança encontre um exemplo para se identificar e se reconhecer e ainda “[...] configuram um mundo repleto de possibilidades, surgindo aos olhos da criança, como extraordinárias ‘máquinas’ insufladas de vida própria” (RAMOS, 2012, p. 57), bem como representar por meio da literatura a curiosidade que os humanos tem sobre a natureza.

Outra característica recorrente nas narrativas de imagem presentes nos acervos são os temas das histórias, que versam, sobretudo, sobre as relações de afeto e amizade, fomentando os vínculos das relações sociais, o que é bastante importante para as crianças pequenas que convivem nas instituições, pois nesses lugares que proporcionam o convívio social, ela amplia ainda mais seus vínculos afetivos, compartilhando com outras crianças os espaços, brincadeiras, emoções e também os conflitos. Essa inserção e contato com as normas que regulam as vivências em grupo propiciam que a criança comece a ter consciência de que é um sujeito da linguagem.

Há livros também que optam pela surpresa e o humor como um convite à leitura. Essas estratégias de humor empregadas nas narrativas têm por função primordial a quebra do horizonte de expectativa das

crianças, subvertendo a normalidade ao incorporar o inusitado e o inesperado, assim como, as tirinhas dos quadrinhos e charges. O humor encontra-se na subversão da realidade, de forma que muitos livros recorrem a elementos fantásticos para provocar o humor como os livros da autora Eva Furnari (1990, 2013) (Figura 27), ou como o livro *Ladrão de Galinhas* (RODRIGUEZ, 2014), que provoca o riso quando dá uma guinada no horizonte de expectativa do leitor, colaborando para tornar a experiência de leitura divertida (Figura 28).

Figura 27– Trecho do livro *Bruxinha Zuzu*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 28– Imagens do livro *Ladrão de Galinhas*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para a autora Fanny Abramovich (1997, p. 64), o humor na Literatura Infantil abre as interpretações para “novas formas de perceber velhas coisas, sem preconceitos, sem estereótipos, sem repetir o que já é sabido”, e que isso provoca no leitor a inquietude necessária para rever ideias e posições para encontrar um modo “mais anárquico e bem menos bem-comportado” de olhar e conhecer o mundo. A expressão lúdica nos livros que apoiam a narrativa nos aspectos humorísticos é um exemplo importante para se pensar a quebra do didatismo e moral nos livros de literatura para crianças. Estabelece-se, assim, o diálogo entre o livro e a criança leitora.

Poucos livros tratam de temas difíceis, como a morte ou abandono, por exemplo. Destaca-se, dentre os acervos, o livro *O menino, o jabuti e o menino* (PACHECO, 2010), que narra de forma poética uma história de amizade que dura uma vida inteira, até a morte de um dos amigos (Figura 29).

Figura 29– Imagens do livro *O menino, o jabuti e o menino*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O tratamento poético dessas questões pode dar para a criança pequena a condição de criar um arcabouço simbólico para compreender o que não é dito. As crianças, mesmo as menores, interessam-se por narrativas que as incomodem, que apresente a elas dificuldades e desafio de leitura. O espaço ficcional que a literatura funda sua essência dá à criança novos horizontes e a “convida a ser um arriscado explorador” (REYES, 2010, p. 45). Essa linguagem da arte oferece os elementos para que a criança pequena possa compreender o mundo que não cabe na linguagem cotidiana. Esses temas tratados com a sutileza, que lhes cabem na ficção, vão fornecer à criança a experiência estética para tornar a realidade suportável.

Apenas um livro de imagem apresenta uma adaptação de contos de fadas, o livro *Rapunzel*, de Thaís Linhares (2012), presente no acervo de 2014 (Figura 30). Apesar do fascínio que essas narrativas atemporais exercem sobre as crianças, não somente as pequenas, mas crianças de todas as idades, e tanto se discutir sobre a importância dos contos de fadas para a elaboração de um universo simbólico para elas, percebe-se que pouco se tem valorizado seu lugar no acervo de livros de imagem do PNBE para a Educação Infantil.

Figura 30– Imagens do livro *Rapunzel*



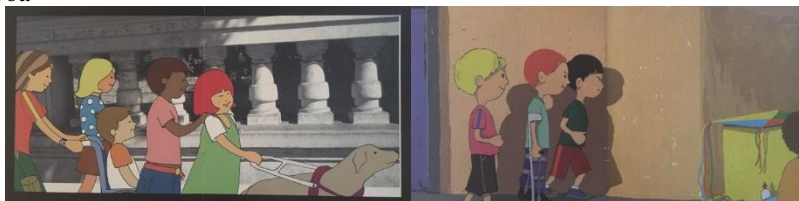
Fonte: Acervo da pesquisadora.

O contato com essas histórias possibilita que a criança possa elaborar subjetivamente os sentimentos negativos que lhe são bastante comuns nessa fase, “auxiliando a criança a lidar com a ansiedade que está vivendo e a superar obstáculos, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade” (RADINO, 2003, p. 119). O contato com a fantasia que é largamente explorada no gênero conto de fadas traz uma ampliação dos limites do imaginário, fator determinante para a experiência estética.

Poucos autores compõem personagens com necessidades especiais, sejam eles principais ou secundários, mas nos livros da autora

Regina Rennó (2009a, 2011) esses personagens aparecem com frequência, como em *Bem me quero, bem me querem*, que apresenta essa diversidade, trazendo personagens em convivência cotidiana – um menino cadeirante e uma menina com deficiência visual –, ou no livro *Voa pipa, voa*, no qual a autora apresenta um menino usando muletas (Figura 31).

Figura 31– Imagens dos livros *Bem me quero, bem me querem* e *Voa pipa, voa*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As representações desses personagens nesses livros não reforçam estereótipos, e não fomentam, dessa maneira, a reprodução do preconceito, e valorizam a relação de amizade entre as crianças. São histórias que remetem às relações cotidianas, potencializando as relações humanas.

Constata-se que apenas um dos títulos apresentados, o livro *Abaré* (Figura 33), de autoria de Graça Lima (2009), presente no acervo no ano 2012, traz uma narrativa que contempla a temática indígena, mesmo que seu estudo nas instituições de Educação Básica, seja obrigatório pela Lei nº 11.645/2008³⁰ (BRASIL, 2008c). Verifica-se, também, que somente um livro de imagem dentre os acervos traz a temática africana e/ou afro-brasileira, o livro *Quando os tam-tans fazem tum-tum* (ZIGG, 2013) (Figura 32), apesar da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003³¹ (BRASIL, 2003), porém, alguns deles, como o livro *Mar de Sonhos* (NOLAN, 2012), apresentam personagens negros como protagonistas da história (Figura 34).

³⁰ A Lei nº 11.645/2008 inclui como obrigatório o estudo da temática, história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2008c).

³¹ A Lei nº 10.639/2003 estabelece do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas como obrigatório, nas instituições de ensino públicas e privadas brasileiras (BRASIL, 2003).

O livro *Quando os tam-tans fazem tum-tum* (ZIGG, 2013), apresenta uma personagem animada de pele negra e em algumas das imagens da narrativa, contempla elementos que lembram a cultura africana, máscaras e tambores. Traz ainda, na descrição da quarta capa, que as ações da personagem da história arrancam “risadas de uma *tribo selvagem*”.

Figura 32 - Imagem do livro *Quando os tam-tans fazem tum-tum*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 33– Imagem do livro *Abaré*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 34– Imagem do livro *Mar de Sonhos*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A despeito da demanda proposta e fundamentada pelas Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008c) e nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), percebe-se que as editoras, no que diz respeito aos livros de imagem que compõem os acervos do PNBE para Educação Infantil estudados e analisados aqui, ainda não investem suficientemente no enfrentamento que esses temas propiciam para as crianças entre os livros de imagem do acervo do PNBE. Desse modo, observa-se que ainda existe uma espécie de “censura” para essas temáticas que são consideradas delicadas e/ou polêmicas. Nos livros de imagem que compõem os acervos para a Educação Infantil, isso é ainda mais fortemente observado, quando é possível notar o que chamaria Aparecida Paiva (2008, p. 45), de uma “asepsia temática” na diversidade proposta, especialmente no que se refere à oferta dos livros que neutralizam a discussão sobre a complexidade das relações humanas, simplificando e subestimando a capacidade das crianças pequenas para lidar com as características que permeiam as relações reais nas instituições. Apesar do pequeno número de livros que trazem personagens indígenas ou negros, a representação de identidade ainda não cumpre o que é estabelecido por lei, não atendendo os princípios de uma educação multicultural, e não permitindo que dentro dela as identidades sejam articuladas.

Esse silenciamento para a diversidade, através da sub-representação do negro e do indígena, pode ser percebido nos acervos de livros de imagem para a Educação Infantil, e apesar da defesa afirmada pelo edital, as diversidades não são privilegiadas.

O reconhecimento da diversidade, que deve também abarcar o material literário que as crianças têm acesso, é garantido no edital do PNBE, assim destacado: “Os acervos por sua vez precisam dar conta da diversidade que caracteriza o público escolar dos diferentes níveis e modalidades a educação” (BRASIL, 2010b). Assim, a aquisição dos livros literários para o programa deve considerar “o público escolar a que se destina e tenha clareza da concepção de literatura que adota” (BRASIL, 2010b, p.25).

Observando a catalogação dos livros de imagem nos dados catalográficos de todos os livros, percebe-se o uso recorrente do termo “literatura infantojuvenil” (com hífen ou sem, como destacado anteriormente nas descrições analíticas de cada um dos livros), porém, constata-se que as editoras não têm acompanhado o que vem se estudando sobre a Literatura Infantil, já que o termo generaliza a especificidade da literatura para crianças e para jovens. Nelly Novaes Coelho (2000) já se preocupou, na década de 1980, com essa diferenciação, quando declarou que a Literatura Infantil abarcaria as

crianças de dois a dez anos de idade, atualmente essa idade ainda pode ser ampliada, desde zero a dez anos de idade, enquanto a Literatura Juvenil poderia ser destinada aos leitores de 10 a 15 anos de idade – ou mais tarde. Ainda que considere de certa forma a faixa etária para estabelecer a diferença e denominar a literatura como infantil e juvenil, estabelecer essa nomenclatura é valorizar suas especificidades e características próprias.

Dentre a lista de autores de livros de imagem selecionados para os quatro acervos, destacam-se os autores brasileiros, especialmente a autora Regina Rennó (2007a, 2007b, 2008, 2008a, 2009b, 2011, 213), com sete livros, seguida de Eva Furnari (1990, 2010a, 2010b, 2013), com quatro livros, Michelle Iacocca (2006, 2008, 2012) e Sonia Junqueira, com três livros cada uma, esta última é responsável pelo roteiro dos livros em parceria com os ilustradores Flávio Fargas (JUNQUEIRA; FARGAS, 2009) e Mariângela Haddad; (JUNQUEIRA; HADDAD, 2012, 2013), após esses aparece Rosinha Campos (2004, 2008), Laurent Cardon (2010, 2011), Roger Mello (2004, 2014), Marcelo Moreira (2009a, 2009b), e a parceria de Ilan Brenman e Renato Moriconi (2010, 2012), cada um com dois livros entre os acervos.

Assim como a recorrência de alguns autores, percebe-se também que há editoras que se destacam pelo número de publicações de livros de imagem nos acervos do PNBE, isso se dá, possivelmente, porque algumas editoras valorizam mais a publicação do livro de imagem em relação a outras. O grupo editorial Bonde Lê, que é formado pelas editoras Compór, Abacatte e Lê, tem nove livros de imagem dentre os quatro acervos. As editoras Ática, Autêntica, Positivo, Melhoramentos e Nova Fronteira tem três cada uma. As editoras Mundo Mirim, Global, Panda Books, Formato, Companhia das Letrinhas, Paulus, Paulinas, Moderna, Gaudí e Rocco possuem dois livros de imagem cada uma, e o restante das editoras com um livro.

Outro fator preocupante, relacionado à concepção do livro de imagem que faz parte dos acervos, é que ele seja usado unicamente com vistas para a alfabetização formal. Em texto teórico, de título *O PNBE e o Ceale: de como semear leituras*, da pesquisadora Francisca Isabel Pereira Maciel (2008), percebe-se que a seleção e a escolha do livro de imagem nos acervos está direcionada, muitas vezes, à promoção da leitura do livro de imagem com vistas à aquisição de escrita, e que por não conter palavras ele é um material que garante a leitura autônoma da criança. Segundo a autora, um dos objetivos da seleção dos livros realizadas pelo CEALE é garantir que as crianças tenham acesso a diferentes gêneros textuais com obras literárias que apresentem

diferentes níveis de dificuldade, “de modo a atender a crianças em diferentes estágios de compreensão dos usos e funções da escrita e da aprendizagem da língua escrita, possibilitando formas diferentes de interação com o livro: a leitura autônoma pela criança (de livros só com imagens [...])” (MACIEL, 2008, p. 16). Sendo assim, percebo aqui que os esforços em fundar o livro de imagem como um objeto único por suas características são válidos, já que ainda o temos ligado em estreito laço com a promoção da escrita.

Em contraponto a isso, sobre os acervos do PNBE para Educação Infantil, a pesquisadora Magda Soares (2008, p. 29) reafirma a relevância do livro de imagem para todos os níveis de ensino, indicando que, assim como livros ilustrados, os livros de imagem “suscitam formas específicas de interação com o universo gráfico, despertam diferentes modos de ler e de apreciar os livros e por isso têm lugar importante na formação de leitores tanto infantis quanto juvenis e também adultos”.

O que se observa, em uma análise geral desses acervos, é que os livros de imagem, enquanto narrativa, temas e personagens apresentam características bastante semelhantes entre si. Isso se dá muito mais pela oferta das editoras, que inscrevem os livros para a seleção, do que da escolha dos avaliadores, já que selecionarão os livros a partir daqueles encaminhados pelas editoras.

Com o aumento progressivo do número de livros de imagem nos acervos, pode-se constatar que a oferta por títulos de autores estrangeiros aumentou, mas ainda assim existe uma busca pela valorização dos autores brasileiros nos acervos, especialmente no primeiro acervo, de 2008. Verifica-se que a produção editorial brasileira para o livro de imagem, quando focada para os leitores da primeira infância, ainda que presente, não atende em número o mercado, no caso específico da compra governamental dos livros para o PNBE.

Outra característica que se evidencia na análise dos acervos é que, ainda que contemplem os leitores de zero a três anos, não apresentam um número significativo de livros de imagem que tenham características de livros brinquedo, isso pode estar determinado, possivelmente, por conta do alto valor que esses livros são vendidos no mercado, em consequência de seu alto valor de produção. Sabe-se que o mercado editorial brasileiro opta por imprimir esses livros em outros países, como a China, para baratear seus custos. Assim, esses livros não são enviados pelas editoras para o PNBE como possíveis escolhas para a seleção, confirmando que o preço dos livros também pode comandar a escolha.

É conhecido que o edital para a seleção dos livros do programa é elaborado pela equipe do MEC, enquanto todo o processo de avaliação e seleção dos livros é de responsabilidade do CEALE, desde o ano de 2005, que designa pesquisadores de diferentes instituições acadêmicas para a avaliação desses livros, que são inscritos pelas editoras em cada uma das categorias determinadas pelo edital.

Sendo assim, o que se dá no entremeio desse caminho para que certos livros sejam escolhidos em categorias que não as suas? Como um livro com palavras-chave é usado como se fosse um livro de imagem, como sinalizado no guia enviado aos professores em 2014, já que ambos são previstos em edital como gêneros diferentes? Mas, afinal, o que é um livro de palavras-chave? O que o diferencia de um livro de imagem ou, ainda, de um livro de texto em prosa ou verso?

Realizando uma busca generalizada sobre o termo na internet, com o intuito de procurar uma definição, encontro como resultados da pesquisa exemplos de dicionários como sendo livro de palavra-chave. Um livro de palavra-chave³² para uma criança pequena deveria ser então o livro que apresenta em cada página uma imagem de algo – algum objeto, animal, alimento, e a palavra escrita que o representa, ou seja, livros que vinculem imagens a palavras (escritas). Dessa maneira, diferencia-se substancialmente do livro de imagem, por fazer uso da palavra escrita, e é diferente de um livro com texto em prosa/verso, porque é elaborado a partir de imagens que não se conectam a outras por meio de um fio narrativo, a sequência das imagens que esses livros demonstram não contam uma história, cada uma delas é lida isoladamente.

Outro fator que pode comprometer a seleção, adicionando os livros com pequenas narrativas ou palavras-chave para compor o acervo de livro de imagem, diz respeito à publicação anual de tal gênero, que não equivale, em número, à quantidade de livros publicados para crianças em outros gêneros, como os livros em prosa, por exemplo. Assim, as editoras podem acrescentar livros de outros gêneros na

³² Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora Cristiene de Souza Leite Galvão (2016), apresenta a nomenclatura *livro de conceitos*, que serve também para designar os livros de palavras-chave, descrevendo-os como “Livro de conceitos: são livros que apresentam conceitos, como cores, formas geométricas, números, letras e objetos. Esses livros ajudam as crianças a estabelecerem relações de semelhança e diferença entre os objetos, como também possibilitam que elas memorizem as letras do alfabeto e aprendam alguns conceitos matemáticos” (GALVÃO, 2016, p. 156).

categoria, como uma tentativa de aumentar a possibilidade de escolha – já que as compras de livros realizadas pelo governo nos últimos anos foram as responsáveis por manter muitas editoras no mercado.

As categorias de seleção do PNBE (listas oficiais divulgadas pelo CEALE e MEC) sinalizam a presença de 77 livros de imagem. Categorizando-os a partir da análise realizada nesta pesquisa, constatamos que deste total, 59 livros podem ser qualificados como livros de imagem, já que 18 livros são compostos com ilustrações e textos verbais. Portanto, se considerados somente os livros cuja narrativa é constituída apenas por imagens, sem a presença do texto verbal, seriam os dados reais os apresentados no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Livros de Imagem dos acervos PNBE para a Educação Infantil (2008 a 2014)

Acervo/Ano	Total de livros no acervo	Livros de imagem por acervo
2008	60	8
2010	100	17
2012	100	17
2014	100	17

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Essa reorganização pôde gerar outra categorização a partir da análise dos livros que compuseram os acervos do PNBE para a Educação Infantil, sistematizando-os por meio de duas categorias: Livros de imagem e Livros com imagem. Livro de Imagem é aquele em que o fio condutor da narrativa se sustenta pelo enlace de uma imagem à outra. Livro com imagem é aquele em que há uma sequência de imagens sem uma narrativa. Dessa maneira, entre os 59 livros de imagem presentes nos acervos do PNBE, há quatro livros com imagem, que, por suas características, podem ser considerados livros brinquedo.

O acervo de 2008 para a Educação Infantil conta com um total de oito livros, cuja estrutura é composta por imagens, destes, seis são livros de imagem e dois são livros com imagem, como pode ser observado no Quadro 12, que segue.

Quadro 12 – Livros de imagem/ Livros com imagem no acervo 2008 do PNBE para a Educação Infantil

Livros de imagem	Livros com imagem
<i>Ida e volta</i>	<i>Quando isto vira aquilo</i>
<i>O presente que veio do céu</i>	
<i>Passarinhando</i>	
<i>O ratinho que morava no livro</i>	<i>Feito Bicho!</i>

<i>Ritinha Bonitinha</i>	
<i>As aventuras de Bambolina</i>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

No acervo de 2010 para a Educação Infantil há 17 livros, cuja estrutura é composta por imagens, sendo que todos eles são livros de imagem, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Livros de Imagem do acervo 2010 do PNBE para a Educação Infantil

Livro de imagem
<i>A menina das borboletas</i>
<i>Bem me quero bem me querem</i>
<i>Bilo</i>
<i>Brinquedos</i>
<i>Construindo um sonho</i>
<i>Coração de ganso</i>
<i>O encontro</i>
<i>O gato e a menina</i>
<i>O menino, o jabuti e o menino</i>
<i>O mistério da caixa vermelha</i>
<i>O ratinho e os opostos</i>
<i>Onda</i>
<i>Onde canta o sabiá</i>
<i>Poá</i>
<i>Vento</i>
<i>Viagem a vapor</i>
<i>Zuza e Arquimedes</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Assim como no acervo anterior, os 17 livros que compõem o acervo do ano de 2012 para a Educação Infantil são livros cujas imagens são ligadas a partir de um fio narrativo, ou seja, todos são livros de imagem (Quadro 14).

Quadro 14 – Livros de Imagem do acervo 2012 do PNBE para a Educação Infantil

Livro
<i>A flor do lado de lá</i>
<i>Abaré</i>
<i>Amora</i>
<i>Bééé</i>
<i>Branca</i>

<i>Bruxinha Zuzu</i>
<i>Bruxinha Zuzu e o gato miú</i>
<i>Companheiros! / Quem sou eu?</i>
<i>Flop - A História de um peixinho japonês na China</i>
<i>O almoço</i>
<i>O dia em que encontrei meu amigo</i>
<i>O gato Viriato: fazendo arte</i>
<i>O leão e o camundongo</i>
<i>O peralta</i>
<i>O piquenique de Nique e Pique</i>
<i>O Ratinho e o alfabeto</i>
<i>Telefone sem fio</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora

No acervo do ano de 2014 são 17 os livros que se estruturam a partir das imagens, destes, 15 são livros de imagem e dois são livros com imagem, conforme indicado no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 – Livros de imagem / Livros com imagem no acervo 2014 do PNBE para a Educação Infantil

Livro de imagem	Livros com imagem
<i>A visita</i>	<i>É um gato?</i>
<i>Calma, camaleão</i>	
<i>Bocejo</i>	
<i>Ida e volta</i>	
<i>Lá vem o homem do saco</i>	
<i>Mar de sonhos</i>	
<i>Nerina: a ovelha negra</i>	
<i>O gato e a árvore</i>	
<i>O jornal</i>	
<i>O Menino e o Peixinho</i>	
<i>Quando os Tam-Tans fazem tum-tum</i>	
<i>Rapunzel-Jacob Grimm</i>	
<i>E Wilhelm Grimm</i>	
<i>Um+Um+Um+Todos</i>	
<i>Voa pipa, voa</i>	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O fio narrativo nos livros de imagem pode ser construído a partir das ações de uma personagem, como no caso da personagem misteriosa de *Ida e Volta* (MACHADO, 2001), ou a brincadeira de sussurrar palavra no ouvido de alguém que repassa a mesma palavra de forma sussurrada para outra pessoa e assim sucessivamente, como em *Telefone sem fio* (BRENMAN; MORICONI, 2010), assim também acontece com o livro *Bocejo* (BRENMAN; MORICONI, 2012), que traz em cada página uma personagem diferente, e a ligação entre as personagens anterior e sucessiva, é o próprio bocejo que cada uma delas mostra ao leitor, convidando-o a também fazer parte na narrativa, ao final do livro. Ou ainda o movimento da cena dada pela passagem rápida do cachorro ao ir encontrar seu dono, que encontramos na narrativa *O encontro* (IACOCCA, 2008). O fio narrativo também se dá pela presença de um mesmo objeto que circula entre diferentes cenários, como no caso do livro *O mistério da caixa vermelha* (PATERNO, 2008).

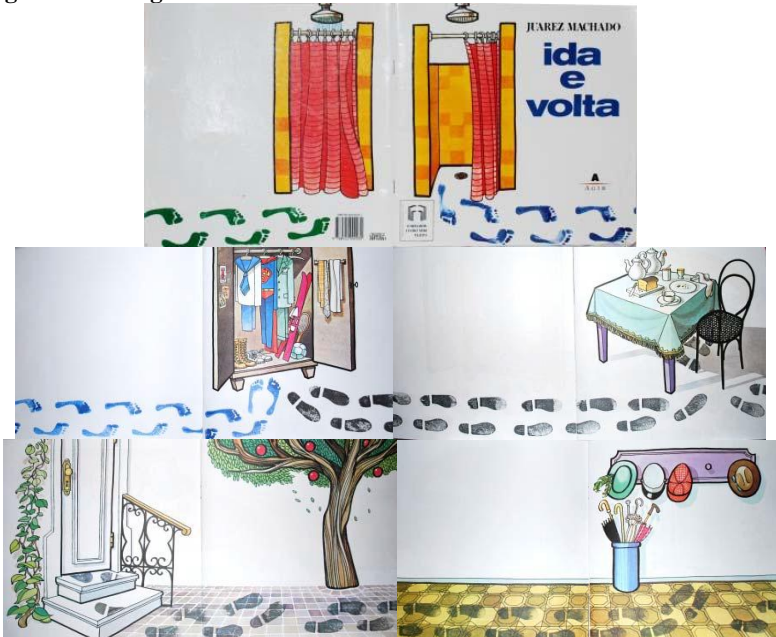
A narrativa no livro de imagem segue uma lógica temporal, assim a passagem do tempo é marca importante para a condução do fio narrativo: “tempo e espaço coexistem nos livros de imagens, contando história, caracterizando personagens, criando situações de tensão e propondo soluções” (BELMIRO; DAYRELL, 2011, p. 178). Cada virada de página, em um livro de imagem, é um momento de transição, porque é ali, na próxima página, que o leitor pode encontrar o que procurava anteriormente, a sequência do que vinha sendo contado, o preenchimento de um vazio que ficou suspenso ou a confirmação de algo que imaginava.

Toda imagem é narrativa e, como afirma Ciça Fittipaldi (2008, p. 98), “A composição dos elementos do desenho numa configuração espaço-temporal confere narratividade à imagem”, mas no caso de um livro de imagem é a sequência delas que garante a narratividade, é o fio narrativo que liga uma imagem à outra, e depois a outra e a outras tantas que confere ao livro esse caráter literário: “uma ou mais personagens em ação, objetos postos em relação num lugar em acontecimento: essas são as condições essenciais para colocar histórias em andamento” (FITTIPALDI, 2008, p. 98). Desse modo, são esses os elementos que dão ao livro de imagem o que a autora chama de “fluência narrativa” (FITTIPALDI, 2008, p. 109), que se dá pela dimensão temporal ou pela representação de ação, ou ainda pela articulação de cenas em sequências. São as narrativas visuais que surgem a partir da fluência narrativa, porque vão “desdobrando-se em sequências de imagens que se relacionam, em continuidade, comunicando a passagem temporal” (FITTIPALDI, 2008, p. 112).

O livro *Ida e Volta* (MACHADO, 2008), já citado muitas outras vezes durante este texto, é um excelente título para exemplificar a condução de um fio narrativo que mantém a história, já que ele se constrói a partir da capa do livro e se mantém até a quarta capa, conduzindo a leitura novamente à capa, dando a narrativa uma circularidade também característica das narrativas de imagem.

A cada virar de páginas, a narrativa e o olhar do leitor são conduzidos pelas pegadas deixadas no chão, a passagem do tempo e do espaço está demarcada por essa condução, bem como indícios dos movimentos e ações da personagem, que são marcados por elementos diferentes em cada uma das páginas duplas: um cabide vazio em meio a roupas dentro de um guarda roupa, uma mesa com objetos e alimentos característicos de um café da manhã que parecem ter sido usados recentemente, um chapéu ou a falta dele em meio a outros pendurados em um chapeleiro, uma fruta recém colhida do pé, cujas folhas estão em movimento, ou os espaços vazios que dão o indício de que algo foi tirado, (Figura 35).

Figura 35– Imagens do livro *Ida e Volta*

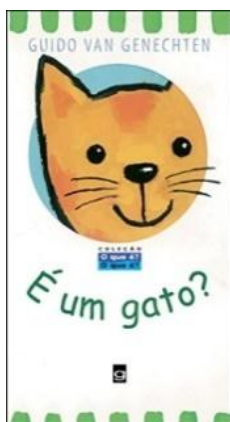


Fonte: Acervo da pesquisadora.

No caso dos livros com imagem, identificados nos acervos do PNBE para a Educação Infantil, diferentes personagens surgem no virar das páginas, sem algo que os ligue em uma narrativa, nesses livros não há a marca da passagem do tempo, como nos livros de imagem, que pode ser também observado nos livros: *Quando isto vira aquilo* (LINS, 2008a), *Feito Bicho!* (BRIOSCHI, 2008), *É um gato?* e *É um ratinho?* (VAN GENECHTEN, 1998, 2002). Tão fundamentais quanto o livro de imagem, são esses livros que possibilitam à criança pequena a brincadeira com o livro.

O livro *É um gato?* (VAN GENECHTEN, 2002) proporciona para a criança uma diferente surpresa a cada abrir de página, que funciona como um folder, e cada uma das abas, retoma um elemento do animal anterior, mostrando um novo animal. O fundo da imagem, que é sempre o mesmo, pode representar diferentes cenários em cada virar de aba, o azul do céu que acompanha o gato, o azul da água na qual o pato está nadando, o azul de um céu com folhas verdes, indicando que o papagaio está numa árvore, o azul do fundo do mar com vegetação marinha para a lula, e galhos verdes em meio ao céu que faz fundo ao tucano (Figura 36).

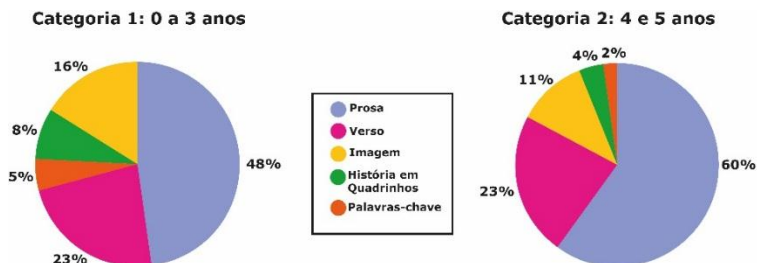
Figura 36– Livro *É um gato?*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

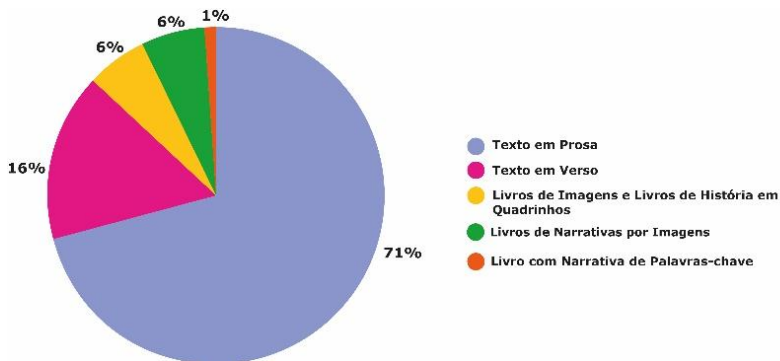
O ano de 2014, marcado com a distribuição do último acervo, apresentou aos professores um material complementar, chamado de Guia, tanto para a Educação Infantil – Guia 1 (BRASIL, 2014a) – como também para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Guia 2 (BRASIL, 2014b) – e Educação de Jovens e Adultos – Guia 3 (BRASIL, 2014c). Cada um dos guias traz as informações sobre a distribuição do PNBE, bem como gráficos com os dados sobre as inscrições dos livros em cada uma das categorias para os três níveis de ensino atendidos pelo Programa naquele ano (Gráficos 4, 5 e 6).

Gráfico 4 – Livros inscritos para o PNBE da Educação Infantil em 2014, por categoria



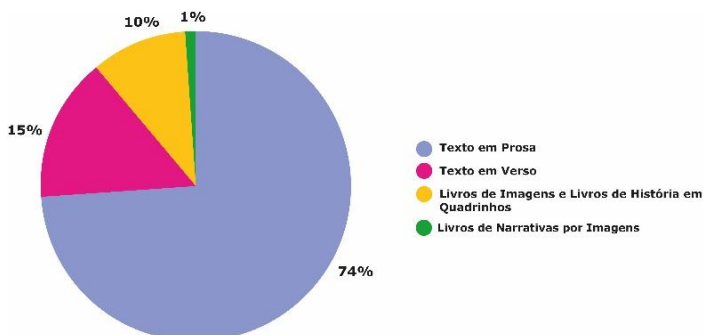
Fonte: BRASIL (2014a, p. 14).

Gráfico 5 – Livros inscritos para o PNBE dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2014



Fonte: BRASIL (2014b, p. 11).

Gráfico 6 – Livros inscritos para o PNBE da Educação de Jovens e Adultos em 2014



Fonte: BRASIL (2014c, p. 14).

Do total de livros inscritos para a Educação Infantil, somando-se as duas etapas (zero a três anos e quatro e cinco anos), são 27% os livros de imagem inscritos, ainda que estejam divididos entre livros de imagem e histórias em quadrinhos. Enquanto para os Anos iniciais do Ensino Fundamental, 12% são os livros das categorias *Livros de Narrativas por imagens*, *Livros de Imagens* e *Histórias em Quadrinhos*. Para a Educação de Jovens e Adultos, a soma dos livros inscritos para a categoria *Livros de narrativa por imagem* é de apenas 1% e os *Livros de imagens e Histórias em Quadrinhos* somam 10% do total de livros

Pode-se perceber que a quantidade de livros presentes no acervo total dos livros para a Educação Infantil confirma a afirmação de que grande parte do público leitor do livro de imagem está nesta etapa do ensino básico, possivelmente porque se acredita que, já que as crianças ainda pequenas não são alfabetizadas para as letras, são aquelas a quem prioritariamente é destinado. Conclui-se, então, que conforme a alfabetização formal das letras vai acontecendo e se ampliando, de forma progressiva, menos contato com o livro de imagem os leitores terão.

No ano de 2014, coorientei, junto com a professora Dra. Eliane Debus, o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, de Aline Cavalheiro Gonçalves (2014), cujo título é *Entre imagens e leituras: o Programa Nacional de Biblioteca na Escola para a Educação Infantil*, no qual o objetivo do trabalho realizado era a reflexão sobre o livro de imagem e sua inserção no âmbito da Educação Infantil, a partir da análise dos livros de imagens distribuídos pelo PNBE.

Naquela ocasião, em visitas realizadas à biblioteca do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, bem como em pesquisa aos acervos das orientadoras, elaboramos um levantamento e inventário dos livros de imagem do acervo do PNBE para a Educação Infantil (2008 – 2012). Sem acesso às listas fornecidas pelo CEALE, mas em contato com a tabela divulgada no site do MEC, observamos que a lista dos livros selecionados não apresentava uma descrição do gênero pelo qual o livro foi selecionado.

Destacamos a quantidade de 34 livros de imagem, entre um total de 260 livros, distribuídos nos três acervos, e elaboramos uma lista final, somente com os livros que estavam disponíveis fisicamente na biblioteca da instituição. Comparando agora os dados a partir das listas fornecidas pelo CEALE, bem como ao guia distribuído para os professores em 2008, constato que os livros de imagem, de acordo com a tabela oficial divulgada pelo PNBE-MEC/CEALE e distribuídos nos anos 2008 a 2012, somam 55, ou seja, 21 títulos a mais do que o primeiro levantamento que realizamos em 2014.

Se considerarmos que os três acervos – 2008, 2010, 2012 –, somam um total de 42 livros de imagem e, de acordo com essa pesquisa, há uma diferença de oito livros que pode ser explicada pelo tempo de uso dos livros na biblioteca, já que os acervos não são repostos após a primeira distribuição, o desgaste natural pelo manuseio pode ter feito com que os livros fossem retirados do acervo total da biblioteca, pois é sabido que os livros, quando em contato com as crianças pequenas, durante o seu uso, e a leitura que realizam por meio dos sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar, acabam por se desgastar com mais facilidade.

Sendo assim, posso concluir, com os dados numéricos comparados, entre a coleta realizada em 2014 e os dados enviados pelo CEALE, que essa diferença pode ser também explicada porque selecionamos somente os livros de narrativas por imagem sem texto verbal escrito que estavam fisicamente na biblioteca da instituição, e como alguns dos livros nas listas apresentam exemplares cujas narrativas são compostas por palavras-chave ou ainda pequenos textos, ficaram de fora do levantamento que realizamos.

No ano de 2015, por conta da crise política e econômica no Brasil, o PNBE foi suspenso. Interrompendo junto com ele a única iniciativa governamental de democratização de leitura. Apesar da manifestação popular, especialmente das entidades ligadas ao incentivo do livro e da leitura em todo o país, como a Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Associação

Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Associação Nacional de Livrarias (ANL) e Liga Brasileira de Editores (Libre), que por meio de um manifesto entregue ao então atual ministro da Educação, receberam a notícia de que o edital do PNBE 2015 – para compra em 2016 – havia sido cancelado, bem como o cancelamento da compra dos livros selecionados via edital em 2014 para entrega nas instituições durante o ano de 2015. Decisão de forte impacto ao mercado nacional do livro como um todo, confirmando que as obras de literatura, em meio aos cortes de orçamento, não são prioridade. A suspensão e corte do PNBE repete a tradição governamental histórica brasileira de descaso com a educação, afetando, prioritariamente, o acesso de crianças menos favorecidas aos bens culturais.

5. ROTAS E RISCOS DE VIAGEM... NOVAS COORDENADAS

Aprendizagem é palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspendo-o a si mesmo, tudo para novas géneses pessoais, estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam constantes aprendicismos, modos, maneiras, viveres, até sangues, aprender não é repessoar-se? (ONDJAKI, 2011, p. 5).

O passeio aventuresco e metafórico proposto para este estudo, como uma viagem de balão, permitiu a exploração de um céu literário. Viagem de aprendizagem que, retomando a metáfora do *homo viator*, é um percurso que não se finalizou, com certeza, mas abriu rotas para “repressoar-me”, fazer-me outra, não nova, mas reconfigurada a partir da experiência que ecoou durante a pesquisa, que foi se modificando com o passar do tempo, mudando o destino, ampliando as rotas para que o trajeto de viagem abraze novos roteiros a serem conhecidos.

A pesquisa partiu de um mapa de viagem que começou a ser traçado e percorrido ainda no passeio de *Ida e Volta* do mestrado, somou outras idas e agora tomou novos rumos, mas manteve o mesmo ponto de partida: o livro de imagem como foco primordial de encontro literário entre o livro e o leitor.

A leitura de um livro composto exclusivamente por imagens é especialmente significativa, porque, quando abdica da linguagem verbal, promove a interpretação da história que se dará, principalmente, a partir das informações presentes na imagem que se organizam, de forma sequencial, a partir de um período de tempo, em um determinado espaço, com as ações de um personagem que percorre cada virar de páginas. Assim, é papel do leitor ler os espaços vazios, fazendo inferências e criando hipóteses que serão revistas e reorganizadas a todo tempo, e que acontecerão de acordo com o repertório do leitor.

Muitas dessas narrativas ainda conseguem articular a história de tal forma que constituem uma história que nunca se acaba, quando a última página é um convite para recomençar a leitura, são narrativas circulares que dão ao leitor a possibilidade de (re)leituras das mais diversas, que poderão ser (re)interpretadas a cada novo começo.

O PNBE foi selecionado como material desta pesquisa pela condição de ser um relevante programa de política pública e ter dado condições para a valorização das bibliotecas públicas de todo o país,

selecionando e distribuindo livros literários de qualidade. A durabilidade do programa também foi fator de escolha para o estudo aqui apresentado, pois, pela primeira vez, um programa de política pública, com vistas à formação do leitor literário, durou 17 anos, quando foi suspenso devido aos cortes orçamentários do governo federal. E também pela primeira vez, a Educação Infantil foi pensada como etapa fundamental da Educação Básica, quando, a partir de 2008, recebeu acervos de livros que foram selecionados e especialmente pensados para a especificidade desses leitores.

O estudo e análises dos livros de imagem que compuseram o acervo da Educação Infantil do PNBE se fez necessário para comprovar a potência desses livros como material de formação de leitores literários, mas também pensando que eles podem ser o contato inicial das crianças pequenas com a arte e com experiências estéticas, já que são as instituições educacionais, muitas vezes, os únicos espaços que crianças terão acesso a esse material.

Foram distribuídos dois importantes materiais complementares junto aos acervos de livros literários para a Educação Infantil, o primeiro, no ano de 2008, e o último, em 2014, com o intuito de que os professores conhecessem as especificidades do PNBE, bem como da seleção dos livros. Esses materiais se destacam, também, por marcarem o período de distribuição dos livros para a Educação Infantil. O primeiro material foi elaborado aos moldes de um catálogo, apresentando os títulos dos livros escolhidos e também texto introdutório demonstrando minuciosamente o PNBE. O segundo material complementar, além de trazer os dados acerca do PNBE e do acervo selecionado, constituiu-se, ainda, a partir de um conjunto de textos teóricos sobre os gêneros que compuseram o conjunto de livros recebidos em cada instituição, cada um deles oferecendo aos professores sugestões para a realização de propostas de mediação dos livros.

Com a reflexão a partir da leitura dos materiais complementares enviados aos professores junto com os livros – tanto o catálogo distribuído em 2008 como o guia, em 2014 –, pode-se perceber que poderiam ter explorado com mais profundidade o seu potencial de abrangência, visto que percebi que são materiais que não valorizam a capacidade do professor no que diz respeito ao adensamento teórico que poderiam ter atingido, apresentando os gêneros literários de forma bastante superficial. Também gerou perguntas acerca do material: será que os professores tiveram acesso a esses materiais? Será que saíram da caixa e ganharam as salas de aula das instituições que receberam os acervos?

Estudar o livro de imagem em sua complexidade poderá ser o alicerce para compreender que a leitura das narrativas visuais pressupõe uma alfabetização do olhar como um modo de compreender os códigos visuais presentes nessas narrativas, muitas vezes bastante sofisticados. A alfabetização visual com vistas à sensibilização do olhar permite que se aprenda a ler, mas, também, que se aprenda a ver.

A partir do estudo realizado nesta pesquisa, constatou-se que os livros de imagem do acervo total dos 360 livros da Educação Infantil somam 59 livros – aqueles cuja narrativa seja composta a partir do uso exclusivo de imagens –, de tal forma que completam aproximadamente 17% do total de livros. Acredito ser um dado importante a ser analisado, já que, numericamente, há uma quantidade satisfatória de livros de imagem entre os outros gêneros selecionados para compor os acervos.

Verificou-se, também, que muitos livros que são compostos de ilustrações e texto verbal escrito estão selecionados como se fossem livros de imagem, sendo 18 livros entre o total do acervo. Acredita-se que isso se dá porque as editoras no momento da inscrição dos livros para a seleção incluem esses livros na categoria de livro de imagem para aumentar, assim, as chances de escolha, já que a oferta de livros ilustrados (texto verbal e imagem) é sempre maior e, portanto, aumenta a chance de escolha e, conseqüentemente, o aumento da venda do material para o governo. Sendo assim, a questão a ser pensada é: por que esses livros são selecionados como livros de imagem? Uma das respostas cabíveis seria a necessidade de incluí-los na categoria por conta de que os livros de imagem inscritos não completam em número o previsto para a seleção.

Há de se ressaltar que tematicamente os livros são bastante semelhantes, assim como a escolha das protagonistas das narrativas. A presença de muitas personagens animais foi elencada durante o estudo dos acervos, indicando que há uma preocupação em publicar, para as crianças pequenas, livros que tragam elementos que lhes interessem, pressupondo que esses livros, ao trazer personagens animais, provocam uma identificação entre o leitor e a personagem, pois, especialmente as crianças pequenas, demonstram curiosidade acerca dos animais e suas características.

Ao se pensar sobre a diversidade humana presente nos livros de imagem desses acervos, tanto na temática quanto na presença de personagens protagonistas, percebe-se que não há uma quantidade de livros que se destaca nesse sentido: poucas personagens negras, ainda que não como protagonistas das narrativas, e apenas uma personagem indígena, apesar de uma demanda crescente de publicações que

apresentem esses temas, devido a obrigatoriedade das leis, não há um número de publicação de livro de imagem que atendam à exigência.

Percebe-se que existem editoras que se destacam na publicação do gênero no país, e isso pode estar relacionado com a preferência dos editores dessas instituições mais do que uma questão mercadológica, já que ainda se acredita que o livro de imagem “serve” para as crianças pequenas que ainda não leem formalmente as letras, e este ainda aparenta ser um nicho bastante pequeno do mercado editorial, o que pode ser confirmado quando analisados os gráficos dos livros inscritos para a categoria no PNBE nos diferentes níveis da Educação Básica. Desse modo, há uma redução progressiva da quantidade desses livros em cada um dos níveis, quanto mais contato com as letras, menos livros de imagem são oferecidos.

A diversidade, em todos os sentidos, deve ser apresentada às crianças, porque ainda bem pequenas já trazem consigo um repertório de leitura de elementos visuais, e desde seu nascimento estão em relação direta a uma leitura de mundo por meio de experiências e práticas visuais. Essa competência visual dará condições para que elas possam observar e compreender os mais diversos textos visuais que a elas são apresentados. Em contato mais efetivo com as narrativas nos livros de imagem, criarão repertório para que possam encontrar as pontes e preencher os vazios que toda narrativa enseja e, assim, criar significados cada vez mais sofisticados para o que leem, seja nos livros ou no mundo.

Não podemos esquecer que, desde muito pequenas, as crianças estão cercadas por um mundo visual, e participam desde cedo de diferentes práticas visuais, seja pela televisão através dos desenhos animados, por aplicativos nos dispositivos móveis – smartphones e tablets –, pelos games ou ainda nas redes sociais digitais. Os livros de Literatura Infantil, dentre eles o livro de imagem, surge-nos, então, como um convite para a observação de recursos visuais – linhas, cores, desenhos –, que possibilitam contato com a arte, de forma não estereotipada, diferente daquela própria da estética da TV. Como os adultos, a criança também participa do diálogo incessante com a cultura. Assim, toda experiência literária/estética deve ser ensinada, explorada e ampliada a todo o momento possível.

A alfabetização visual como possibilidade para o entendimento das imagens e seus significados a partir da apreciação crítica, na busca por significações mais profundas, por meio dos livros de imagem, só acontece quando o leitor tem encontros significativos com esses livros, pois é somente neles – em quantidade e qualidade –, pela intervenção de

um mediador, que será possível que ela compreenda a variedade de modos pelos quais esses textos são elaborados.

Quando apresentadas a um livro de imagem, as crianças muito pequenas o leem com tal destreza, que seu olhar sensível capta e interpreta inúmeros detalhes dos mais complexos, muitas vezes de formas mais astutas que os adultos, isso se dá porque a criança abusa de seu repertório simbólico para explorar as possibilidades de interpretação, deixando que seu pensamento abstrato se sobreponha ao pensamento lógico, tão arraigado na mente dos adultos.

A leitura da imagem dá ao leitor uma liberdade que as palavras não dão, e essa liberdade criativa se concretizará ao se aplicar a essa nova (nem tão nova assim) modalidade de leitura de imagem todo seu repertório literário e cultural para dar vida e voz para o livro de imagem.

Com o livro de imagem nas mãos, o leitor aciona sua primeira instância perceptiva, foca seu olhar em cada imagem como única, escolhe alguns pequenos detalhes para observar, toma-os como sendo únicos, deixa para depois criar as relações pelos elementos que ligam uma imagem à outra em uma sequência narrativa. Primeiramente, descreve os elementos que elegeu como importantes, para, então, perceber as conexões que existem entre cada um deles e a cena apresentada. O virar de cada página vai lhe fornecendo novos (e tantos) outros detalhes tão instigantes, que começam a fazer com que cada uma das páginas faça sentido e que o colocam não somente como um mero observador de uma cena qualquer, mas o alicerce principal necessário para a construção de significado da história. Quando terminado esse primeiro passeio, a releitura é a proposta para adquirir todo o fio narrativo, deixando claras e acessíveis todas as conexões necessárias para a história.

Percebe-se, então, ao entrecruzar as vozes dos pesquisadores que se dedicaram a pensar e refletir sobre o livro de imagem, que desde sempre houve uma preocupação em reconhecê-lo como um gênero na composição do universo literário da Literatura Infantil e que a construção teórica, temporalmente, foi ampliando cada vez mais a concepção de que os livros de imagem ampliam as possibilidades de leitura, dando ao leitor uma autonomia interpretativa e que podem ser lidos por leitores de qualquer idade. Afirmando a importância da literariedade presente nas imagens que os compõem, pois, assim como os livros cuja narrativa é composta pelas letras e pelas imagens, os livros compostos só por imagens, enquanto narrativos, carregam intrinsecamente as características que os fazem literários, histórias que

acontecem em determinados tempo e espaço pela ação e movimentos de personagens no decorrer das páginas.

O livro de imagem abre/amplia as possibilidades do foco narrativo das histórias, haja vista que cada leitor escolhe e seleciona o modo e o ponto de vista pelos quais quer contar, não é uma escolha do autor/ilustrador, mas exclusivamente do leitor, como um processo subjetivo, já que pode adentrar a história de forma intrusa, mas também pode garantir uma neutralidade narrativa, dando à criança leitora a possibilidade de escolher a melhor forma de interagir e comprometer-se com a história.

Na educação literária, ou no letramento literário, pode-se encontrar subsídio teórico para refletir sobre a leitura literária nas instituições educacionais com vistas a um letramento sensível para a leitura da vida, para se pensar sobre as formas que a literatura pode assumir em diferentes linguagens, bem como os modos para que ela possa se tornar uma prática social. Assim, o livro de imagem, literário, pode adentrar nessa prática, fornecendo os elementos que contribuem para uma alfabetização visual de acordo com a sensibilização do olhar. Como experiência estética, a leitura do livro de imagem dá condição para a educação literária, e ainda é potência artística para iniciar o leitor para um aprendizado de sensibilização de olhar. A relação que surge com as narrativas sensíveis permitirá à criança pequena letrar-se, educar-se literariamente, dando forma à vida por meio da linguagem literária.

O contato com Literatura Infantil de qualidade repercutirá na qualidade da alfabetização futura, mas não é somente essa preocupação que deve mover o professor, mais importante do que visualizar as habilidades futuras que a leitura literária proporcionará à criança, é refletir sobre o seu lugar no espaço da Educação Infantil, o aqui e o agora, pensando sobre as habilidades imediatas que ela motiva: o pensamento imaginativo, criativo e inventivo. Para tanto, a alfabetização visual dará aos leitores, sejam eles de qualquer idade, não somente a sensibilidade para a leitura dos textos literários visuais, mas, sim, do mundo, e isso se dará a partir de experiências próximas aos livros, bem como da mediação de leitura que ao leitor for oferecida.

Se o que define a Literatura Infantil como tal é unicamente o fato de que as narrativas são escritas/ilustradas para a recepção de crianças, mas que tem como características também primordial o duplo-leitor, ou seja, o adulto, é de responsabilidade dos adultos – autores, editores, avaliadores, compradores, livreiros, professores e pais – refletir sobre os livros que estão sendo oferecidos para as crianças e possibilitar uma

ampliação, cada vez maior, de livros que lhes agucem todo o potencial interpretativo.

Para chegar até as mãos do leitor a quem se destina, o livro de Literatura Infantil percorre um caminho de muitas mãos e olhares, dos autores e ilustradores, editores, livreiros, avaliadores (no caso da seleção do PNBE), pais, família e professores, estes últimos são os mediadores dos livros por excelência que entregam à criança, junto do livro objeto, a história de um tempo, e com ela modos e tempos de ler.

Por fim, retomando os objetivos propostos para esta pesquisa, pode-se constatar, a partir do estudo dos livros de imagem que compuseram o acervo para a Educação Infantil do PNBE, que o livro de imagem funda, sim, uma experiência estética, pois suas características de composição de narrativa garantem-lhe o status de literário, e que, por ser obra de arte, dá possibilidades à alfabetização visual com vistas à sensibilização do olhar.

O programa PNBE, durante os anos em que vigorou como o principal programa para a democratização da leitura no país, exerceu o papel de encontro entre o professor, o livro literário e o leitor criança, mas deixou uma lacuna quando não contemplou a formação do professor mediador para a utilização desse material de qualidade nos espaços educacionais públicos de promoção de leitura, mas conhecer e estudar os aspectos a respeito disso é uma outra viagem...

REFERÊNCIAS

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

ABREU, Aline Senra Vasconcelos de. *O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design*. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: América Editora, 1944.

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. *Livros de Imagem: três artistas narram seus processos de criação*, 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. *Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças*, 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Fernando (Org.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, 2006.

BAPTISTA, Mônica Correia. *Leitura literária na primeira infância: a experiência em Can Butjosa em Barcellona*. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012. p. 89-108.

BELMIRO, Célia. Livro de Imagens. In: CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>>. Acesso em: ago. 2015.

BELMIRO, Celia Abicalil; DAYRELL, Mônica. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: BELMIRO, Célia Abicalil et al. (Org.). *Livros & Telas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 175-187.

BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travessia, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008*: edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o programa nacional biblioteca da escola. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnbe_2008.pdf>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Literatura na Infância: imagens e palavras. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/literatura_na_infancia.pdf>. Acesso em: set. 2015

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: set. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010: edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=4824:edital-pnbe-2011-consolidado>>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010: edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=8861:edital-pnbe-2012>>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa: Guia 1 – Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa: Guia 2 – Anos Iniciais do*

Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15608-guia-ef-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNBE na escola: literatura fora da caixa: Guia 3 – Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014c.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15610-guia-eja-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: ago. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014*: edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília, DF: MEC, 2014d. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download=8861:edital-pnbe-2014>>. Acesso em: set. 2015.

BRITO, 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*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

CADEMARTORI, Lúgia. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

CAMARGO, Luís. *Uma conversa sobre ilustração por Luís Camargo*. 2015. Disponível em:

http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=61:uma-conversa-sobre-ilustracao&catid=39:artes-plasticas&Itemid=61. Acesso em: out. 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004. P. 169-191.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. *Leitura de imagens na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação*. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da informação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CARRASCOZA, João A. *Aos 7 e aos 40*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo: Global, 1982.

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

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSEJO PANO, Elena. Peritextos del siglo XXI: Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos*, Cuenca, n. 7, p. 111-122, 2011.

Disponível em:

<<https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/214/194>>.

Acesso em: jun. 2016.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos de pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

COSTA, Maria Lúcia. *A narrativa visual em livros no Brasil: histórico e leituras analíticas*, 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) –Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2011.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em:

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: ago. de 2015.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento Literário*: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.

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

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Como ensinar Literatura Infantil*. São Paulo: Bernardo Álvares, 1986.

DEBUS, Eliane. *Festaria de Brincança*: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Reflexões sobre os critérios de escolha do livro literário nos anos iniciais do ensino fundamental. In: RÖSING, Tânia M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane V. (Org.). *De casa e de fora, de antes e de agora*: estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: Editora da UPF, 2010. p. 205-223.

DIATKINE, René. Prefácio. In: BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travessia, 2008. p. 13-20.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: GOMES, S. F. D.; MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-60.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. Tradução de Jefherson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE JR., João F. *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUARTE JR., João F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 200 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em: maio 2016.

FELLIPIN, Vera. *O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental*. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERNANDES, Carolina. *Resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*, 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FERNANDES, Célia R. Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php>> . Acesso em: abr. de 2016.

FERREIRA, Aurélio. B. de H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

FITIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda. *O que a qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-120.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso em: set. 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Florianópolis: CGP SOLUTIONS, 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_06_2015_17.45.09.f15fd281f2a179c83213049c0423f395.pdf>. Acesso em: set. 2015.

FONTOURA, Helena; PIERRO, Gianine. Oficinas de formação: observatórios de artes e conhecimentos. *Revista Triângulo*. Uberaba, v. 5, n. 2, p. 85-99, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/330>>. Acesso em: jun. 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.

FURNARI, Eva. Livro Só – Imagem: Propostas de desenvolvimento de uma linguagem puramente visual. IN: GOÊS, L. P. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003. p. 65 a 82.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. *Existe uma literatura para bebês?*. 2016, 274 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Editora Ática, 2010.

GOLDIN, Daniel. Prefácio. In: BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano Travessia, 2008. p. 9-11.

GOLDIN, Daniel. *Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GONÇALVES, Aline Cavalheiro. *Entre Imagens e Leituras: O Programa Nacional de Biblioteca na Escola para a Educação Infantil*. 2014. 78 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

HUGHES, Pat. Exploring visual literacy across the curriculum. In: EVANS, Janet. *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 1998. p. 115-131.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, MG, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan./jun. 2006. Disponível em:

<http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_knauss.pdf>. Acesso em: out. 2015.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

KRAMER, Sonia. Aprendendo com a criança a mudar a realidade. Entrevista concedida à Angélica Miranda. *Revista Criança*, Brasília, n. 39, p. 5- 8, abr. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_39.pdf>. Acesso em: set. 2014.

LACERDA, Vitor Amaro. Quando uma imagem vale mais que mil palavras: Livros de imagem e histórias em Quadrinhos no PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília, MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014, p. 61-70.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

LEE, Suzy. *Espelho*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LEE, Suzy. *Sombra*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEE, Suzy. *A trilogia da margem* [o livro-imagem segundo Suzy Lee]. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LIMA, Graça. O universo fascinante dos signos visuais. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENKAR, José (Org.). *Alma de imagem: a ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo: Paulus, 2009. p. 71-76.

LIMA, Graça. Ver ou não ver: eis a questão. In: BELMIRO, Célia Abicalil et al. (Org.). *Livros & Telas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 226-231.

LLUCH, Gemma. Para uma seleção adequada do livro: das capas ao estilo da literatura comercial. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006. p. 215-230.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. A criança e a literatura. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012. p. 17-35.

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Presença, 2001.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 7-20.

MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MATHIAS, Tânia Sayuri Ida. *Livro de imagem: possibilidades de leitura estética*. 2005. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2005.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINAYO, M. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: GOMES, S. F. D.; MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61-77.

MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

NECYK, Barbara Jane. *Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro Ilustrado: palavras e imagens*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NODELMAN, Perry. *Words about pictures*. Georgia: University of Georgia Press, 1988.

NOVA, Vera Casa. Tal imagem, qual texto? Ou tal texto, qual imagem? In: BELMIRO, Célia Abicalil et al. (Org.). *Livros & Telas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 144-148.

NUNES. Marília Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, Ieda. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?* Com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Lucila Guedes de. *Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE-2010*. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2013.

ONDJAKI. *Há prendisajens com o xão: o segredo húmido da lesma & outras descoisas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso em: maio 2015.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). *Literatura infantil: políticas a concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

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

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PANOZZO, Neiva Zenaide Petry; RAMOS, Flávia Brochetto. *Interação e Mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil? In: PAULINO, Graça; ROSA, Cristina Maria (Org.). *Das leituras ao letramento literário: 1979 - 1999*. Belo Horizonte: Fae/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010. p. 128-136.

PEREIRA, Antonieta. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida. et al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-45.

PIRES, Luisa Gonçalves. *Evocação de termos mentais na leitura de diferentes livros de imagens: um estudo com Pré-Escolares*. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

RADINO, Glória. *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RAMOS, Ana Margarida. *Livros de palmo e meio*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

RAMOS, Ana Margarida. *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropélias & Companhia, 2010. v. 2.

RAMOS, Ana Margarida. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropélias & Companhia, 2012. v. 7.

RAMOS, Ana Margarida; RAMOS, Rui. Ecoliteracy through imagery: a vlose reading of two wordless picture books. *Children's Literature in Education*, Berlim, n. 42, p. 325-339, 2011.

RAMOS, Ana Margarida; DEBUS, Eliane. Os estudos sobre literatura infantil e juvenil no Brasil e em Portugal: uma análise comparada. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, n. 23, v. 1, p. 8-39, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2015.14461>>. Acesso em: out. 2015.

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

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educación literaria: literatura infantil y juvenil, una propuesta multicultural. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 362-370, set./dez. 2012.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados. 2005. p. 5-23.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf>. Acesso em: maio 2015.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 367-384.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SAGAE, Pedro. *Imagens e enigmas na literatura para crianças*. 2008. 306 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SAGAE, Peter. Na poesia do vento. *Dobras de leitura O´Blog*, São Paulo, 27 out. 2011. Disponível em: <<http://dobrasdaleitura.blogspot.com.br/2011/10/peter-osagae-creio-haver-certa.html>>. Acesso em: out. 2016.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Livros para a Educação Infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-33.

SOLANA, Evelyn Arizpe. Imagens que convidam a pensar: o “livro álbum sem palavras” e a resposta leitora. Tradução de Sandra Medrano. *Revista Emília*, São Paulo, fev. 2014. Disponível em:

<<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=380>>. Acesso em: nov. 2016.

SPENGLER, Maria Laura P. *Lendo imagens: um passeio de Ida e Volta pelo livro de Juarez Machado*, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2010.

TERRA, Ana. *Pra saber voar*. Belo Horizonte: Abacatte, 2013.

VAN DER LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Album[s]*. Paris: Édition de Facto, 2013.

WERNECK, Regina Yolanda. O problema da ilustração no livro infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 147-154.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS DE IMAGEM DOS ACERVOS DO PNBE

ALEXANDRE, Vanessa. *O dia em que encontrei meu amigo*. Belo Horizonte: Alis, 2009.

AUERBACH, Patrícia. *O jornal*. São Paulo: Brinque-book, 2012.

BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. *Telefone sem fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. *Bocejo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

BRIOSCHI, Gabriela. *Feito Bicho!* São Paulo: Gaia, 2008.

CALDAS, Roberto. *A menina das borboletas*. São Paulo: Paulus, 1990.

CAMPOS, Rosinha. *Branca*. São Paulo: Paulinas, 2004.

CAMPOS, Rosinha. *Companheiro! Quem sou eu?* São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

CARDON, Laurent. *Calma, Camaleão!* São Paulo: Ática, 2010.

CARDON, Laurent. *Flop: a história de um peixinho japonês na china*. São Paulo: Panda Books, 2011.

CAVALCANTE, Nathalia Sá. *Passarinhando*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

CHAIB, Lidia; COSTA, Mônica Rodrigues da. *As melhores histórias de todos os tempos*. Ilustração de Maria Eugenia. São Paulo: Publifolha, 2007.

COELHO, Renato. *O gato e a árvore*. Curitiba: Positivo, 2009.

ELMA. *Vento*. São Paulo: Global, 2008.

ESCRIVÁ, Victoria Pérez. *Fecha os olhos*. Ilustração de Cláudia Ranucci. Tradução de Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

FÉLIX, Monique. *O ratinho que morava no livro*. São Paulo: Melhoramentos, 2005a.

FÉLIX, Monique. *O Ratinho e os opostos*. São Paulo: Melhoramentos, 2005b.

FÉLIX, Monique. *O Ratinho e o alfabeto*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005c.

FURNARI, Eva. *Ritinha Bonitinha*. Belo Horizonte: Formato, 1990.

FURNARI, Eva. *Bruxinha Zuzu*. São Paulo: Moderna, 2010a.

FURNARI, Eva. *Bruxinha Zuzu e Gatinho Miú*. São Paulo: Moderna, 2010b.

FURNARI, Eva. *Zuza e Arquimedes*. São Paulo: Paulinas, 2013.

GALDINO, Jefferson. *O Peralta*. São Paulo: Noovha América, 2009.

GALHARDO, Caco. *Bilo*. São Paulo: Girafinha, 2008.

GEDOVIUS, Juan. *O mais gigante*. Tradução de Heitor Ferraz Mello. São Paulo: Editora SM, 2010.

GÉHIN, Élis. *Minhocas comem amendoins*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

GÖBEL, Anna. *Um + um + um + todos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HIRATSUKA, Lúcia. *O noivo da Ratinha*. São Paulo: Larousse, 2011.

IACocca, Michele. *As aventuras de Bambolina*. São Paulo: Ática, 2006.

IACocca, Michele. *O encontro*. Curitiba: Positivo, 2008.

- IACocca, Michele. *Nerina a ovelha negra*. São Paulo: Ática, 2012.
- JUNQUEIRA, Sonia; FARGAS, Flávio. *Amora*. Curitiba: Positivo, 2009.
- JUNQUEIRA, Sonia; HADDAD, Mariângela. *O gato e a menina*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- JUNQUEIRA, Sonia; HADDAD, Mariângela. *O menino e o peixinho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- KÖNNECKE, Ole. *Anton sabe fazer mágica*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- LEE, Suzy. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- LIMA, Graça. *Abaré*. São Paulo: Paulus, 2009.
- LINHARES, Thaís. *Rapunzel*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.
- LINS, Guto. *Quanto isto vira aquilo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008a.
- LINS, Guto. *Cadê?* São Paulo: Editora Globo, 2008b.
- MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- MAINO, Maggie. *Você e eu*. Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.
- MANSUR, Vivina de Assis Viana. *O rei dos cacos*. Ilustração de Taisa Borges. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- MELLING, David. *Douglas quer um abraço*. Tradução de Lenice Bueno. São Paulo: Salamandra, 2016.
- MELLO, Roger. *A flor do lado de lá*. São Paulo: Global, 2004.
- MELLO, Roger. *O Gato Viriato fazendo arte*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

MONFREID, Dorothé de. *O cachorro do coelho*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MOREIRA, Marcelo. *Poá*. Belo Horizonte: Abacatte, 2009a.

MOREIRA, Marcelo. *Bééé*. Belo Horizonte: Abacatte, 2009b.

NEVES, André. *Brinquedos*. São Paulo: Mundo mirim, 2009.

NOLAN, Denis. *Mar de sonhos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. *Onde está o camaleão*. Ilustração de Alexandre Alves, Ronaldo Lopes, Theo de Oliveira. São Paulo: Globo, 2010.

PACHECO, Marcelo. *O menino, o jabuti e o menino*. São Paulo: Panda Books, 2010.

PATERNÓ, Semíramis. *O mistério da Caixa Vermelha*. Belo Horizonte: Compor, 2008.

PATTERSON, Ellie. *As descobertas do bebê Urso*. Ilustração de Dubravka Kolanovic. Tradução de Viviane C. Vicenti. Blumenau: Vale das Letras, 2010.

PEIRCE, Charles. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PINKNEY, Jerry. *O leão e o camundongo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

RAMOS, Mário. *Eu sou o mais forte*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RENNÓ, Regina. *O presente que veio do céu*. Belo Horizonte: Compor, 2007a.

RENNÓ, Regina. *Coração de Ganso*. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007b.

RENNÓ, Regina. *Onde canta o sabiá*. Belo Horizonte: Compor, 2008.

- RENNÓ, Regina. *Bem me quero bem me querem*. Belo Horizonte: Compor, 2009a.
- RENNÓ, Regina. *Viagem a vapor*. Belo Horizonte: Abacatte, 2009b.
- RENNÓ, Regina. *Voa Pipa, voa*. Belo Horizonte: LÊ, 2011.
- RENNÓ, Regina. *Lá vem o homem do saco*. São Paulo: FTD, 2013.
- RODRIGUEZ, Béatrice. *Ladrão de Galinhas*. São Paulo: Livros da Raposa Vermelha, 2013.
- ROSINHA. *Maria que ria*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.
- TAE-JUN, Lee. *Esperando mamãe*. Ilustração de Kim Dong-seong. Tradução de Yun Jung Im. São Paulo: Comboio de Corda, 2012.
- VALDIVIA, Paloma. *É assim*. Tradução de Graziela R. S. Costa Pinto. São Paulo: Comboio de Corda, 2012.
- VALE, Mario. *O almoço*. Belo Horizonte: Formato editorial, 1987.
- VAN GENECHTEN, Guido. *É um ratinho?* São Paulo: Gaudí Editorial, 1998.
- VAN GENECHTEN, Guido. *É um gato?* São Paulo: Gaudí Editorial, 2002.
- VENEZA, Maurício. *O piquenique de Nique e Pique*. Belo Horizonte: Compor, 1999.
- XAVIER, Marcelo. *Construindo um sonho*. Belo Horizonte: RHJ, 1996.
- YOUNG, Ed. *Sete camundongos cegos*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- ZIGG, Ivan. *Quando os tam-tans fazem tum-tum*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.