

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**MIRIAN BELONIA MUSSI**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS PARA ENSINAR  
A LER IMAGENS E GERAR COMPREENSÃO LEITORA**

**SÃO MATEUS-ES**

**2021**

MIRIAN BELONIA MUSSI

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS PARA ENSINAR  
A LER IMAGENS E GERAR COMPREENSÃO LEITORA

Projeto apresentado à coordenação do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisitos básicos para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Esteves Passos de Oliveira

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

C957a

Cruz, Leidiane Chaves da.

A atuação das escolas na prevenção, detecção e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes na rede de ensino municipal de Presidente Kennedy - ES / Leidiane Chaves da Cruz – São Mateus - ES, 2021.

103 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Teles Moura Pirola.

1. Violência sexual. 2. Crianças. 3. Adolescentes. 4. Escolas.  
I. Pirola, Luciana Teles Moura. II. Título.

CDD: 371.78

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

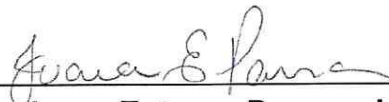
**MIRIAN BELONIA MUSSI**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS PARA  
ENSINAR A LER IMAGENS E GERAR COMPREENSÃO  
LEITORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientadora**



---

**Profa. Dra. Luana Frigulha Guisso**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



---

**Profa. Dra. Taisa Shimosakai de Lira**  
**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, mestre de toda a Terra, que me oportunizou, em sua infinita misericórdia, o privilégio de cursar o mestrado, auxiliando-me e dando-me o suporte necessário para vencer os desafios ao longo do caminho.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Ivana Esteves Passos de Oliveira, pela paciência, dedicação e preciosos conhecimentos que teve a bondade de compartilhar comigo. Obrigada por ter se tornado meu norte e pelo rico aprendizado que me proporcionou.

E a todos os colaboradores, colegas de trabalho e demais pessoas, que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho, tão relevante para minha vida profissional.

## **DEDICATÓRIA**

A meu esposo, minhas filhas, amada família, pela paciência, apoio e compreensão nos momentos mais difíceis, mas necessários, de luta e ausência para que pudesse concluir essa pesquisa. Vocês são parte dessa conquista, por me darem suporte a todo instante e me apoiarem para que eu conseguisse chegar até aqui.

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.

**Mario Quintana**

## RESUMO

MUSSI, Miriam Belonia. **Estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora.** 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

Esta pesquisa discorreu sobre estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora, abordando aspectos dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas para possibilitar aos alunos desenvolverem a assimilação e interpretação crítica dos códigos visuais a que cotidianamente ficam expostos. O principal objetivo da pesquisa foi promover a instrumentalização do professor na função de mediador na prática de leitura literária, com o propósito de oferecer subsídios teóricos e metodológicos, que subsidiem a promoção e o estímulo à leitura de imagem e letramento literário, a partir das estratégias de leitura com a literatura infantil, sobretudo a de visualização, em maior aprofundamento. Como objetivos específicos foram delineados: orientar os docentes a utilizar as ilustrações infantis para promover o letramento visual por meio da literatura infantil; estabelecer conceitos de alfabetização visual e letramento literário para, numa leitura analítica do livro infantil, demonstrar como a imagem pode ser lida; propor a leitura do livro infantil com foco no letramento visual; delinear oficinas de letramento visual com livros infantis, com estratégias de leitura literária buscando desenvolver a inferência e visualização, ligadas à imaginação e percepção da imagem; reiterar como ensinar os alunos a interpretar as imagens por meio de estratégias de conexões leitoras e conhecimentos prévios; e, por fim, desenvolver uma sequência didática voltada para os docentes de Presidente Kennedy, mediadores no letramento visual, mostrando a importância das ilustrações como elementos para formação de leitores autônomos e capazes de compreender o que leem. A justificativa para escolha do tema veio da necessidade de evidenciar a importância da ilustração no livro infantil como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente escolar, certo de que o desvelamento das imagens desenvolverá no aluno um olhar mais crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem, aprofundando assim o debate acadêmico neste campo. Qualitativa, a pesquisa teve como sujeitos as professoras regentes da escola alvo que responderam, por meio de questionário semiestruturado, sobre formas de se promover o letramento literário imagético com os livros infantis regionais, de forma a suscitar uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do que se vê. Concluímos, da análise dos dados e reflexões sobre as respostas apresentadas pelos educadores, que o uso das ilustrações infantis no ensino-aprendizagem para promover o letramento visual, por meio da literatura infantil, mesmo com as dificuldades de interpretação apresentadas pelos discentes, ainda é um recurso poderoso dentro do processo de alfabetização visual e letramento literário quando bem desenvolvidos pela escola.

**Palavras-chave:** Estratégias de Leitura; Letramento visual; Leitura literária; Livros infantis.



## ABSTRACT

MUSSI; Miriam Belonia. **Reading strategies with children's books to teach how to read images and generate reading comprehension.** 103f. Dissertation (Professional Master in Master Degree) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

This research discussed reading strategies with children's books to teach how to read images and generate reading comprehension, addressing aspects of the pedagogical resources provided by schools to enable students to develop the assimilation and critical interpretation of the visual codes to which they are exposed daily. The main objective of the research was to promote the instrumentalization of the teacher in the role of mediator in the practice of literary reading, with the purpose of offering theoretical and methodological subsidies, which support the promotion and encouragement of image reading and literary literacy, based on strategies reading with children's literature, especially visualization, in greater depth. As specific objectives were outlined: guide teachers to use children's illustrations to promote visual literacy through children's literature; to establish concepts of visual literacy and literary literacy to, in an analytical reading of the children's book, demonstrate how the image can be read; propose reading children's books with a focus on visual literacy; outline visual literacy workshops with children's books, with literary reading strategies seeking to develop inference and visualization, linked to imagination and image perception; reiterate how to teach students to interpret images through reader connection strategies and prior knowledge; and, finally, to develop a didactic sequence aimed at President Kennedy's professors, mediators in visual literacy, showing the importance of illustrations as elements for the formation of autonomous readers capable of understanding what they read. The reason for choosing the theme came from the need to highlight the importance of illustration in the children's book as a resource for learning and teaching in the school environment, certain that the unveiling of the images will develop in the student a more critical, observant and interpretive look at the images they absorb and the texts they read, thus deepening the academic debate in this field. Qualitatively, the research had as subjects the teachers of the target school who answered, through a semi-structured questionnaire, on ways to promote the literary imagery with regional children's books, in order to raise a better understanding, interpretation and assimilation of what see yourself. We conclude, from the data analysis and reflections on the answers presented by the educators, that the use of children's illustrations in teaching-learning to promote visual literacy, through children's literature, even with the difficulties of interpretation presented by the students, still it is a powerful resource within the process of visual literacy and literary literacy when well developed by the school.

**Keywords:** Reading Strategies; Visual literacy; Literary reading; Children's book.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 MEMORIAL .....	10
1.2 JUSTIFICATIVA .....	16
1.3 PROBLEMA .....	17
1.4 HIPÓTESE .....	17
1.5 OBJETIVOS .....	18
<b>1.5.1 Objetivo geral</b> .....	<b>18</b>
<b>1.5.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>18</b>
<b>2 REVISÃO TEÓRICA</b> .....	<b>20</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DO OLHAR PARA CAPTAR A ALMA DA IMAGEM .....	20
2.2 DEFINIÇÃO E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL .....	20
2.3 DIMENSÃO DOS TEXTOS VISUAIS .....	22
2.4 DESVELANDO AS IMAGENS EM SALA DE AULA .....	24
2.5 A IMPORTÂNCIA DAS ILUSTRAÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DO CONTEÚDO DOS LIVROS INFANTIS .....	27
<b>2.5.1 A imagem no livro infantil</b> .....	<b>30</b>
<b>2.5.2 As ilustrações na literatura infantil no Brasil</b> .....	<b>34</b>
2.6 A IMPORTÂNCIA DAS ILUSTRAÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DO CONTEÚDO DOS LIVROS INFANTIS .....	36
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>41</b>
3.1 O PRODUTO DA PESQUISA .....	47
3.2 PARTICIPANTES E AÇÕES DOS RESPONSÁVEIS PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	50
<b>4 DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÃO</b> .....	<b>52</b>
4.1 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO .....	56
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>58</b>
5.1 ASPECTOS DA PRÁTICA DOCENTE DIÁRIA EM RELAÇÃO À LEITURA IMAGÉTICA DO ALUNO .....	60
5.2 UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE SE VER AS IMAGENS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>73</b>

<b>REFERÊNCIA</b> .....	<b>76</b>
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para os docentes .....	82
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	83
APÊNDICE C – Produto educacional .....	85

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 MEMORIAL

A autora deste estudo, desde os tempos de menina, deixava-se fascinar pelos livros infantis, uns poucos, que lhe chegava às mãos. Apesar de apaixonada pelo texto e pelas histórias, que se desenrolavam em textos que assimilava com certa facilidade, era nas imagens que ela se deixava encantar e entrelaçar, criando releituras imaginárias a partir da contemplação. Por meio de imaginação e da visualização, fazia uma ponte com o imaginário, e viajava pela literatura, que lhe propiciava a ampliação dos horizontes de curiosidade que toda criança possui.

Natural de Presidente Kennedy, Espírito Santo, a trajetória docente foi iniciada na educação básica. Após casar-se interrompeu por um tempo a carreira profissional, que foi retomada alguns anos depois no mesmo município, com a conclusão do magistério. A esse percurso seguiram-se alguns aprimoramentos práticos e na condução da conquista de algumas titulações: a graduação em Pedagogia, as especializações em educação especial e inclusiva, a supervisão escolar e coordenação escolar. Há mais de 29 anos atua na docência da mesma escola.

A necessidade constante de qualificação para a vida profissional foi o impulso maior para ingressar neste curso de mestrado, e alargar os horizontes com novas experiências pessoais e profissionais. A ideia de desenvolver a presente temática, relacionada ao universo imagético adveio do próprio chão de escola, ao perceber na prática como professora, que pouco se explora a leitura de imagens na educação infantil, um ponto que há tempos é causa de inquietação, e que nessa presente oportunidade de qualificação no mestrado, pareceu oportuna, e cheia de propósito na construção de possibilidades de permitir uma melhor compreensão leitora e uma leitura autônoma.

A crença no uso das ilustrações infantis como estratégia metodológica para trabalharmos a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma, consubstancia-se em um trabalho de pesquisa bibliográfica, na busca de teóricos que possam auxiliar a autora a corroborar e sustentar suas hipóteses. Este trabalho quer convocar outros docentes a se inserirem em um universo de imagens em livros de literatura, no afã de estabelecer uma conexão dialógica com os educandos.

No início dos tempos o homem aprendeu a interpretar as imagens, ou seja, a buscar significado para o que via. Contudo, com o advento dos códigos escritos, a leitura textual passou a ter espaço de preponderância sobre o texto visual. Nas escolas se ensina mais a alfabetização textual e a escrita de textos, e bem menos o olhar sobre a leitura das imagens, apesar de vivermos hodiernamente em um mundo com uma infinidade de apelos visuais.

Na contemporaneidade, uma imagem tem valido mais do que mil palavras, parafraseando o filósofo chinês Confúcio, em sua conhecida expressão: “Uma imagem vale mais que mil palavras”, para transmitir a ideia do poder da comunicação através das imagens. Estamos circundados por imagens em todos os meios de comunicação disponíveis. Assim, é preciso preparar os indivíduos para atribuir significado ao universo icônico, isto é, desenvolver a alfabetização visual, e ensinar as crianças a, desde a tenra idade, aprenderem a fazer uma leitura do texto não verbal nos livros infantis e, assim, incentivando-as a desfrutarem da experiência estética que as ilustrações e a materialidade de um livro infantil podem oferecer.

Nessa seara, Marinelli (2015) explica que cercadas por imagens as mentes de nossos alunos são alimentadas por cenários imagéticos<sup>1</sup> que, continuamente, são reproduzidos em jornais, revistas ou na rede mundial de computadores que, somadas aquelas produzidas por dispositivos móveis, tornam instantes fotográficos acessíveis a milhões de usuários nessa era moderna.

Em nosso trabalho na docência, evidenciamos a necessidade cada vez maior de preparar os alunos para assimilarem e interpretarem com criticidade os códigos visuais a que cotidianamente ficam expostos. O maior desafio é tirá-los do lugar de passividade apática, muitas vezes construída pela falta de incentivo da própria família, e provocá-los para que passem a refletir acerca dessas experiências visuais. A todo o momento as crianças e adolescentes são assediados pelas imagens, que chegam sob o véu do encantamento, mas que encobrem uma grande manipulação e um convite ao entorpecimento.

---

<sup>1</sup> No conceito proposto por Heijden (2005) os cenários imagéticos são percebidos como um veículo para aprendizagem e uma narrativa coletiva, que promove o debate, a busca de consenso e a exploração criativa de possibilidades construídas durante os processos de interpretação e desenvolvimento de raciocínio frente a leitura imagética.

Apesar de os jovens terem familiaridade e proximidade com o contexto imagético, é possível perceber em sala de aula que nem todos têm a capacidade de criar conexões e elaborar processos interpretativos, algo que percebemos no momento em que utilizamos textos com recursos imagéticos para interpretação e a oportunidade de demonstrar a habilidade em discutir e desenvolver a capacidade de raciocínio diante dessas experiências visuais. Afinal, é para o que são feitas as emissões de imagens eletrônicas, gerar respostas efusivas, deixar a audiência sob o véu do encantamento, mas inibir a proatividade. A premissa é manter as crianças e os adolescentes presos, fixados, inertes, ante os estímulos imagéticos recebidos. A impressão é que os alunos ainda têm grande dificuldade de interpretar as mensagens subjacentes, a leitura nas entrelinhas dos códigos imagéticos.

A palavra “imagem” vem do latim *imago*, que quer dizer semelhança, representação, retrato. Com essa etimologia, “imagem”, tomada como representação, pode se referir ao que vemos, ouvimos ou imaginamos (PIETROFORTE, 2007). E nesse aspecto, no contexto da literatura, convocam-se modalidades polissêmicas de imagem. Uma vez inserida no âmbito do imaginado, a imagem ganha um encaminhamento perceptivo sinestésico, onde a imagem pode ser audível, degustativa, tangível, olfativa e, por fim, visível. Neste caso, incluindo-a no contexto da plasticidade.

Esse estudo advém na perspectiva de promover a compreensão da linguagem não verbal, utilizando as ferramentas disponíveis no ambiente escolar, num processo de aprendizagem chamada alfabetização visual, com o foco no desenvolvimento da compreensão leitora e para condução do educando a um processo de fruição leitora, cujo propósito vai configurar-se gradualmente, à medida que este começa a familiarizar-se com o letramento literário, e é convocado a expressá-lo em conhecimentos prévios, inferências e visualizações. Ou seja, mediante a metodologia das estratégias de leitura com a literatura infantil.

Para Santaella (2012) existe uma armadilha que devemos evitar onde alguns consideram que o ato de ler se restringe a termos ao que está escrito, aos símbolos do alfabeto, ignorando as ilustrações e recursos visuais, e focando somente nos textos linguísticos, do qual o livro é o exemplar mais legítimo. Se assim realmente fosse, destaca a autora, jamais poderíamos falar em “leitura de imagens” que contrário a

essa recusa, também podem e devem ser lidas - daí a importância de ampliarmos a concepção do que é a leitura.

Nesse sentido, afirma Santaella (2012), o uso da imaginação instiga as crianças a buscarem o conhecimento guardado em sua mente, dando-lhes ferramentas para que tenham opiniões e atitudes próprias e tornem-se capazes de construir o conhecimento através da releitura que fazem do mundo à sua volta. Para tanto, faz-se necessária a participação ativa do docente, como mediador da leitura, promovendo conversas e reflexões acerca do conteúdo lido, tanto verbal, como o não verbal, que no caso do livro de literatura infantil, refere-se ao estabelecimento de um processo dialógico das conexões, inferências, visualizações sobre o texto e a imagem.

A capacidade de assimilação das mensagens contidas nas mídias digitais, visuais e de áudio por parte dos educandos na pós-modernidade, é impressionante. Atualmente, essa modalidade de interação e inserção, denota uma espécie de alfabetização imagética tão básica, que pode ser comparada à conquista de leitura e escrita de livros, que dominavam os contextos escolares no século passado.

E é justamente nessa perspectiva de transição temporal que se instaura na maioria das vezes o distanciamento dialógico, que impede uma interface mais íntima entre o ensino e a aprendizagem. Evidenciamos uma realidade em que se consubstancia um professor que resiste ao advento das tecnologias e a sua incorporação em sala de aula, e os alunos que demandam aulas show, com atravessamento imagético tecnológico.

Em face dessa questão abordada acima, corroboramos a importância deste estudo, que pautamos na urgência da formação de professores, na premissa da educomunicação, por meio de literatura infantil, contemplando a ilustração como enfoque, uma vez que invariavelmente essa linguagem acaba sendo assimilada mais como complemento da intencionalidade ensejada no texto verbal. Contudo, com o protagonismo da imagem, como descrito acima, o ilustrador ganha um foco. Se antes a ilustração nos livros infantis era um mero enfeite, e com menor importância na leitura em salas de aula.

Não obstante, na contemporaneidade, na era do espetáculo, como já apregoava Gui Debord, em sua obra emblemática - "A sociedade do espetáculo", a ilustração, que antes exercia livremente a sua vocação de ser prazer, de ser de graça,

como suscitam Góes e Alencar (2009), hoje demanda uma atenção especial, pois conquistou a função de narrar, afinal tudo é narrativa.

Percebemos a necessidade da formação do nosso alunado com as ferramentas da interpretação crítica das imagens, de modo a que este, consiga ler nas entrelinhas, que seja levado a perceber a intencionalidade do texto, que um autor se expressa e a suas ideologias em um texto literário, tanto verbal, como não verbal, que nos permita discutir as práticas do olhar, produzir a construção dos sentidos que a elas são atribuídos.

As imagens estão surgindo cada vez mais em metodologias de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, motivo pelo qual o educador deve estar pronto para aceitar essa realidade. Na maioria das vezes, defende Bleed (2015) os educadores se interessam mais em fazer a transição do texto para um formato visual, diminuindo assim a carga cognitiva do aluno, e fornecendo mais clareza a conceitos complexos e modificando o significado.

Calado de Oliveira (2012) enfatiza que recentemente tem havido um aumento no número de publicações e pesquisas que lidam com o uso de imagens em sala de aula, o que comprova o advento da era digital e a necessidade de responder às necessidades e gostos de um novo tipo de público, chamado por alguns a “geração visual”. Assim, devemos preterir o simples uso de imagens na prática educacional como se fosse uma função meramente ilustrativa, pois acabamos ignorando assim sua riqueza informativa.

Ramos (2012) mostra que a alfabetização visual se refere a um grupo de competências visuais que o indivíduo pode desenvolver na contemplação. E integrando outras experiências sensíveis, reunindo um aparato de competências, as quais permitem que uma pessoa “visualmente” letrada interprete ações visíveis, símbolos, objetos que encontra no ambiente. Ou seja, a capacidade de “ler”, interpretar e compreender informações apresentadas em imagens gráficas.

Nesse sentido, lembra Wileman (2013) que, associado à alfabetização visual está a alfabetização literária, caracterizada pela capacidade de transformar informações de todos os tipos em imagens, gráficos ou formas em dados que ajudem a transmitir a informação.

Logo, vemos que a leitura de imagens traz muitas possibilidades para que o aluno use o seu imaginário e sinta prazer na busca do conhecimento. Assim, podemos



passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens (SANTAELLA, 2012).

Nesse sentido, Xavier (2005) evidencia que, tal intervenção implica o reconhecimento da importância da alfabetização visual pelos professores e, mais genericamente, um sistema de educação que delinea objetivos que vão além do processo clássico de alfabetização (leitura, escrita, contagem e memorização de textos) e mais do que apenas as incursões ocasionais de imagens.

Mitchell (2014) afirma que um dos maiores desafios educacionais do século XXI é a alfabetização imagética. A longa dominação dos textos e das palavras na cultura, particularmente na cultura ocidental, chegou ao fim. Segundo ele a “nova representação pictórica” nos mostra que as imagens não existem mais para entreter e ilustrar, ao contrário, elas estão se tornando centrais para a comunicação e a construção de significados.

Quanto à explicação das formas específicas de representação, acesso e conhecimento da realidade que as imagens suscitam, nada impede que elas sejam traduzidas na linguagem usada para nos comunicar, a saber, a linguagem verbal - o que também não significa que as imagens precisam ser traduzidas verbalmente por causa de alguma debilidade em relação ao verbal.

Somos uma sociedade em constante mudança nos modos históricos de pensar e comunicar. A alfabetização visual - capacidade de ler e escrever informações visuais; de aprender visualmente; pensar e resolver problemas no domínio visual - à medida que a revolução da informação evoluir, tornar-se-á um requisito essencial para o sucesso nos negócios e na vida (MIRRA, 2014).

Logo, o livro infantil revela-se uma forma de alfabetização visual a partir de estratégias de leitura imagética onde os docentes devem atuar como mediadores de leitura de imagens mentais e suscitar redes de interpretação de mensagens a partir de processos de visualização que possibilitem ensinar e aprender a ler imagens. Assim, é preciso que os professores estejam preparados para tanto, que tenham capacidade de ensinar a ler imagens e introduzir os alunos no letramento literário e imagético.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Recentemente, houve um aumento no número de publicações e pesquisas sobre o uso de imagens em sala de aula, que testemunham o advento da Era Digital, e a necessidade de responder às necessidades e gostos de um novo tipo de público que foi chamado por alguns de “geração visual”. O uso de imagens na prática educacional, levando-se em conta apenas que elas desempenham uma função meramente ilustrativa, traz como resultado o desperdício de sua riqueza informativa (CALADO DE OLIVEIRA, 2012).

Daí alguns pesquisadores estarem apresentando novas abordagens, baseadas em análise de imagens, para ajudar os alunos a investigarem seus significados culturais e ainda motivá-los para uma nova realidade em termos de prática educacional, através de um profundo progresso tecnológico, que tornou a alfabetização visual uma habilidade obrigatória.

A maioria dos textos agora envolve uma interação complexa de textos escritos, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros. Mas, a habilidade de produzir textos multimodais desse tipo, por mais central que seja o seu papel na sociedade contemporânea, não é ensinada nas escolas. Em termos de essa nova habilidade essencial de comunicação, essa nova “alfabetização visual”, educação institucional acaba produzindo analfabetos (KRESS; LEEUWEN, 2016).

Há uma preocupação de que, embora nossos alunos sejam consumidores natos de mídia e tenham fácil acesso a Web visualmente rica, mídia visual saturada, redes sociais dependentes de fotos e jogos sofisticados, eles não são visualmente instruídos. Eles também não possuem um vocabulário visual necessário para a comunicação não verbal. Os alunos podem visualizar e ler imagens, mas não conseguem interpretar e criar conexões, e a fazer inferências a partir das imagens que consomem. São capazes de juntar clipes de vídeo para fazer um filme, mas não conseguem escrever uma história (METROS, 2013).

Assim como justificativa, este estudo teve por finalidade mostrar a importância das imagens dos livros infantis como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, na convicção de que com o desvelamento das imagens os educandos possam desenvolver um olhar mais crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem. A proposição é a promoção da leitura mediada

do livro infantil, tendo o professor como mediador, realizando o letramento visual, o aguçar da curiosidade, o desenvolvimento da sensibilidade frente a imagem, o que só pode ser implementado por meio de estratégias que possam promover uma inquietude e um olhar intrigado sobre o livro em sua completude, não achando que uma imagem em um livro é uma simples moldura para o que está escrito no texto verbal.

### 1.3 PROBLEMA

Este estudo partiu da seguinte problemática: Como estimular o letramento literário por meio do professor mediador com a finalidade de promover estratégias de leitura através da literatura infantil buscando leitores proficientes de texto e imagem?

Este problema ensejado neste estudo, diz respeito a como realizar a mediação de leitura nos livros infantis de modo a convocar o interesse do aluno para que seja capaz de desenvolver uma compreensão e interpretação do que lê - em texto verbal e visual, de forma autônoma e prazerosa.

### 1.4 HIPÓTESE

A hipótese é de que com o ensino das estratégias de leitura com livros infantis seja possível ao professor exercer o papel de mediador do processo, atuando de forma proativa na condução da leitura, inclusive imagética, na premissa de perscrutar cada mensagem embutida subliminarmente no texto não verbal e, desse modo iluminar os pontos obscuros a fim de auxiliar e apoiar os alunos no desvelar das mensagens refletidas, sobretudo os não verbais, e assim aplainar o trajeto até a alma da imagem, e de sua alma gêmea, o texto, parafraseando Góes e Alencar (2009). Nesse contexto, sobressai-se uma estratégia, às demais, a de visualização, em contribuição para com a emancipação dos educandos na alfabetização imagética, em consonância com o letramento literário.

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Objetivo geral

Como objetivo geral o presente estudo pretendeu estimular o letramento literário por meio do professor mediador com a finalidade de promover estratégias de leitura através da literatura infantil buscando leitores proficientes de texto e imagem. Mas, contemplando-se as estratégias de conexões, de conhecimentos prévios, de inferências, de síntese e de sinopse, que serão delineadas em sequências didáticas, constituídas a partir de oficinas de estratégias de leitura com livros infantis do Espírito Santo.

### 1.5.2 Objetivos específicos

Ampliamos os seguintes objetivos específicos: orientar os docentes a utilizarem as ilustrações infantis, no processo de ensino-aprendizagem para promover o letramento visual por meio da literatura infantil; propor a leitura de um livro infantil a partir de uma leitura mediada, com foco no letramento visual de crianças do ensino fundamental anos iniciais; delinear oficinas de letramento visual com livros infantis, contemplando estratégias de leitura literária de forma a auxiliarem os alunos do ensino fundamental anos iniciais no processo de inferência e de visualização – estratégias relacionadas à imaginação e percepção da imagem; auxiliar os professores do ensino fundamental anos iniciais no processo de interpretação de imagens por meio de estratégias de leitura literária para conhecimentos prévios dos recursos imagéticos; propor o desenvolvimento de uma sequência didática voltada para os docentes de Presidente Kennedy, no Espírito Santo, que atuam como mediadores no letramento visual em sala de aula, mostrando-lhes a importância das ilustrações como elementos para formação de leitores autônomos e capazes de compreender o que leem. Ela se pautará nos livros infantis da Muqueca Editorial, contemplando a instrumentalização com imagens das ilustrações e a leitura verbal.

Nesta pesquisa investigamos o delineamento da temática da alfabetização imagética como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, contextualizando teoria e prática, e destacando seu uso no processo de ensino com

três professores de uma escola municipal de Presidente Kennedy, os quais integram as etapas do ensino fundamental anos iniciais. Estão programadas entrevistas através do aplicativo *Google Meet*, utilizando um questionário semiestruturado para levantamento dos dados necessários para este estudo, e oficinas de estratégias de leitura com livros infantis da Muqueca Editorial, para levantamento dos dados necessários que, corroborados pelos estudos teóricos servirão de embasamento para a criação do *e-book* de sequências didáticas.

Desta feita, a pesquisa foi estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, explicitamos a proposição da autora, que é a de aproximar o professor e o aluno do universo imagético, tendo em vista uma quase constatação de uma fragilidade na aplicação em sala de aula da leitura de imagens. Há uma evidenciação do tratamento das imagens nos livros infantis como mera ilustração, desprovida de conteúdo comunicacional, por si só. E muitas vezes por não conseguir estabelecer uma semântica das imagens, o professor acaba por pormenorizar o seu estudo, negligenciando uma análise mais aprofundada. A partir desse tema-problema, são apresentados na introdução, ainda, o objetivo geral e específico, bem como todo o cronograma em que delineamos a dissertação.

O segundo capítulo, abarcou a revisão teórica, com reflexões acerca da linguagem visual, a alfabetização imagética, o letramento literário imagético, as imagens nos livros infantis, a estratégia de leitura visualização e outras estratégias relacionadas à compreensão visual. No terceiro capítulo, delineamos a metodologia de coleta de dados e argumentações visando à tessitura do diagnóstico. O processo em que serão confrontados os dados oriundos da pesquisa será configurado no quarto capítulo, bem como a apresentação do produto final, fruto dos levantamentos, das entrevistas e da oficina. Tudo isso para que sejam consolidadas as considerações finais - a confirmação ou não das conjecturas, dentre elas, a de que a partir do exercício do olhar contemplativo, observador e carregado de criticidade, seja possível a interposição do estado de percepção da intencionalidade do discurso imagético, no desvelamento das mensagens subliminares e o entendimento das mensagens.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

### 2.1 A EDUCAÇÃO DO OLHAR PARA CAPTAR A ALMA DA IMAGEM

As imagens estão ao redor, convocam, e preenchem os dias de 24 horas que, por conta delas, parecem insuficientes. Quando não estão disponibilizadas às nossas vistas, são os indivíduos que as procuram para entretenimento, distração, informação, desfrute, entorpecimento, enfim para um mergulho nas diversas telas de celulares, televisões, computadores, entre outros. A experiência de saltar de tela em tela, do amanhecer ao momento do adormecimento demonstra quem está controlando quem. E justamente pela falta de educação para o uso adequado, é que há um mau uso, ou uma utilização exacerbada desses dispositivos.

Essas práticas têm que estar também em sala de aula e, juntos, professores e alunos, devem perscrutar o universo imagético, a fim de que o consumo de imagens seja proveitoso. Contemplativo, sim, mas consubstanciado de intencionalidade, criticidade, dialogia e reflexão. E esse estudo imagético deve iniciar na infância, na leitura do verbal e do não verbal no livro infantil. Contudo, o que intriga a esta autora é o fato de muitas escolas terem estudos pouco aprofundados acerca da leitura de imagens. E logo as imagens, que seduzem, que aguçam a sensibilidade e alimentam a alma.

No caso dos livros infantis, a leitura das ilustrações nos livros é uma segunda forma de leitura, ao lado e em relação com a leitura do texto, mas além disso, ajudam os leitores a desenvolverem outras tantas formas de leitura de que necessitarão em seu presente e futuro (GÓES; ALENCAR, 2009, p. 28). Quem aprende a dialogar, fazer inferências, debater os processos de visualização, estão a refletir sobre o que leem, e exercitando, portanto, a interpretação e a compreensão do que leram.

### 2.2 DEFINIÇÃO E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL

O termo "alfabetização visual" é novo no campo educacional, mesmo as imagens e os textos fazendo parte das experiências de aprendizagem dos alunos por muitos anos. Este termo mudou no decorrer dos tempos, e é utilizado em vários campos e disciplinas na educação.

Este termo começou a ser utilizado nos anos 60, mais especificamente no final desta década, em uma revista chamada Kodak liderada por John Debes, assim inspirando a ideia de conferência em 1969 acerca da alfabetização visual. Seu uso estava ligado aos estudos de tecnologia, mídia, entre outros. Ganhou apreciação em alguns países em 1970, e posteriormente foi adotado pela educação em artes visuais (HEALY, 2004).

Desse modo, a alfabetização visual se torna indispensável neste século, pois a todo instante somos bombardeados por inúmeras imagens nas ferramentas digitais. O desafio de fornecer práticas de alfabetização visual envolventes e significativas se apoia nos fundamentos que foram lançados sobre imagens visuais e teoria da alfabetização em geral (WILEMAN, 2013). Em decorrência do avanço tecnológico, é substancial incluir os recursos imagéticos dentro do processo de alfabetização, haja vista que o contexto atual é carregado de imagens em todas as partes.

A alfabetização visual no cenário educacional, nos anos de 1970 e 1980, esteve centrada na compreensão de imagens por uma perspectiva estética, focada em ilustrações de livros e no apreço à arte (MIRRA, 2014).

Nos anos de 1980, adotou-se um enfoque nas imagens de livros infantis num discurso onde tanto o texto ilustrativo quanto o escrito eram utilizados para explorar os elementos literários de trama, cenário, caracterização e tema. As ilustrações pareciam mais do que produzir uma resposta afetiva, elas ajudavam a criar e desenvolver a história. Os fundamentos teóricos da alfabetização visual agora incluíam uma base de significado ampla e contextualizada para a interpretação da imagem - fundamentos que também complementaríamos a nova redefinição em evolução que a alfabetização implicaria no final do século XX (BARNARD, 2011). Esse período passou a abordar a questão linguística e a capacidade interpretativa para unir o que a representação imagética transmitia, aquilo que o texto escrito descrevia.

Desde os anos de 1960 a psicologia cognitiva salienta sobre como as imagens visuais são interpretadas na educação. Ler algo impresso envolve processar as marcas visuais de uma tela ou página, a alfabetização visual envolve aspectos cognitivos e psicológicos (HEALY, 2004).

Para Healy (2004), o processamento visual tem relação ao modo como o leitor compreende o texto escrito, a autora fala sobre as pistas, ou seja, é um subconjunto da alfabetização visual. O processamento visual é complexo, e se relaciona

diretamente à percepção e interpretação dos símbolos impressos, para a autora a essência de uma imagem:

[...] é sua capacidade de transmitir significado através da experiência sensorial. Sinais e linguagem são modificadores conceituais estabelecidos; elas são as conchas externas do significado real. Assim, são as formas organizadas que transmitem o conceito visual que tornam uma imagem legível, e não os sinais convencionalmente estabelecidos (HEALY, 2004; p. 26).

Nesse sentido, a alfabetização visual está imbricada a um conjunto de competências visuais que podem desenvolver outras experiências sensíveis no ser humano. Essas competências possibilitam que um indivíduo alfabetizado visualmente interprete em seu entorno ações visíveis, símbolos, que encontra (WILEMAN, 2013).

Debes (1968, p. 964) diferenciou quatro tipos de natureza da experiência de aprendizado que auxiliam ao indivíduo, a saber: a primeira permite que o educando aprenda de uma forma significativa, ocorrendo uma interação entre ele e o que vê; a segunda “[...] deve dar prática na escolha de fenômenos visuais específicos do ambiente que são importantes para ele”; a terceira “[...] deve ser excogitada para que possam existir oportunidades para o aluno fazer declarações visuais significativas”, e por fim “[...] deve motivar o aluno a praticar visualmente suas ideias”.

### 2.3 DIMENSÃO DOS TEXTOS VISUAIS

Compreender a dimensão – visualidade - dos textos imagéticos é *sine qua non* no cenário educacional, pois permite apreciar e tecer críticas dos variados textos visuais que circulam na sociedade, que conforme destaca Metros (2013, p. 103) se dá em três dimensões: afetiva, crítica e compositiva: a dimensão afetiva diz respeito à examinação de imagens, “[...] expressões de prazer são sinais de envolvimento efetivo. [...] eles também podem ser aprovados pela observação de gestos, a discussão engajada sobre uma imagem e o prazer que as crianças participam da atividade [...]”, em outras palavras, tem relação ao compartilhamento de suas visões acerca da imagem, realizando uma interpretação subjetiva. A segunda dimensão refere-se à parte crítica, nesse caso a avaliação realizada varia a depender da idade, ou situação de aprendizagem, “[...] para os alunos mais jovens, como o ilustrador não desenhou a imagem claramente pode ser precursor de críticas mais complexas às



escolhas feitas nas ilustrações. [...] a crítica ideológica é a mais desafiadora para estudantes e professores”. E for fim, a compositiva, nesta dimensão o uso da metalinguagem é o aspecto principal, isto é, “[...] Conceitos como cor, ângulos, símbolos, linhas refletem um conhecimento metalinguístico sobre textos visuais [...]”.

Nesse íterim, como os alunos são bombardeados por informações imagéticas, eles necessitam que os recursos pedagógicos sejam atrativos. Wileman (2013) avulta que os materiais pedagógicos devem prender a atenção do aluno, visto que as transformações que:

[...] concorrem para que o aluno seja capaz de perceber e analisar uma imagem, sendo capaz de entender e reconhecer as técnicas utilizadas. A leitura bem-sucedida de um diagrama científico abstrato [...] exige habilidades [...] diferentes daquelas necessárias para a leitura de imagens comuns de conteúdo cotidiano, como ilustrações em revistas de compras ou fotografias em jornais. Isso prova que é essencial que os alunos de hoje desenvolvam as habilidades gerais de alfabetização visual para lidar com gráficos científicos [...] (WILEMAN, 2013, p.114).

É indispensável que haja um debate de uma forma ampla sobre a alfabetização visual neste contexto tecnológico no qual estamos circunscritos. Nesse sentido, Nikolajeva e Scott (2011) salientam que ela é um fator substancial a ser inserido no currículo da escola.

As escolas são indispensáveis no desenvolvimento de competências e habilidades de alfabetização, é salutar compreender como os professores interpretam as habilidades necessárias que constituem a competência em alfabetização. Terzi (2005) destaca que desenvolver competências de alfabetização tem sido importante, visto que é um direito de todos os indivíduos para atuar na sociedade.

Para Mirra (2014, p. 10) a leitura, a escrita e os números são essenciais nesse processo de alfabetização, principalmente em um cenário marcado pelas novas tecnologias. O agigantamento de informações no século XXI requer que o contexto educacional envolva os alunos, e desenvolva competências em alfabetização nessa era digital. Considerando que a ausência de habilidades impede o “[...] potencial de um indivíduo de participar do ensino superior e, assim, restringir sua capacidade de encontrar um emprego remunerado após a formatura, o que impedirá que o indivíduo faça uma contribuição econômica viável para a sociedade [...]”.

Lloyd (2003) destaca os requisitos mínimos a serem desenvolvidas no acesso às profusas informações que circulam pelos diferentes meios de comunicação, nesse

sentido é preciso alfabetizar para que os educandos acessem e integrem as diferentes informações disponíveis. Nesse cenário de globalização conforme destaca Brown (2011, p. 71) causou “[...] uma tendência à alfabetização fazendo com que o desenvolvimento de habilidades nesse campo não seja deixado ao acaso. Com o início da era digital [...] os educadores passaram a prestar mais atenção e a pensar mais criticamente sobre como isso se traduz na sala de aula”.

#### 2.4 DESVELANDO AS IMAGENS EM SALA DE AULA

Na visão de Coscarelli (2007) investigar a natureza da compreensão dos alunos de textos visuais é uma área importante de pesquisa dessa nova literacia. Os alunos precisam de acesso a uma metalinguagem para explicar seus próprios *designs* visuais, e para desenvolver entendimentos mais sofisticados e críticos sobre como os textos visuais em geral são construídos.

No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam de uma compreensão dos recursos visuais, bem como a capacidade de incorporar práticas pedagógicas adequadas ao ambiente da sala de aula, pois a alfabetização visual trabalha com a habilidade crítica que permite aos indivíduos navegar no mundo da mídia visual com o entendimento necessário para análise e interpretação de suas imagens (KRESS; LEEUWEN, 2006).

No caso das crianças, apesar dos benefícios da introdução da alfabetização visual no início da vida, ainda existe uma escassez de programas de alfabetização visual que explore técnicas para envolver crianças na instrução de alfabetização visual usando imagens diversas, Wileman (2013) define como a capacidade de interpretar e construir significado a partir de imagens visuais.

Para Marinelli (2015) as habilidades de alfabetização visual não apenas ajudam as crianças a navegar na *web* visualmente rica, redes sociais dependentes de fotos, mídia saturada de vídeo e entretenimento e jogos graficamente sofisticados, mas também melhoram suas habilidades verbais, autoexpressão e ordenação de ideias, motivação e engajamento em uma variedade de assuntos, e na relação com o mundo.

No entanto, o preocupante, já destacava Soares (2002), é o fato de que, embora vários estudos tenham se concentrado na definição de habilidades de alfabetização visual e na descrição de seus benefícios, menos estudos e programas

têm focado o desenvolvimento de habilidades de alfabetização visual em crianças pequenas.

O'Neil (2011) lembra que, embora não haja consenso sobre o que constitui alfabetização visual, as definições geralmente enfatizam a capacidade de compreender a composição e o significado de uma imagem por meio de interpretação e análise.

Beatty (2013) reforça a ideia ao mencionar que a literatura anterior descreve várias vantagens do desenvolvimento de habilidades de alfabetização visual em crianças. Ela tem sido associada a melhorias no pensamento crítico, habilidades metalinguísticas, alfabetização oral, de leitura e escrita.

Considerando a crescente prevalência da comunicação visual e da cultura, Barnett (1995) já defendia que mais esforços devem ser feitos para incorporar a alfabetização visual na educação infantil, pois crianças visualmente alfabetizadas não apenas estarão mais bem equipadas para navegar no mundo digital, mas também aumentarão a demanda e estimularão a inovação de coleções visuais e sistemas de recuperação em sua apreciação da arte e habilidades estéticas.

Para Santaella (2012) crianças visualmente alfabetizadas são capazes de compreender, criar e usar imagens como meio de expressão e comunicação. Compreender os elementos, os significados e as naturezas das imagens visuais podem levar pessoas a serem capazes de usar as imagens para fins de ensino. Integrar as imagens visuais nas etapas do processo de ensino aprendizagem pode criar um melhor ambiente de aprendizagem que desencadeia um maior desempenho dos alunos.

Aprender a lidar com imagens com habilidade não é um processo espontâneo completo em si mesmo. Uma série de habilidades de alfabetização visual se desenvolve quase automaticamente, e de forma independente, com base na experiência direta e sem a contribuição dos professores (SANTAELLA, 2012).

Felten (2008) explica que os textos visuais oferecem uma maneira única para os alunos explorarem uma variedade de conceitos e ideias. Explorar imagens visuais com os alunos é um forte fator de envolvimento para muitos deles, pois estabelece uma conexão e um interesse para eles no ver e discutir imagens, de uma forma diferente do texto escrito.

Ramos (2012) explica que a alfabetização visual não se trata apenas de fotos ou imagens presentes em livros, páginas da internet ou planilhas dos alunos. O termo alfabetização sugere a necessidade de desenvolver habilidades e conceitos usados ativamente no trabalho com todos os tipos de textos. No caso de textos visuais, os alunos precisam ter oportunidades de ver, discutir e criticar ativamente, bem como projetar e criar esses textos eles próprios.

Segundo Ferreira e Frade (2010), a alfabetização visual reside no contexto mais amplo do trabalho sobre os multiletramentos. Ter um engajamento com nossas culturas visualmente dominadas, globais e baseadas em tecnologia é essencial, bem como melhorar a compreensão dos alunos sobre textos em papel, como literatura infantil e livros ilustrados.

Coscarelli (2007) salienta que, embora os pontos anteriores sobre alfabetização visual sejam importantes, também é pertinente incluir entendimentos sobre imagens visuais que são mais amplos em escopo do que as definições atuais de alfabetização educacional. Estudiosos de áreas como filosofia, estudos culturais e artes visuais trazem outras dimensões para a discussão sobre o papel das imagens visuais em nossa cultura, que também são importantes para o engajamento dos alunos.

O papel afetivo das imagens em nossa cultura sugere que existe um imediatismo nas imagens que não está presente no texto escrito. Incluir esses aspectos em nossa discussão sobre alfabetização visual permite comentários sobre o impacto aparente e o prazer que os alunos obtêm ao ver os textos visuais e multimodais (OLIVEIRA, 2008).

Outro ponto a ser ressaltado por Coscarelli (2007) reforça a ideia de que a alfabetização visual requer engajamento e foco para encorajar o envolvimento do aluno, e desenvolver formas de explorar como a alfabetização visual pode ser integrada, ensinada e usada para apoiar a aprendizagem integrada no contexto da sala de aula e em sua aprendizagem, pois a visualização, discussão e manipulação de imagens desempenham um papel fundamental no envolvimento dos alunos no desenvolvimento de suas habilidades de alfabetização.

## 2.5 A IMPORTÂNCIA DAS ILUSTRAÇÕES PARA A PERCEPÇÃO DO CONTEÚDO DOS LIVROS INFANTIS

Andrade (2013) explica que a ilustração pode ser entendida como uma das características intrinsecamente relacionadas ao universo literário infantojuvenil. No entanto, apesar de ser um dos componentes principais do gênero em questão, não possui o reconhecimento e autonomia necessários, muitas vezes percebida como um elemento de segunda ordem na narrativa, desempenhando o papel superficial de espelho das palavras.

Os livros ilustrados, um dos grandes vilões das editoras atualmente, reinauguram uma nova relação da palavra com a imagem, garantindo a independência da segunda. Nessa perspectiva, desconstruir o pensamento que entende a ilustração apenas como paráfrase textual e ressaltar sua capacidade simbólica e conotativa nestes livros é uma questão essencial para se trazer à luz da discussão (ANDRADE, 2013).

Assim, este capítulo vem discutir as características, o propósito, a orientação e o significado das ilustrações no livro infantil e seu papel na compreensão do conteúdo dos livros literários.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) lembram que a história do desenvolvimento da leitura e escrita, a alfabetização visual dos alunos desempenha um papel importante não só na arte e na educação estética, mas especialmente no processo de leitura.

Do latim *Illustratio* (iluminação, imagem visual) as ilustrações em livros infantis têm características essenciais que são inerentes de quem as faz. Oliveira (2006) explica que, ao desenhar ilustrações para livros infantis, o autor tem em mente que as crianças ainda vivem em um mundo de jogos, diversão, aventura e brilho. Dessa forma, para a criança, a ilustração torna-se o elemento de conhecimento e informação mais importante, e que tem grande valor educativo.

Graças a isso, a criança aprende muito sobre a realidade que a cerca, a natureza e o mundo animal, o estilo de vida das pessoas. Portanto, a abordagem do artista para a representação de livros infantis deve ser separada, muito responsável, sincera e direta (RODRIGUES, 2009).

Rossi (2003) explica que a comunicação com o livro afeta a formação do mundo interior da criança. Lendo ficção, a criança aprende a analisar o passado, o presente e o futuro do mundo, formando pequenos valores morais. Nesse sentido, a ilustração acaba sendo o elemento mais importante de um livro para crianças e determina em grande parte o valor artístico do livro e a natureza de seu impacto emocional.

Nikolajeva e Scott (2011) destacam que as ilustrações dos livros são imagens que abrem figurativamente o texto, submetem-se ao conteúdo e ao estilo da obra literária e, ao mesmo tempo, interferem no livro e enriquecem sua estrutura decorativa, e a criança gosta que elas sejam feitas em cores vivas, pois é muito importante que as crianças vejam e também guardem - esse é um desejo que exige que os livros infantis sejam fortes e de alta qualidade, não apenas no conteúdo, mas também no material.

No entanto, lembra Van Der Linden (2011), é importante animar as coisas nos livros infantis e representar o comportamento humano e os verbos na imagem de animais, pois a criança frequentemente tenta colocar-se no lugar de um herói ou de um objeto em um conto de fadas - por isso que elas não estão interessadas em retratar a realidade em cenas reais.

Para Manini e Carneiro (2007), a ilustração de livros como um tipo especial de arte tem uma grande influência na formação da percepção e ainda desenvolve a sensibilidade estética na criança, o que se reflete no desejo infantil da beleza, sendo muitas vezes o primeiro encontro das crianças com o mundo das artes. A ilustração de livro desempenha um papel estético ao revelar o conteúdo de um livro, evocar emoções nas crianças e, por fim, enriquecer e desenvolver as suas imagens.

Dentre as tarefas da ilustração no livro infantil destacam-se, em primeiro lugar, o fato de ser uma das primeiras demonstrações de arte que uma criança encontra – e nesse ponto as aulas ajudam a reforçar o interesse das crianças pelo livro e ensiná-las a como tratar cuidadosamente uma obra de arte. Em segundo lugar, ajudam a moldar o gosto artístico das crianças, ajudando-as a verem, compreenderem e avaliarem meios artísticos que nem sempre são visíveis nas pinturas e que são mais difíceis de entender como, por exemplo, a cor, o ritmo, a composição e outros conceitos dos desenhos (BIAZETTO, 2008).

Biazetto (2008) revela que outro ponto importante se refere à criação de grandes oportunidades para o desenvolvimento da fala em crianças, expandindo o

vocabulário e criando histórias que descrevem várias situações emocionais. Soma-se a isso a utilização de exercícios especiais e jogos que ajudam a trabalhar com as ilustrações desenvolvidas no livro, ativando todos os processos cognitivos mentais como memória, pensamento, atenção e imaginação, auxiliando no seu desenvolvimento.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) defendem que o estilo criativo de artistas que trabalham com ilustração de livros incentiva as crianças a desenhar e lhes dá a oportunidade de melhorar suas habilidades visuais, determinando principalmente o seu valor artístico, a natureza do seu impacto emocional e a sua capacidade de ser utilizada no processo de educação estética dos alunos. A ilustração nesse sentido ajuda a criança a aprender o mundo e assimilar valores morais e estéticos.

Para Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), a ilustração inicia o processo de escolha de um livro para uma criança ler e a ajuda na compreensão do texto literário, dando ideia de seu tema, personagens e também avaliando os acontecimentos e sinais do movimento literário. Com a ilustração as crianças entram no mundo literário, conseguem senti-lo, fazer amigos e amá-lo.

Segundo Rossi (2003) a ilustração do livro é importante para as crianças. O livro infantil começa com uma ilustração e serve de incentivo para que a criança o domine. Em crianças de cinco a seis anos, por exemplo, as habilidades de leitura são menos desenvolvidas. Assim, as ilustrações desenvolvidas, levando em consideração as peculiaridades do conhecimento infantil, aumentam o interesse delas por livros e leitura (RODRIGUES, 2009).

Nesse sentido, Rodrigues (2009) entende que, para apresentar às crianças a gráfica do livro como uma obra de arte, o professor deve ter uma ideia da ilustração e do texto literário de um livro infantil, e de que forma isso afeta a percepção de seus alunos, de acordo com a faixa etária, para a correta condução do trabalho pedagógico.

Os meios típicos de representar a imagem incluem uma representação gráfica do protagonista, expressões faciais que revelam o estado psicológico do protagonista, postura, gestos e até cores para revelar o personagem, pois a expressão de ideias em cores também é uma das mais importantes. Assim, a unidade de texto e ilustração permite que as crianças entendam o conteúdo de todo o livro na interação da percepção visual e da fala (RODRIGUES, 2009).

Oliveira (2005) afirma que a ilustração artística tem um grande impacto na compreensão de texto das crianças, um efeito importante em crianças em idade pré-escolar. No futuro, o impacto das ilustrações diminuirá e a função do texto aumentará. Para uma criança pequena, uma ilustração desenhada não tem uma função auxiliar, mas desempenha o papel do material principal. Nesse estágio de desenvolvimento, a ilustração representa a própria realidade para a criança, que não pode ser substituída por uma descrição verbal.

As crianças mais velhas passam a entender o enredo de um conto de fadas ou uma história simples sem a ajuda de ilustrações. Porém, compreender o conteúdo interno de uma obra de arte mais complexa - o conteúdo moral de seu comportamento - apresenta grandes desafios, de onde a ilustração, novamente, desempenha um papel importante na superação desses desafios (OLIVEIRA, 2005).

Assim, o papel do livro na formação da criança é inestimável, uma vez que o texto e as ilustrações são as formas principais de apresentação do conteúdo do livro, a sua compreensão por uma criança é garantida pela proporção correta de apresentação verbal e imagem visual.

Para Sardelich (2006) o livro infantil orienta, desenvolve e aprofunda a curiosidade natural da criança, respondendo a milhares de perguntas que surgem em sua imaginação. Por isso a necessidade de ilustrações nele com foco nas crianças, visto que elas ajudam as crianças a compreenderem o texto mais profundamente e a enriquecerem seu conhecimento sobre o mundo ao seu redor.

### **2.5.1 A imagem no livro infantil**

As imagens delineiam o contexto de uma história. Foi no ano de 1658 que, o checo Jan Amos Comenius, que viveu entre 1592 e 1670, publicou uma obra cuja tradução é "O mundo em imagens". Ele afirmava que as imagens são a forma de aprendizagem mais fácil de assimilar que podemos oferecer às crianças. Por essa perspectiva, ele proporcionou um grande destaque às ilustrações ao inserir nelas informações acerca da arte de ensinar. No intuito de procurar seduzir com inteligência os pequenos leitores, no início de seu livro, há uma ilustração de um mestre e um aprendiz conversando, apreendido como um convite para que o segundo conheça o mundo pelos desvelamentos de um alfabeto visual.



Para Ramos (2012), é motivo de curiosidade que,

Um dos primeiros usos da ilustração em livro destinado a crianças foi feito em obra destinada a criar diretrizes para a formação de alunos de latim, portanto, para capacitar leitores. Considerado o pai da pedagogia moderna, o autor atribuiu à imagem uma função para além da ornamentação, equiparando as figuras às nomenclaturas e às descrições – os três recursos utilizados na obra. O objetivo era fazer com que mesmo o leitor não alfabetizado compreendesse o visto e, assim, aprendesse sobre o mundo. [...] Ao valorizar as imagens Comenius ressaltou a importância da percepção e da capacidade de visualizar para atrair a atenção e facilitar o aprendizado do leitor emergente (RAMOS, 2012, p. 49-50).

Foi a partir de Comenius que vários livros com desenhos em suas páginas são reconhecidos como pertencentes à literatura infantil, esta, nascente dos pedagogos, que os ilustravam para o endereçamento ao público infantojuvenil. Os primeiros livros destinados à infância foram os de La Fontaine (1621-1691), os contos de Charles Perrault (1628-1703) e, mais adiante, as obras escritas pelos irmãos Grimm, entre 1785 e 1863.

No início, as imagens eram um recurso quase que decorativo. Muitas vezes, estas, repetiam as informações ofertadas pelo texto verbal. A partir do século XIX as ilustrações ganharam mais destaque, sobretudo em razão do aprimoramento dos processos de impressão. Alguns editores e autores começaram a repensar o papel da ilustração nos livros, considerando a possibilidade de um poder comunicante da imagem. No início do século XX a ilustração começou a ganhar *status* de arte com *glamour* próprio, quase que independente da palavra escrita.

Vários autores e artistas escreveram livros sobre diretrizes gerais para ilustrar livros infantis, como Joly (2010), que considera como propósito dos livros infantis ser lido, e que as ilustrações não deveriam frustrar esse propósito por serem muito originais ou excêntricas. Em sua opinião as ilustrações devem ajudar legitimamente a transmitir a mensagem do escritor. Ele reitera que as ilustrações facilitam a leitura, portanto, cercar as crianças com livros atraentes sobre coisas de seu interesse é uma das maneiras mais eficazes de estimular o aprendizado. Sua crença é de que as ilustrações em livros podem facilitar a compreensão do leitor, construindo o vocabulário das crianças e permitindo-lhes formar vários conceitos sobre o mundo ao seu redor.

Oliveira e Hernández (2015) destacam que até recentemente, havia poucos livros destinados às crianças lerem, tendo elas que se contentarem com uma literatura

que não era ajustada à capacidade de compreensão do público infantil, à qual era endereçada. No final do século XIX graças à nova tecnologia de impressão houve a produção em massa de livros ilustrados, propiciando à classe média e à criança, ingressar no mundo dos leitores.

A atitude em relação à infância foi alterada para atender às suas diferentes necessidades, preparando um terreno perfeito para este novo gênero de livros ilustrados crescer e florescer, sobretudo, pelo enlace com a escola. Ao contrário de sua categorização genérica como livros infantis, os livros ilustrados divertem um amplo espectro de leitores e, em muitos casos, até mesmo não leitores, desde a infância até a idade adulta e além. Seu poder de inspirar é amplo (OLIVEIRA, HERNÁNDEZ, 2015).

Ramos (2012) explica que os livros ilustrados e suas ilustrações podem prender as crianças a um amor eterno pela leitura, algo essencial para seu desenvolvimento posterior e sua capacidade de ter um bom desempenho na escola e na vida adulta, pois a quantidade de informações que cada indivíduo deve cobrir para ter sucesso em qualquer linha de carreira está aumentando constantemente.

Em muitos países na atualidade, ensina O'neil (2011), os livros ilustrados ainda são vistos como apenas uma ferramenta envelhecida para encorajar as crianças a começarem a ler por conta própria, abandonando seus outros benefícios numa corrida para fazer com que as crianças leiam mais cedo e abram os livros com capítulos o mais rápido possível. No entanto, o autor destaca que os livros ilustrados têm muito mais a oferecer.

Em primeiro lugar, as suas imagens apresentam e explicam o mundo às crianças de uma forma abrangente, mesmo antes de serem capazes de ler. Permite que as crianças se acostumem com novas palavras e construam seu vocabulário por meio de referências verbais e visuais fornecidas pelo livro. Embora um amplo público geralmente acredite de forma diferente, um vocabulário de livros ilustrados costuma ser rico, evocativo e envolvente (O'NEIL, 2011).

Para Ramos (2012), muitas vezes a qualidade das ilustrações é maior do que a linguagem usada em livros de capítulos. Por causa disso, o autor deve elaborar cada detalhe (palavra, frase e parágrafo) em seu texto com cuidado, pois estar exposto a essa qualidade de linguagem auxilia significativamente no crescimento das habilidades linguísticas das crianças.

Os livros ilustrados também ampliam o conhecimento geral e permitem que as crianças compreendam melhor a si mesmas e sua integração na sociedade. Seu alcance é tão amplo quanto sua variedade de temas. Eles costumam despertar a imaginação das crianças, o que as ajuda a pensar em novas ideias e a trazer novas possibilidades para suas vidas, tanto imediatas quanto futuras, por isso requerem certa interação das crianças como, por exemplo, no mínimo, ter que virar as páginas, pois isso treina sua concentração e pode prolongar a capacidade de atenção, além de desenvolver a memória da criança através das imagens que são construídas em sequências que ligam as páginas, compostas geralmente de elementos visuais e verbais que muitas vezes produzem certo padrão dentro do livro (RAMOS, 2012, p. 54).

Santaella (2012) explica que a maioria dos livros infantis de maior sucesso é criado para entreter, dar prazer e empregar a imaginação da criança. Ele fornece prazer e entretenimento que não apenas mostra às crianças que eventualmente será divertido e se tornar um leitor ativo, mas também conecta gerações e pessoas em geral por meio do compartilhamento dessas histórias envolventes, experiências e valioso tempo que passamos juntos.

Hernández (2011) acrescenta que, embora as ilustrações possam ajudar como estratégia de *marketing* para vender o livro, elas têm que começar a contar com a história e como ela é lida, num vínculo entre as partes visuais e escritas como a verdadeira chave para seu sucesso duradouro, levando a história escrita a um novo nível de entretenimento e representando tanto a história quanto às palavras, expandindo-a sem duplicar o texto em si, ao mesmo tempo em que atua como um mediador entre o texto e o leitor, permitindo à criança sentir as palavras.

Nesse sentido, Freitas e Zimmermann (2007) citam como exemplo o livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol, cuja personagem principal, tenta acompanhar a leitura de um livro com sua irmã, mas se sente entediada, pois o livro “não havia figuras nem diálogos; e 'para que serve um livro', pensou Alice, 'sem figuras ou diálogos’”? Para as autoras, estas figuras mencionadas pela personagem, Alice, são as ilustrações de um livro, que auxiliam na curiosidade e fazem um convite à leitura.

A ilustradora Ann Marie Finn (2013), por exemplo, acrescenta que utiliza ilustrações para criar atmosfera e adicionar outra dimensão à história. Ela também afirma que as ilustrações dos livros ilustrados, que muitas vezes são cheias de ação e adições interessantes à história, podem levar a uma maior atenção das crianças que se distraem facilmente de outra forma.

Outro propósito, talvez mais técnico, das ilustrações, afirma Finn (2013), é estabelecer um ritmo sedutor, hierarquia de elementos em uma página e fluxo fácil da história, enquanto encoraja o leitor por meio de seu *layout* e ação retratada em suas páginas para continuar a desfrutar da narrativa até o seu final.

Marinelli (2015) explica que produzir literatura de qualidade para crianças pequenas é uma responsabilidade enorme, e os ilustradores têm um grande impacto na capacidade dos livros ilustrados de funcionarem corretamente e terem sucesso no mercado competitivo.

### **2.5.2 As ilustrações na literatura infantil no Brasil**

A história da ilustração brasileira data, segundo Sandroni (apud SERRA, 2013), com a vinda da família real em 1808 onde, devido à impressão tipográfica se iniciou a produção de uma literatura no país, uma vez que o produto impresso era importado da Europa. No entanto, apenas no final do século XIX que os primeiros ilustradores surgiram (Calixto Cordeiro, Henrique Cavalleiro e Julião Machado) cujas ilustrações se fizeram presente nos livros de Figueiredo Pimentel.

O Tico-tico, foi a primeira revista direcionada ao público infantil, data de 1905, e teve por finalidade distrair as crianças com os variados textos, com personagens inspirados em figuras próprias da sociedade. Nesta revista podia se apreciar a arte em cores de outros célebres ilustradores do início do século XX. Em 1915, a Weiszflog Irmãos Editora anunciam a Biblioteca Infantil com as publicações de “O patinho Feio”, de Hans Cristian Andersen - uma revolução gráfica pelas ilustrações ofertadas (SANDRONI, 2013).

Sandroni (2013) é categórico ao afirmar que a década de 1920 foi crucial para a produção nacional da literatura, com as publicações infantis de Monteiro Lobato, inaugurando uma fase focada nas crianças e jovens. Através de uma linguagem coloquial, original e criativa, este autor antecipa o Modernismo brasileiro, que surgiu em 1922, valorizando a ilustração dando forma e visualidade aos personagens marcantes, que ainda fazem parte do imaginário de muitos brasileiros.

Em 1969 Ziraldo revoluciona a literatura com “Flicts” numa história da vida de uma cor inexistente, trazendo inovações para o espaço e a importância da capacidade significativa que a ilustração pode fornecer ao livro infantil em relação ao tema e a

linguagem visual tornando relevante o papel do ilustrador nos livros infantis. Na mesma década, Juarez Machado produz o livro “Ir e Vir”, sem texto, só com imagens e sem uma ordem correta para sua sequência, podendo ser lido de trás para frente como de frente para trás - abrindo-se caminho para muitas outras novidades e proliferação dos livros de imagens e livros brinquedos, que são interativos (RAMOS, 2012).

Ramos (2012) destaca que na década de 1980 surgiram várias pessoas talentosas, até mesmo pela qualidade das ilustrações, marcando o imaginário infantil. Destacamos nesse contexto Sylvia Orthof, que fortaleceu a interação da imagem com o texto de forma divertida na narrativa do livro, sem regra e não é domesticada e Ângela Lago cujo trabalho vem mobilizando o imaginário infantojuvenil até os dias atuais com sua obra ilustrativa “Cântico dos cânticos”, uma obra inenarrável, deixando o leitor provocado pela leitura que faz.

A década de 2000 se destaca pela ousadia visual cujas imagens são aliadas ao texto verbal e ao projeto gráfico, podendo citar os trabalhos de Eva Furnari, que se impõe pela capacidade de brincar com os sentidos das palavras e imagens de forma inventiva através da técnica da aquarela cujos desenhos possuem uma característica caricata; e Roger Mello que valoriza a imagem de forma narrativa, criando suas narrativas com o uso da palavra e da imagem ao mesmo tempo e não fazendo separação de ambas. Apesar do uso de formas abstratas, os diálogos sempre carregam significados (MORAES, HANNING, PARAGUASSI, 2012).

De acordo com Ramos (2012, p. 63) no início dos anos de 1980:

[...] surgem muitas novidades na edição dos livros infantis no Brasil. Foram significativas tanto no tratamento do texto, como no da ilustração. Um grupo de autoras dá novo rumo à literatura infantil brasileira. São elas: Lygia Bojunga (1932-), Ana Maria Machado (1942-), Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha (1931-) e Sylvia Orthof (1932-1997). Dessa geração talentosa, em que cada uma estabeleceu uma relação diferente com a questão da ilustração, a minha escolha preferencial recai sobre a última. Admiro a forma como os textos e desenhos de Orthof estabelecem uma comunicação direta, quase crua, no tratamento com o pequeno leitor.

Os livros de Sylvia costumam enlaçar o leitor já pela capa. A narrativa visual tem a assinatura do seu filho, Gê Orthof. A narrativa de suas obras assemelha-se à de uma criança – lúdica e bem-humorada. Segundo Ramos (2012), o prazer de seus

textos e imagens é equivalente ao de uma criança que brinca com o lápis e sai dando formas a coisas e seres.

A produção de ilustrações para os livros infantis têm sido cada vez mais primorosa, por meio de imagens ricas e elaboradas. Através das ilustrações são aguçados o nível de interpretação e leitura visual, por serem ricas de significações, se bem elaboradas, e com propósitos criativos.

## 2.6 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: A ALFABETIZAÇÃO VISUAL COMO FOCO

Santaella (2012) considera alguns aspectos que enriquecem o conceito de alfabetização visual e abrem caminho para um melhor uso das imagens no campo educacional. Para a autora a alfabetização visual, tem relação ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a interpretação de conteúdos visuais, a examinação dos impactos sociais dessas imagens, e discutir a finalidade, além de comunicar-se visualmente e interpretar imagens visuais.

[...] a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para 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.12).

Dessa forma, percebemos que os elementos incluídos neste conceito podem permitir às crianças obter uma melhor compreensão de uma imagem. Por exemplo, quando os alunos são orientados a analisar e interpretar uma imagem enquadrada em um contexto cultural, e são capazes de entender sua finalidade, os processos mentais que usam podem permitir uma melhor visualização dos objetivos do texto.

As estratégias de leitura com foco na alfabetização visual podem ainda desenvolver na criança habilidades de pensamento crítico, e oferecer novas maneiras de facilitar e motivar a comunicação, pois de acordo com Sardelich (2006) é necessário inserir a alfabetização, assim como as habilidades de pensamento crítico, nas áreas de conteúdo, a fim de impulsionar a aprendizagem e aumentar tanto a capacidade de alfabetização quanto ao conhecimento.

E esse nível de pensamento crítico alcançado por leitores visuais depende do tipo de perguntas feitas durante uma atividade guiada. Por isso, os melhores resultados podem ser obtidos se as imagens e os tópicos estiverem relacionados à vida dos alunos, pois, explica Santaella (2012), muitas vezes o significado de uma mensagem em uma imagem não é encontrado na própria imagem, mas na mente do leitor que, através de um pensamento reflexivo decide em que acreditar ou o que fazer.

Nesse sentido, Ramos (2012, p. 34) destaca que as características do mundo contemporâneo, no qual as imagens proliferam, tornam imperiosa a capacidade de atribuir sentidos aos textos visuais, e afirma que “aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, onde, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado”.

Levando em consideração que nosso mundo globalizado é cercado de imagens, os destaques dos autores mencionados neste trabalho acabam evidenciando a necessidade educacional moderna de destacar o lugar que deve ser dado às imagens nos currículos escolares, de forma que sejam trabalhadas com o aluno uma forma de ler e compreender as informações que as imagens trazem, da mesma forma que as fornecidas por um texto escrito.

E é essa capacidade que, por não ser inerente a todos, precisamos desenvolver em nossos alunos. Daí a necessidade de desenvolvermos estratégias de leituras visuais, cada vez mais precoces, para auxiliá-los a ler as imagens, de forma curiosa e questionadora.

Souza (2010) lembra que, na leitura de imagens, a criança assume um papel ativo pelo fato de localizar, avaliar, organizar, sintetizar e apresentar informações transformando-as em conhecimento no processo. Essa afirmação fornece uma estrutura apropriada para o que foi feito na presente pesquisa, embora, para ter sucesso em tais processos, seja necessário fornecer condições específicas para promoção da aprendizagem caracterizada pelo desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

Se as crianças são orientadas a analisar e interpretar o significado de diferentes tipos de imagens enquadradas em um contexto cultural, e se são capazes de inferir um propósito, seus processos mentais podem ser ativados para permitir que visualizem internamente uma imagem, num processo que contribuirá para o

desenvolvimento de habilidades críticas comunicativas e de leitura visual (SANTAELLA, 2012).

Em termos de estratégia de leitura, Souza (2010) ensina que é preciso incluir atividades objetivas que permitam que a sala de aula se torne um lugar para compartilhar, questionar e discutir de forma significativa e facilitadora para o processo de ensino-aprendizagem, independentemente de qualquer disciplina do currículo escolar.

Assim, para os docentes mediadores deste processo de leitura visual, as estratégias devem contar com a presença de livros ilustrados, por exemplo, grande parte dos quais utilizam as linguagens verbal escrita e de imagens, para fomentar a formação de capacidades leitoras nos aprendizes. Trata-se de um processo onde a intervenção docente os auxilia a estabelecer relações e identificações, construindo, por meio da percepção e da imaginação, os sentidos que faltam no texto visual do aluno (SOUZA, 2010).

Encontrar maneiras de ajudar seus leitores em dificuldades, e a entender tarefas complexas de compreensão pode ser um desafio, por isso o uso de imagens é uma excelente estratégia para o ensino da leitura, visto que a compreensão não é apenas algo que os alunos fazem no texto.

Além de inferir e resumir, eles desenham relações causais o tempo todo. No momento em que aplicam essas habilidades ao texto, ele adiciona outra camada de complexidade que, para os que possuem dificuldades leitoras, torna-se um processo avassalador e que os bloqueia de se concentrar no desenvolvimento das habilidades de compreensão (SOUZA, 2010). As imagens são uma das formas perfeitas de se ensinar habilidades de leitura nas estratégias desenvolvidas pelos professores.

As imagens trabalham equalizando o campo de jogo para os alunos que têm dificuldades leitoras, uma vez que tirando o nível de leitura da equação, os alunos não precisam decodificar antes de aplicar a habilidade de compreensão. Isso significa que eles podem concentrar sua energia mental no desenvolvimento da habilidade e no uso das estratégias que você introduziu (SANTAELLA, 2012).

Como professores todos temos ou tivemos aqueles leitores que lutam para se esconder no canto durante a leitura e evitar contato visual, e não importa o quanto possamos elogiá-los, eles evitam participar da leitura porque não se sentem confiantes. Nesse ponto, Ramos (2012) explica que o uso de imagens permite que



esses alunos construam sua confiança, porque não precisam ler para participar na construção de suas habilidades de leitura.

Souza (2010) ensina que as imagens quebram barreiras linguísticas, pois em vez de se perderem nos aspectos fônicos ou de tradução da leitura, os alunos podem se concentrar na construção de suas habilidades de compreensão através de imagens, e tornam a prática de compreensão de leitura divertida não deixando que os alunos com baixo desempenho leitor percam o interesse pela leitura.

O uso de imagens torna o desenvolvimento das habilidades de compreensão divertido e as crianças esquecem (ou não percebem) que estão trabalhando na leitura quando interpretam as imagens que são trabalhadas.

Assim, dentro do processo de desenvolvimento de uma estratégia de leitura, Smith-Shank (2009) defende a criação de uma rotina para compreensão de imagens como essencial dentro da prática escolar diária, fazendo com que os alunos possam completá-la de forma mais independente, conforme o quadro 1.

**Quadro 1.** Planejamento da semana para o desenvolvimento de atividades de leitura visual

Dia da semana	Atividade e objetivo
Segunda-feira	Observação da imagem: Os alunos observam a imagem e documentam o que notam na segunda-feira. O objetivo do trabalho é atender aos detalhes, o que muitas vezes pode ser difícil para alunos com dificuldades leitoras.
Terça-feira Quarta-feira Quinta-feira	Terça-feira a quinta-feira: Foco de habilidade de compreensão diária. A metade da semana “quebraria” dessa forma as importantes habilidades de compreensão de alto nível, inferindo, questionando a ideia principal. Todos os dias os alunos focariam seu trabalho em torno de uma habilidade diferente, mas com a mesma imagem ao longo da semana. Isso permitirá que eles cavem mais fundo ao longo do tempo e lhes permita discutir a imagem de forma mais aprofundada ao longo da semana.
Sexta-feira	Os alunos completariam um alerta de escrita relacionado à imagem. Eles trabalhariam nesta escrita rápida enquanto o docente recapitula as atividades e avaliações semanais necessárias. Obs. O gênero também mudaria regularmente sendo que, em algumas semanas eles escreveriam uma breve narrativa pessoal relacionada à imagem e noutras seria sobre algo à sua escolha, o que ajuda a mantê-los praticando gêneros diferentes e impede que as coisas se tornem obsoletas para as crianças.

**Fonte:** Adaptado de Smith-Shank (2009).

A leitura de imagens dá aos educadores uma oportunidade de aumentar a qualidade da sua aprendizagem e de se ligarem aos alunos de uma forma mais interessante e criativa. O aspecto visual desempenha um papel considerável na comunicação, e é especialmente importante para os alunos que se lembrem do que

leram. Trata-se, de um componente essencial da educação, em todas as disciplinas, e que não mais pode ser negligenciado pelo professor.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A produção literária para crianças tem na imagem a oportunidade do desfrute da cor, da forma, da textura e propicia o desenvolvimento do perscrutar da intencionalidade do ilustrador. Desvelar as suas ideias, em conversar com os ilustradores é também uma forma de examinar melhor essa escrita por meio de imagens, que não são molduras para a escrita, mas outra maneira de narrar e de construir inferências a partir da história. Por meio do estudo das ilustrações nos livros infantis, podemos ampliar o universo da compreensão leitora, por meio das estratégias de leitura com livros infantis: exploramos melhor os conhecimentos prévios, as conexões leitoras, as inferências, o processo de visualização e as releituras das crianças.

Cabe aos educadores empreenderem a tarefa de mediar a leitura de imagens, capacitando-os para a leitura imagética. E a pergunta que este estudo faz é: até que ponto os educadores dispõem de habilidades para, não somente fomentar a leitura de imagens nos livros infantis, como para ensinar as crianças a percorrerem esse caminho de desvelamento dos significados e estratégias inscritas nas ilustrações de um livro infantil?

Nesta pesquisa, a proposição foi desenvolver uma Oficina de Estratégias de Leitura com Livros Infantis, no intuito de evidenciar a importância da leitura das ilustrações para compreensão autônoma do que lemos. E o legado dessa oficina será uma sequência didática, apresentada aqui como produto final do mestrado, que será voltada aos docentes de Presidente Kennedy, mediadores no letramento visual em sala de aula, mostrando-lhes a importância das ilustrações como elementos para formação de leitores autônomos e capazes de compreenderem o que leem.

Ao se estimular a leitura de imagens em livros infantis o mediador auxilia as crianças a uma leitura mais atenta e envolvente com o livro, percorrendo caminhos além de uma simples decodificação. O mediador, seja ele um educador de espaços formais, como a escola; ou em Organizações Não Governamentais (ONG's), associações ou em casa, ajudam na exploração das experiências visuais, como também os levam a uma análise crítica do que estão lendo.

O presente estudo apresentou a missão de estimular a leitura de imagens em espaços de educação formal e não formal. E para chegarmos a esse intento, foram

percorridos os seguintes caminhos metodológicos: indagar aos discentes sobre a capacidade perceptiva das imagens; desenvolver uma pesquisa com professores da educação infantil acerca do modo de ensino de leitura contemplando as imagens; desenvolver uma oficina com um grupo de crianças, contemplando a leitura de imagens; criar um momento de bate papo com um ilustrador de livros infantis; fazer uma releitura das obras literárias por meio de imagens criadas pelas crianças. Criar um livro de imagens com o grupo.

A presente pesquisa inseriu-se no contexto das pesquisas de abordagem qualitativa onde buscamos desenvolver informações baseadas em hipóteses de um problema de cunho qualitativo, compreendendo o conhecimento parcial em permanente construção. Segundo Bogdan e Biklen (2006), a pesquisa qualitativa trata da investigação como fonte de dados no ambiente, em que o pesquisador se torna instrumento principal. Nesse sentido, a pesquisa é classificada de cunho descritivo qualitativo, em que o pesquisador passa a observar o processo, analisando o máximo de detalhe desde a coleta de dados, interpretação dos mesmos e não apenas os resultados.

A finalidade da metodologia foi a reconstrução teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, melhorar os embasamentos teóricos no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado (DEMO, 2000).

A metodologia empregada nesta pesquisa foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: Pesquisa bibliográfica, observações e entrevistas. No primeiro momento há uma análise bibliográfica de autores renomados da área que discutem sobre esse tema, ao mesmo tempo em que refletem de que forma as ilustrações dos livros infantis podem ser inseridas nas práticas pedagógicas para fortalecer o processo de aprendizagem e ensino no ambiente educacional.

Através da pesquisa bibliográfica buscamos compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre o uso das imagens contidas nos livros infantis nas práticas pedagógicas de ensino no ambiente educacional. Assim, foi possível identificar onde o tema surgiu de forma global, bem como os vários estudos que o abordam nas instituições de ensino nosso país.

Esta pesquisa é multifacetada e com diferentes orientações e metodologias, segundo Yin (2016), permite realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo do uso das imagens nos livros infantis como recursos de aprendizagem e ensino no ambiente educacional.

Yin (2016) destaca também como uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa, o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim, na visão do autor, o pesquisador poderá obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações. Logo, trata-se de uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro dos próprios contextos específicos da vida real.

Somado a isso foi realizado um estudo de caso descritivo que, segundo Yin (2016), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

Assim, a linha descritiva se encaixa nesta pesquisa por ser um estudo de caso exploratório. Optamos por esse tipo de estudo de caso até mesmo porque, segundo as palavras de Yin (2016), embora não se resuma à exploração, ele permite ao investigador elencar elementos que lhe possibilite diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

Nesse caso em especial, permitiu ainda um aprofundamento maior no uso das imagens dos livros infantis como recursos de aprendizagem e ensino no ambiente educacional e, concomitantemente, colaborou também para responder ao objetivo deste estudo que buscou compreender o papel da ilustração nos livros infantis como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional.

O município de Presidente Kennedy, lócus da pesquisa, está localizado no extremo sul do Espírito Santo a uma latitude 21°05'56" sul e uma longitude 41°02'48" oeste estando a uma altitude de 55 metros. Situado a 159 km de Vitória, localizado na região IV, microrregião X, limitando-se ao norte com o município de Itapemirim, ao sul com o estado do Rio de Janeiro, a leste com o oceano Atlântico e oeste com os

municípios de Atílio Vivácqua e Mimoso do Sul. Possui uma área da unidade territorial de 594,897 km<sup>2</sup> (IBGE, 2018).

O lócus da pesquisa foi em uma escola do município de Presidente Kennedy, no Espírito Santo. Atende a alunos da comunidade local e adjacentes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

A rede municipal de educação do município é composta por 18 unidades escolares de ensino fundamental, sendo 17 localizadas na zona rural e uma na zona urbana; ainda tem quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), sendo uma escola na zona urbana e duas na zona rural.

A escola mesmo estando localizada na zona rural, é a que concentra o maior número de alunos e professores em atuação. A preferência por essa escola ocorre se pelo fato dela estar situada na região onde a pesquisadora mora, estudou e trabalhou por 29 anos, e por ser a de melhor acesso para a pesquisadora e com a maior quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental I e II, possibilitando obter dados importantes e que representem a realidade pesquisada dentre as escolas do município.

Na atualidade a instituição de ensino atende cerca de 755 alunos em três prédios distintos. Para melhor atender as necessidades de sua clientela funciona no turno matutino, vespertino e noturno seguindo os horários: matutino das 07h20min às 11h50min, atendendo a Educação Infantil e o ensino fundamental de 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano; no vespertino das 12h10min às 16h40min, com ensino fundamental de 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano; noturno das 18h às 22h20min com dois segmentos da EJA.

Segundo o PPP da escola, os espaços físicos, além de atender aos preceitos higiênicos, estéticos e de segurança, devem estar em conformidade com a proposta pedagógica da escola; oferecer condições de atender aos alunos portadores de necessidades especiais; favorecer a execução dos programas de ensino; oferecer mobiliário adequado e ter localização favorável.

A pesquisa sobre o uso das imagens dos livros infantis como recursos de aprendizagem e ensino no ambiente educacional foi desenvolvida nesta instituição escolar, nos turnos matutino e vespertino para alcance de uma visão mais concreta, onde será feita uma pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso que se dará

por intermédio de uma conversa *on-line* através do aplicativo *Google Meet*<sup>2</sup> (devido aos tempos de isolamento que estamos vivendo em decorrência da pandemia da covid-19), com três professores da instituição de ensino, que pertençam às etapas do ensino fundamental anos iniciais através de entrevistas individuais na plataforma, que utilizou um questionário para levantamento dos dados necessários para este estudo.

Segundo Yin (2016) a escrita do estudo de caso deve se preocupar com aspectos de adequação e retórica do texto e, em termos de adequação ele pode ser direcionado para um público-alvo, todavia deve ser claro o suficiente para outros públicos entenderem. Soma-se a isso o fato de ser criticado por outros pesquisadores, participantes e informantes, daí a necessidade de caracterizar os sujeitos da pesquisa, ou estabelecer seu anonimato, e ser atraente para o leitor.

O penúltimo procedimento da pesquisa referiu-se à forma de coletas de as informações necessárias para responder ao nosso problema de pesquisa, e que se deu por intermédio de uma conversa *on-line* com três professores da respectiva escola sobre a utilização das imagens dos livros infantis como recursos de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, na condição de observadora do processo de planejamento no *locus* da pesquisa. Esse procedimento foi realizado para identificar como se dá a inserção desses recursos nos planos de aula dos professores, bem como perceber a inserção das imagens dos livros infantis no planejamento pedagógico da escola como um todo.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com questões abertas com os sujeitos da pesquisa para o levantamento de informações e discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa, permitindo verificar o contexto real das ilustrações dos livros infantis e de que forma são cometidas nas práticas pedagógicas dos professores/sujeitos da pesquisa.

Conforme Gil (2016), a entrevista semiestruturada tem como característica os questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim, os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Ou seja, o foco primordial nesta análise será posto pelo pesquisador.

---

<sup>2</sup>Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google que permite fazer reuniões e entrevistas online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis.

Certo que os objetivos expostos na pesquisa serviram de norte ao longo do estudo, buscamos estabelecer relações entre o compreendido das afirmativas dos entrevistados e o mostrado pela pesquisadora. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é a que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta das informações.

Essa última etapa foi constituída pela discussão e análise dos dados, e organizada em partes, na primeira delas, foram utilizados dados obtidos das entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado e destacando os principais aspectos de suas falas, além do seu tempo de magistério, de trabalho na escola pesquisada, formação acadêmica, projetos desenvolvidos nos segmentos abordados e envolvendo o uso de imagens dos livros infantis.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da coleta de informações nas entrevistas cujos resultados encontrados foram avaliados por tratamento descritivo, numa análise qualitativa onde os dados das entrevistas serão devidamente transcritos e analisados posteriormente em formato de texto na busca de desenvolver as duas atividades práticas necessárias: reconhecimento do tipo de dado que pode ser produzido, analisado e explicado; e desenvolvimento das atividades práticas que se adéquam à coleta dos dados de acordo com o objetivo almejado pela pesquisa.

Ao final da aplicação dessa metodologia na prática diária, os docentes foram incentivados a colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo, num procedimento que possibilitará avaliar os progressos alcançados.

Como produto final foi apresentado um *e-book* com instruções para o ensino da leitura de imagens dos livros infantis, por meio de orientações e sequências didáticas que orientem os docentes do ensino fundamental das escolas municipais na construção de métodos de leituras e interpretações visuais valorizando a alfabetização visual como um aspecto importante da aprendizagem, relativamente negligenciado pela maioria dos docentes.



### 3.1 O PRODUTO DA PESQUISA

Para endossar o caminho pedagógico e com o propósito de alcançar os objetivos e as questões propostas para este estudo, optamos por realizar uma pesquisa-ação em que a pesquisadora atuou como mediadora e facilitadora da compreensão leitora, por meio das estratégias de leitura e interpretação aqui mencionadas.

A fase exploratória é onde determinamos o campo de investigação para favorecer o contato direto com o campo em que a sequência didática será desenvolvida, nesse caso específico, voltada para alguns professores e alunos da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy, Espírito Santo, mais especificamente das turmas do 5º ano do ensino fundamental.

Em relação ao problema levantado por este estudo, que deve, segundo Gil (2017) ser definido com precisão, veio com a seguinte problemática: De que forma o material visual nos livros infantis pode ser explorado para estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma?

Quanto à pesquisa descritiva, suas características tiveram como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2017).

[...] algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias (GIL, 2017, p. 52).

Assim, as pesquisas descritivas, junto às exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Quanto à pesquisa bibliográfica, é feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias para analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. Sendo assim, defende a autora, visa analisar as principais teorias de um

tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades (CHIARA, CARELI, CRUZ, 2008).

Para Gil (2017) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos.

Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2017, p. 53).

Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. Logo, defendem Marconi e Lakatos (2003), um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

A pesquisa documental, muito parecida com a pesquisa bibliográfica, difere desta apenas pela natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 27).

Para Gil (2017) o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número.

Quanto ao relato de experiência utilizado neste estudo, Gil (2017) lembra que a observação participante se dá quando o observador assume, até certo ponto, o papel de um membro do grupo e tem a possibilidade de interagir com os alunos nas atividades, o que acaba por colocá-lo numa posição onde compartilha da construção do conhecimento do grupo, a partir do interior dele mesmo.

A presente pesquisa pautou-se no levantamento bibliográfico para consistir a relevância de uma análise sobre o ensino das formas de discursividades desveladas pelas imagens nos livros infantis. Em face disso, este estudo englobou uma pesquisa

documental, em que a pesquisadora fez um levantamento sobre as metodologias, que tenham como eixo norteador o desenvolvimento da interpretação das imagens em interação com a palavra nos livros infantis para fortalecimento dos processos de interpretação e autonomia leitora nos alunos do quinto ano do ensino fundamental.

Este estudo envolveu ainda a criação de sequência didática, como produto oferecido ao município, visando se estabelecer um modelo metodológico para o município de Presidente Kennedy.

As sequências didáticas, definidas por Rojo (2009) como um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, com base num gênero textual oral e escrito, tiveram origem na França na década de 80 com intuito de melhorar o ensino da língua materna indo de encontro às propostas fragmentadas de ensino do Francês que abordavam, isoladamente, ortografia, sintaxe e categorias gramaticais.

Oliveira (2013) explica que sua metodologia acabou rapidamente reconhecida como algo inovador pela proposição de um ensino integrado e interconectado. Apesar da resistência que enfrentou no começo ela acabou se firmando como referência e se tornou fonte de estudo de especialistas da didática de todo o mundo, inclusive no Brasil onde passou a ser utilizada nas escolas a partir de 1987, após publicação nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O objetivo desse produto final que será deixado para a Secretaria Municipal de Educação (SEME), foi uma sequência didática a ser implantada numa escola de ensino fundamental para resolver uma problemática, que são as dificuldades de interpretação e desenvolvimento da leitura autônoma de imagens nos livros infantis dos quintos anos do ensino fundamental. Para tal deverão ser seguidas etapas básicas como planejar, observar, aplicar e refletir.

Barbosa e Souza (2004) definem a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que permite planejar o ensino e a aprendizagem e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa.

Dada sua importância, e pelo dever de a escola proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades de leitura autônoma e interpretação, criando contextos de produção e propostas de atividades múltiplas e variadas, de forma que eles possam apropriar-se das técnicas e recursos necessários para o desenvolvimento das

capacidades leitoras, para exercê-las dentro e fora do ambiente escolar, foi pensada essa sequência didática para que a SEME possa aplicar em uma de suas escolas de ensino fundamental.

Há que se ressaltar a interdisciplinaridade desenvolvida entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes nessa sequência didática. Primeiro pela ligação forte que essa última possui com as imagens e ilustrações encontradas nos livros infantis. E segundo por torná-la também mais interessante e prazerosa além de perceber seu ensino em suas múltiplas linguagens e possibilidades, e assim contribuir significativamente na prática interdisciplinar.

Além da arte estar ligada às nossas experiências individuais ou coletivas e fazer parte da história de todos nós desde a Pré-História, a criança começa a se comunicar e a representar outro universo através de diversas linguagens artísticas, momento em que aprendemos as primeiras formas de representação do desenho, pintura, objetos inanimados que representam seres vivos e que nos permitem fazer ligações com a natureza e com o mundo (FAZENDA, 2001).

### 3.2 PARTICIPANTES E AÇÕES DOS RESPONSÁVEIS PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O local de implementação da sequência didática ficará a critério da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy que fará como melhor lhe aprouver seguindo apenas as instruções que serão deixadas aqui neste estudo, como, por exemplo, utilizá-la em dois ou três grupos pelo menos de uma quinta série (dependendo do quantitativo de alunos que a turma tiver) para melhor aproveitamento dessa experiência e ainda facilitação da aplicação da sequência.

Os docentes envolvidos, e atuantes, na escola escolhida deverão coletar informações sobre os comportamentos dos alunos, dificuldades, desenvolvimento das atividades e eficácia das estratégias de leitura e interpretação usadas em sala de aula, utilizando para isso recursos como vídeos e fotos nas produções dos alunos nas atividades orais e escritas, e o desenvolvimento das diferentes atividades que poderão ser propostas durante a implementação da sequência didática.

Para identificar as dificuldades leitoras e interpretativas dos alunos, podemos considerar o rendimento dos alunos do primeiro trimestre. Ou, por outro lado, para

estabelecer a efetividade da implementação da sequência didática, podem ser consideradas os rendimentos no terceiro trimestre, como uma forma de se comparar a pré e a pós-aplicação da metodologia baseada no histórico.

A oficina voltada para alguns professores do quinto ano do ensino fundamental objetivou auxiliar no desenvolvimento de estratégias de leitura de imagens encontradas nos livros infantis para o desenvolvimento da autonomia leitora e interpretativa com seus alunos. No cronograma da oficina estarão dispostos os principais momentos que comporão o evento nesses dias:

1ª ação implementada	Será explicada pela autora dessa oficina a estratégia de leitura de imagens encontradas nos livros infantis a ser utilizada com os alunos do quinto ano do ensino fundamental, como forma de reforço escolar, para desenvolvimento da autonomia leitora e do processo de interpretação visual.
2ª ação implementada	Será realizada uma oficina de leitura visual para os professores, como formação continuada, num projeto-piloto, auxiliando-os na aplicação da mesma estratégia em sala de aula - desenvolvendo nos alunos a leitura de imagens encontradas nos livros infantis - com o objetivo de fortalecer neles a autonomia leitora e o processo interpretativo de imagens, e assim tornar-se multiplicadores dessa metodologia nas escolas onde trabalham.
3ª ação implementada	Como produto será deixado um <i>e-book</i> com estratégias de leitura visual para com os professores da rede, acoplado a algumas sequências didáticas, que os orientem no desenvolvimento da autonomia leitora de imagens de seus alunos e, conseqüentemente, na sua capacidade de interpretação.

Para alcance do rendimento final podem ser utilizadas as ferramentas de avaliação que foram projetadas para avaliar a capacidade leitora visual dos alunos sobre as imagens encontradas nos livros infantis, e os outros instrumentos abordados na sequência didática.

## 4 DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÃO

Foram trabalhados dois livros infantis numa forma de estímulo à interpretação e desenvolvimento da leitura autônoma através da compreensão do significado das ilustrações ali presentes. Os dois livros são de autoria do escritor, que também é ilustrador, Ilvan Filho. A proposta foi de buscar explorar e estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma por meio das atividades propostas a partir do uso da literatura infantil ilustrada.

A ilustração é um relevante instrumento de comunicação com a criança. O pequeno leitor inicia o seu interesse pelo livro, atraído pelas imagens. Como revela um dos maiores ilustradores brasileiros, Guto Lins (2003), a imagem completa e enriquece a história. O texto e a imagem dão oportunidade ao leitor para criar na sua cabeça a história que somente ele visualizou. Oliveira (2018) afirma que:

A ilustração é um importante veículo de atração do interesse da criança para o livro. Com as formas variadas e as cores exuberantes, a ilustração encanta e convida a imaginação do pequeno leitor. Muitas vezes, a criança, através das ilustrações, cria uma nova história, independente ou paralela ao texto verbal da obra (OLIVEIRA, 2018, p. 61).

A pesquisadora da literatura infantil do Espírito Santo, Ivana Esteves Passos de Oliveira, enumera dentre os ilustradores que se destacam no contexto editorial da produção de livros infantis no estado, o do escritor, ilustrador e editor de livros infantis, Ilvan Filho, da Muqueca Editorial, justamente por ser ele o objeto de um estudo aprofundado, bem como tendo em vista o fato de ele produzir a narrativa verbal e a não verbal, além do projeto editorial das obras literárias, assumindo a criatividade de todo o processo, uma conduta que, com certeza, lhe dá um diferencial.

A inclusão dessa literatura infantil, permeada por imagens e palavras, se utilizados na prática diária em sala de aula, pode influenciar positivamente os alunos no desenvolvimento da leitura autônoma, além do fato de tratar-se de um tipo de leitura associado a uma atividade que todas as crianças costumam fazer em seu processo de crescimento, por ser algo interessante, envolvente e significativo.

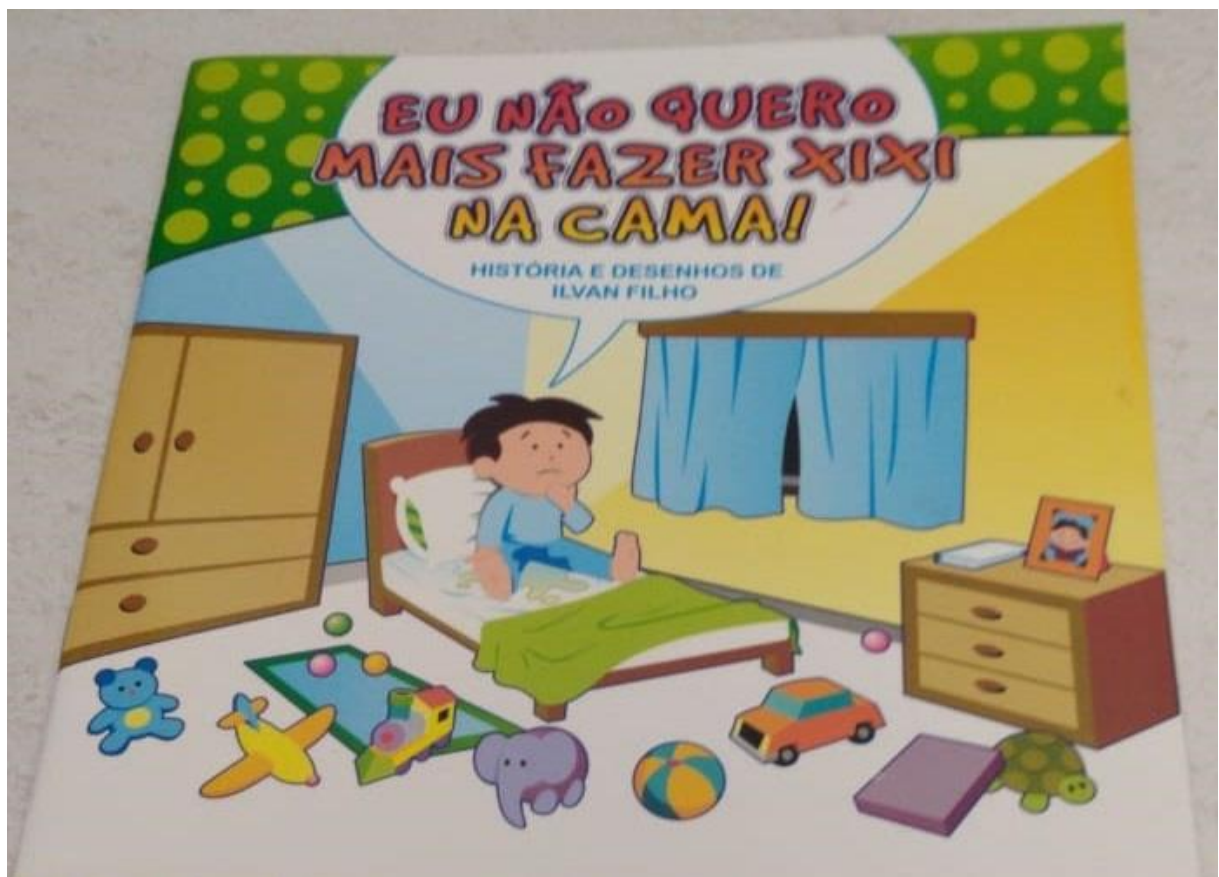
O uso de histórias curtas na sala de aula de idiomas pode ser um aliado perfeito numa sequência didática para apoiar o processo de aprendizado de diversas formas.

**Quadro 1.** Livros utilizados na sequência didática

<b>Título do livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
Eu não quero mais fazer xixi na cama	Ilvan Guimarães de Oliveira Filho	GSA Gráfica
Meu amigo fiel	Ilvan Guimarães de Oliveira Filho	Editores Formar
A Tropinha D'água	Ilvan Guimarães de Oliveira Filho	Muqueca editorial
O mosquito malvadão e a gatinha dengosa	Ilvan Guimarães de Oliveira Filho	Muqueca editorial

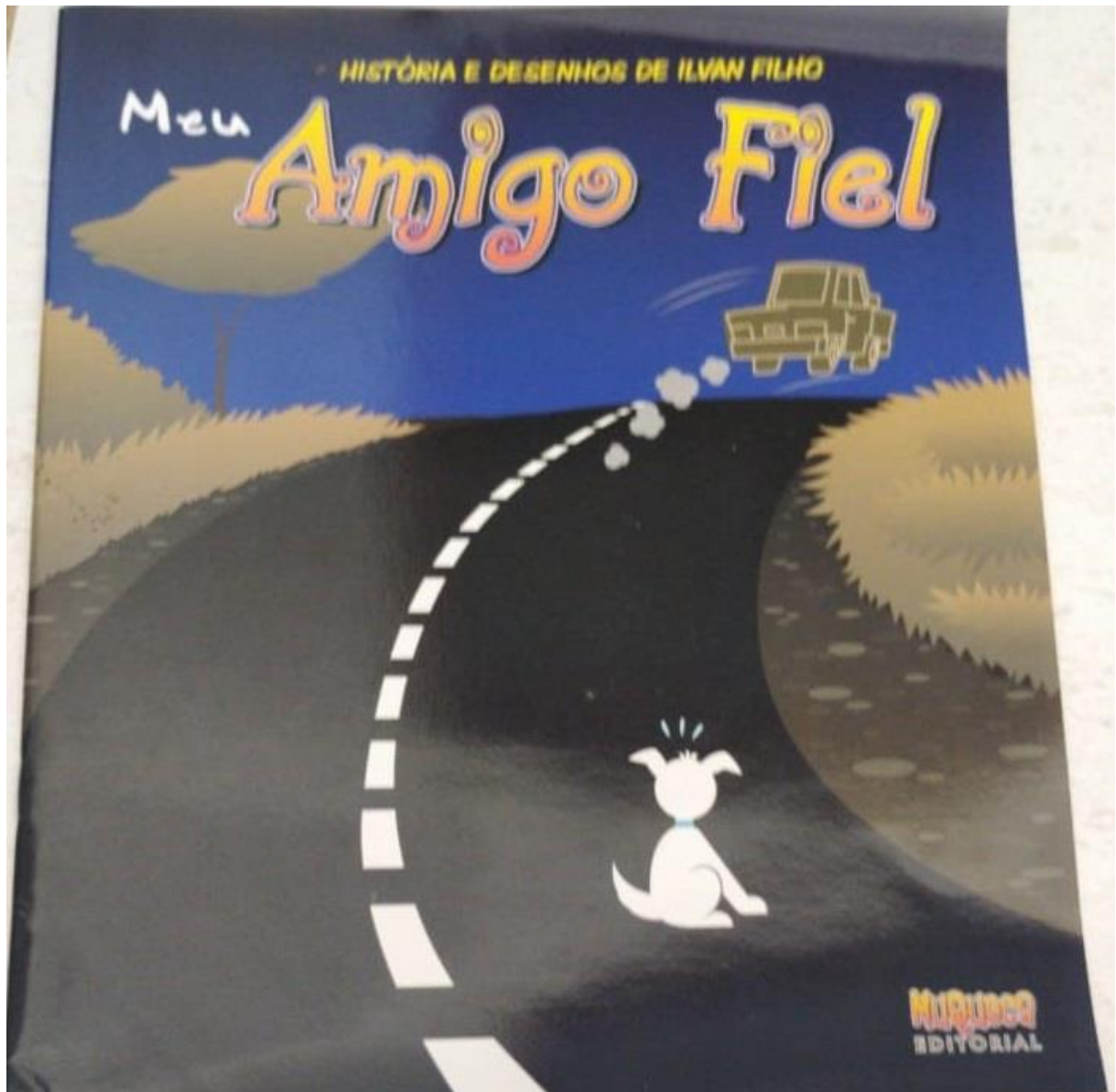
**Fonte:** Construído pela pesquisadora, 2021.

Os critérios para seleção dos livros devem responder às sugestões apresentadas pelos professores que observarão o nível de proficiência dos alunos dos quintos anos, as palavras e expressões apresentadas neles, a relação dos tópicos com os interesses dos alunos de acordo com a idade, a adequação das ilustrações para apoiar o texto e a apresentação de aspectos culturais.

**Figura 1.** Livro eu não quero mais fazer xixi na cama de Ilvan Filho

**Fonte:** Construído pela pesquisadora, 2021.

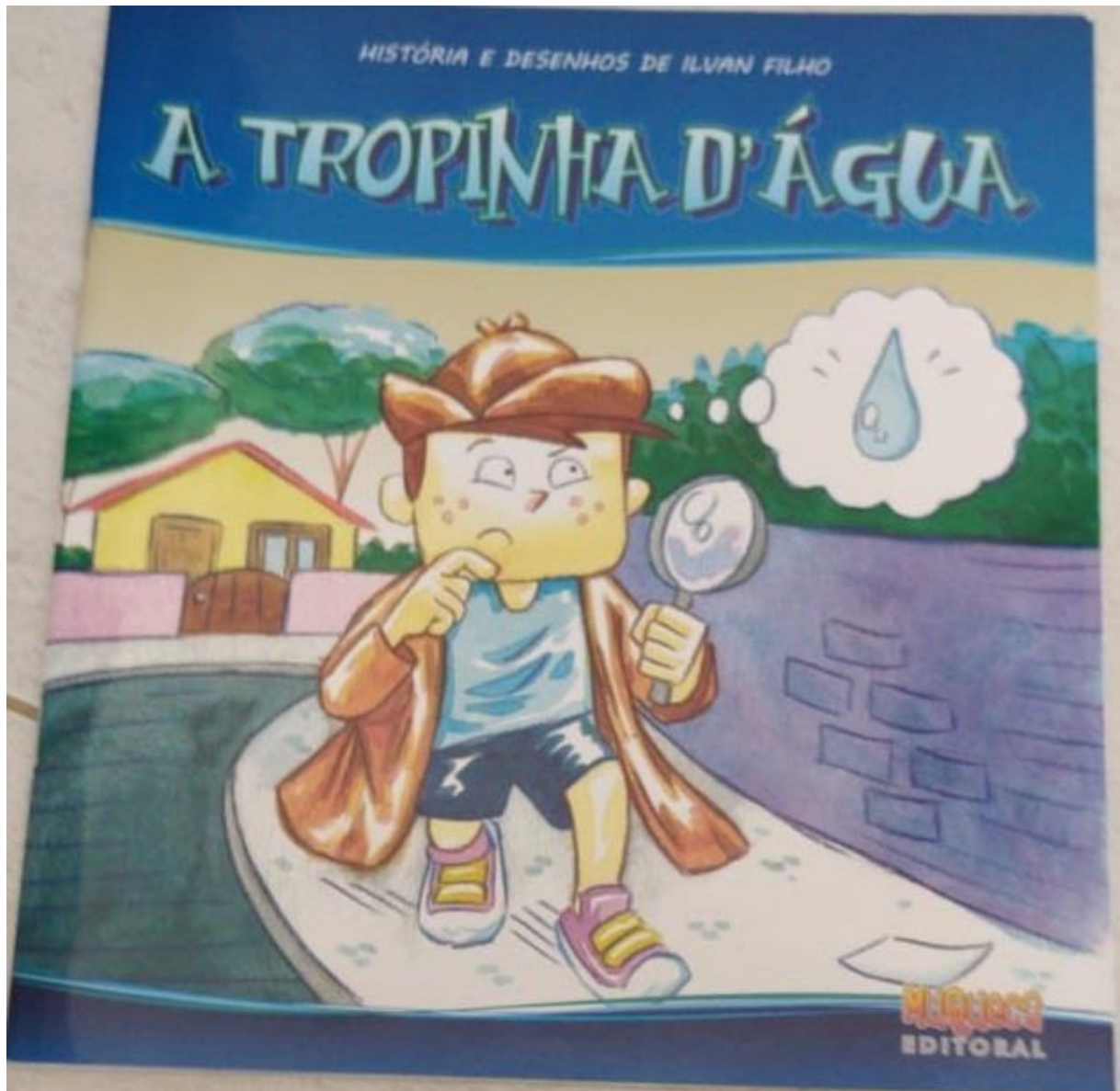
Figura 2. Livro Meu Amigo Fiel de Ilvan Filho



Fonte: Construído pela pesquisadora, 2021.

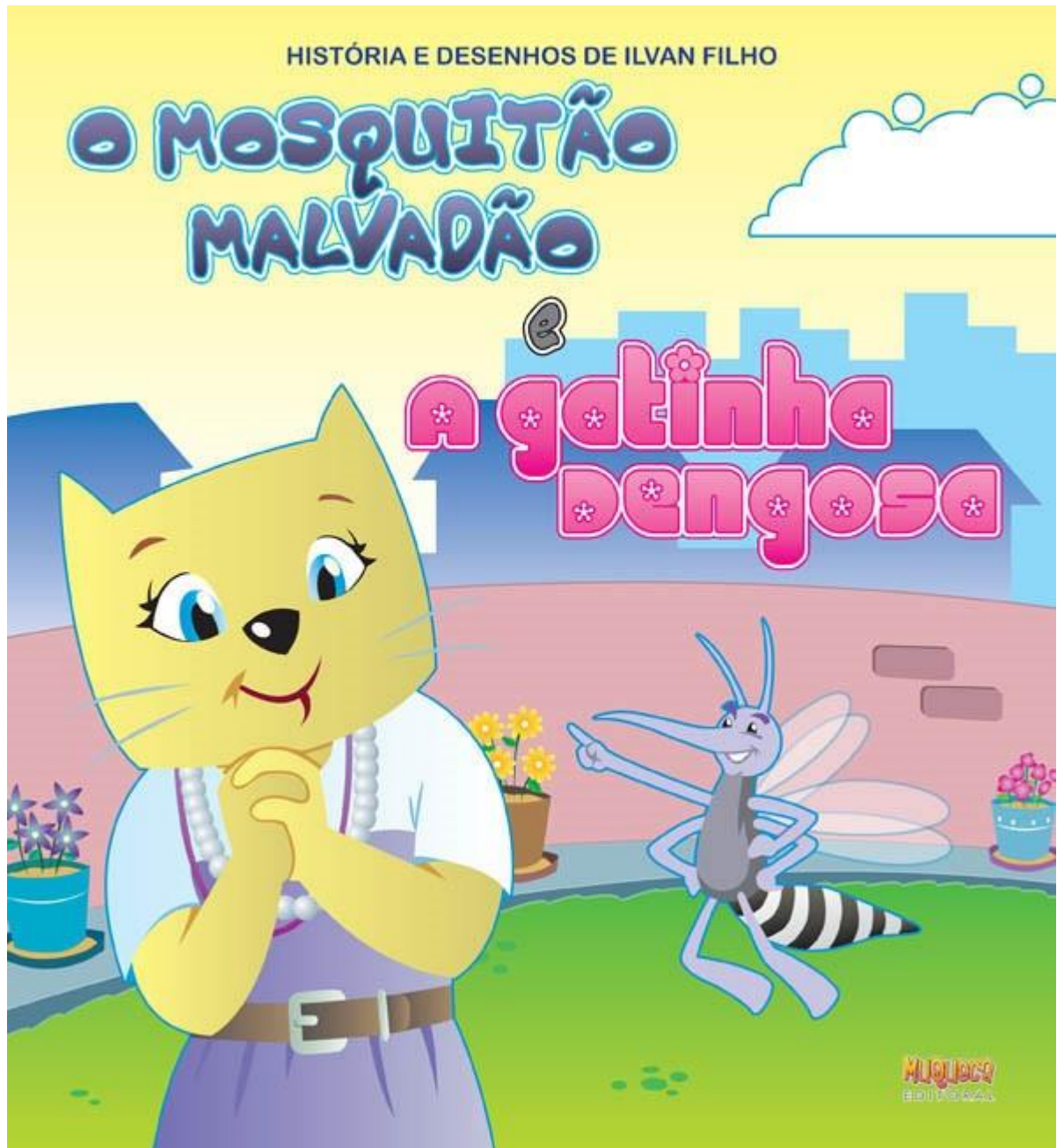


Figura 3. Livro A Tropinha D'água de Ilvan Filho



Fonte: Construído pela pesquisadora, 2021.

Figura 4. Livro O mosquito malvadão e a gatinha dengosa de Ilvan Filho



Fonte: Construído pela pesquisadora, 2021.

#### 4.1 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO

As atividades incluídas em cada etapa da sequência didática (planejar, fazer e revisar) que serão propostas a dois ou três grupos de alunos (dependendo do quantitativo da turma) de quinto ano do ensino fundamental das escolas do município de Presidente Kennedy poderão ser relacionadas a três histórias curtas, cada uma

lida dentro dos horários estabelecidos na sequência didática. Para o desenvolvimento e avaliação dos resultados dessa sequência didática podem ser utilizadas quatro fases, conforme observado no esquema a seguir:

1ª Fase	Identificação das dificuldades de leitura autônoma e interpretação dos alunos
2ª Fase	Implementação da sequência didática usando uma metodologia baseada em livros infantis ilustrados
3ª Fase	Comparação das situações antes e depois da aplicação da metodologia baseada na leitura e interpretação visual das ilustrações dos livros infantis
4ª Fase	Análise e conclusões da aplicação da metodologia baseada em livros infantis ilustrados

Quanto aos resultados dessa sequência didática baseada em atividades direcionadas para a leitura e interpretação visual de livros infantis, implementadas como uma estratégia para estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma dos alunos, deverão ser baseados na comparação das situações pré e pós-aplicação da metodologia fundamentada no desenvolvimento da leitura visual dos livros infantis.

Assim, os professores que aplicarão essa sequência didática deverão observar se os resultados esperados foram alcançados pelos alunos com a metodologia aplicada através da sequência didática através da averiguação das quatro principais habilidades a serem desenvolvidas nesse processo: ler, interpretar, falar e escrever.

Ao final da sequência didática o aluno deverá colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo, um procedimento que possibilitará ao professor avaliar os progressos alcançados além de levar o aluno a entender claramente o que foi trabalho neste projeto.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que o trabalho realizado com as sequências didáticas não envolve apenas o planejamento sistemático de atividades, como também requer que o professor que vá fazer uso dele entenda algumas especificidades do projeto como, por exemplo, as diferenças entre os trabalhos com oralidade e escrita; os princípios teóricos subjacentes ao procedimento e a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como intuito explorar a temática das estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora, um desafio a ser enfrentado pela escola de preparar seus alunos para a alfabetização visual ensinando-os a, desde cedo, aprender a leitura imagética, em decorrência das imagens divulgadas em todos os meios de comunicação disponíveis.

Contextualizamos fatores como a importância da ilustração no livro infantil como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, até o entendimento de que, com o desvelamento das imagens os educandos podem desenvolver um olhar mais crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem dentro e fora da escola.

Através da pesquisa bibliográfica, buscamos compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre essa temática para termos uma noção mais profunda desde seu surgimento até as evoluções já ocorridas no campo educacional.

O *locus* da pesquisa é uma escola que concentra o maior número de estudantes e professores do município. A pesquisa qualitativa, associada a um estudo de caso descritivo e exploratório, teve seu procedimento realizado por intermédio de um questionário através do *Google Meet*<sup>3</sup> utilizando um questionário semiestruturado, para levantamento dos dados necessários para este estudo com três professores do ensino fundamental I.

Foi criado um roteiro de entrevista com os docentes (Apêndice I) e levamos em consideração nessa apresentação, desde as metodologias específicas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa para ajudar os alunos com dificuldades de leitura e interpretação de imagens; se eles têm ou já tiveram algum aluno com dificuldades de ler e interpretar imagens nos livros infantis ou didáticos; as formas que o material visual nos livros infantis pode ser explorado para estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma; e de que forma eles têm enfrentado as dificuldades de leitura e interpretação de imagem dos alunos em sala de aula.

Essas entrevistas aconteceram para o levantamento de informações e posterior discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa, o que permitiu não

---

<sup>3</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google que permite fazer reuniões e entrevistas online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis.

apenas traçar um diagnóstico da visão desses docentes acerca da importância da ilustração no livro infantil como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, mas também discutir sobre formas de se desenvolver nos alunos a capacidade de desvelamento das imagens para que tenham um olhar crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem, dentro e fora da escola.

Nesse procedimento *on-line* foi possível identificar os recursos utilizados pelos docentes na promoção do letramento literário imagético dos alunos utilizando os livros infantis, e quais ações pedagógicas têm sido desenvolvidas pela escola e que tem ajudado a elevar o seu interesse pela leitura.

Surge a seguinte indagação. Como criar um ambiente motivador para o processo de leitura? Good e Brophy (2008) afirmam que, dentre algumas pré-condições que podem preparar o terreno para o emprego bem-sucedido de estratégias motivacionais, destacam-se: tornar a sala de aula uma “comunidade” que apoia a aprendizagem com atividades de dificuldade apropriada; o desenvolvimento de atividades que conduzam a resultados de aprendizagem valiosos; e por fim, a postura do professor usando, de forma variada, estratégias motivacionais.

Para Ruiz (2002), os indivíduos não nascem com um talento específico ou aptidão para um determinado assunto - isso deve ser alimentado. O cérebro é um músculo em constante mudança que pode ser cultivado. Quando os alunos são motivados através dos desafios criados nas atividades dentro do processo de aprendizagem, por exemplo, eles cometem erros e aprendem com eles, e aplicam as informações recém-descobertas em aulas futuras, eles assumem o controle de seu aprendizado e, em essência, motivam-se.

Daí a importância do professor no processo de desenvolvimento do aluno. Oliveira (2011), por exemplo, destaca a visão explícita de Vygotsky sobre a importância da intervenção docente e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugerindo inclusive uma re colocação das modalidades de interação consideradas legítimas promotoras de aprendizagem.

Guimarães (2009) lembra que um tamanho único não serve para todos. Assim, explica, os professores podem ter que vasculhar uma série de técnicas motivacionais para encontrar aquelas que falam especificamente para cada criança com baixo

desempenho. Apesar de demorado, esse processo, em longo prazo, ajudará o estudante a aprender e o professor a se tornar um educador melhor.

A postura de Vygotsky, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. É preciso que a intervenção docente seja feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar os processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011).

Para Guimarães (2009) não há remédio para o baixo desempenho como um todo. Os professores precisam aprender a aceitar cada criança como ela é - embora se eles recusem a aceitar o insucesso como uma abordagem aceitável para o aprendizado. O primeiro passo para identificar a causa do insucesso é procurar o que pessoalmente motiva o aluno - essa é a conexão entre o desejo e o desempenho educacional.

Oliveira (2011) lembra que na escola o aprendizado é um resultado desejável, o próprio objetivo do processo escolar. Nele o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Em consonância com essa linha de pensamento está o problema defendido por este estudo quando buscamos entender as formas e recursos que podem ser utilizados pelo docente, como mediador que é no processo de aprendizagem, para promover o letramento literário imagético com os livros infantis, suscitando nos alunos uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do que vemos, para, conseqüentemente, promovermos processos de proximidade e fruição leitora.

## 5.1 ASPECTOS DA PRÁTICA DOCENTE DIÁRIA EM RELAÇÃO À LEITURA IMAGÉTICA DO ALUNO

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa tiveram a oportunidade de expressar aqui desde a necessidade de preparar os alunos para a assimilação e interpretação crítica dos códigos visuais a que cotidianamente são expostos, até a importância de instigar neles o interesse que une sua percepção à capacidade crítica para tirá-los da

passividade apática e trazê-los, de forma provocativa, para a reflexão sobre essas experiências visuais, destacando a importância desses pontos para fortalecer o desenvolvimento leitor.

Foi possível com isso perceber que, apesar do esforço desses docentes em relação à promoção de estratégias de leitura para promoção do letramento literário dos alunos considerados de baixo desempenho leitor, ainda é pouco o que tem sido feito em relação ao imagético. Na verdade, percebemos que os docentes passaram a buscar de forma mais intensa a promoção e o estímulo à leitura de imagem após a pandemia da covid-19, pela imposição do ensino remoto e a percepção da dimensão da importância que tem as redes sociais e a variante *e-learning*<sup>4</sup> devido às medidas de isolamento social.

Dessa forma, notamos também que o aprendizado derivado do uso das estratégias de leitura, durante parte deste ano letivo, com o uso maior dos recursos digitais, e dos textos disponibilizados nos ambientes virtuais (a escola criou grupos de *Whatsapp* para postagem de atividades e avaliações para os alunos) fez com que eles se preocupassem, e buscassem, cada vez mais, o entendimento não somente dos textos, mas também das imagens encontradas, independentemente da disciplina.

Isso significou que, inevitavelmente, tomaram para si uma postura de leitores ativos e mais independentes em relação à leitura e interpretação imagética, principalmente pelo uso mais frequente dos textos disponibilizados nas redes sociais, em decorrência do isolamento social que viveram devido à covid-19. E isso se deu não apenas nas aulas de leitura, o que demonstrou uma mudança de postura e um maior interesse pelas ilustrações, buscando mais a sua compreensão.

Ao abordar a realidade das professoras foi possível verificar que nenhuma delas têm o hábito de recorrerem às estratégias de leitura imagética para o fortalecimento do processo leitor, apenas experiências em que usam, de forma superficial, as ilustrações encontradas nos livros infantis e didáticos utilizados pela escola.

Sobre a condução das práticas de leitura, quanto às estratégias de leitura que

---

<sup>4</sup> O *e-learning* ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente *on-line*, aproveitando as capacidades da internet para comunicação e distribuição de conteúdo.

usam com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora, os relatos das docentes nos fazem acreditar que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, a leitura imagética ainda se constitui em um grande desafio na prática diária quando elas mesmas buscam definir caminhos para propor um trabalho que suscite nos alunos o prazer pela alfabetização visual.

Perfil das educadoras

Professora	Tempo de serviço	Formação	Capacitação nos últimos três anos
A	18 anos	Pedagogia	Sim
B	25 anos	Pedagogia com especialização em Gestão Integrada e Alfabetização e Letramento	Sim
C	24 anos	Pedagogia com especialização em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento	Sim

**Fonte:** Construído pela pesquisadora, 2021.

A primeira das professoras entrevistadas, a professora A uma experiente e comprometida alfabetizadora no município por 18 anos, busca desenvolver estratégias de leitura em sua prática pedagógica, embora tenha encontrado pouca receptividade para tal, um processo que ela mesma atribui à desmotivação dos alunos e a falta de apoio da família incentivando a ler. Segundo esta profissional:

O trabalho com leitura na sala de aula é conduzido por meio de leituras de textos, principalmente os que estejam no livro didático usado pela escola onde os alunos fazem uma leitura silenciosa do texto e, em seguida ela faz a leitura em voz alta para que eles possam observar a importância da entonação da voz marcada pela pontuação no texto escrito. Peço ainda que cada um deles leia em voz alta um parágrafo para depois serem feitas perguntas sobre o que foi lido como, por exemplo, o tema central e os principais personagens (PROFESSORA A).

Foi possível observar que há um esforço das docentes na promoção do ensino da leitura em sala de aula, em especial com aqueles que têm dificuldades leitoras e de compreensão dos textos utilizados. No entanto, verificamos que elas não desenvolvem um trabalho sistematizado com a leitura, uma vez que apenas se limitam a explorar, com frequência, os textos contidos no livro didático, quase sempre incompletos e fragmentados, e ignorando muitas vezes as ilustrações que ali contêm por minimizarem sua importância.

Essa prática ainda é presente no contexto escolar. Como mediador entre o



papel do professor frente ao ensino e aprendizagem está o livro didático, na maioria das vezes, o único instrumento utilizado em sala de aula para conduzir o ensino da Língua Portuguesa. Logo, como as atividades de leitura são realizadas em sua maioria de forma simulada e resumindo, quase sempre, o ensino de leitura em exercícios de codificação e decodificação, acaba tendendo a não alcançar os resultados necessários, mas sim o suficiente.

Pillar (2006) destaca que a leitura vai para além da simples figura colocada para que o aluno faça a observação do que está vendo, ao contrário, ela é a leitura de mundo que aquele aluno possui, a mistura de sua vivência pessoal com o que o autor quer passar para quem vai apreciar o que está ao alcance de seus olhos.

Santaella (2012) destaca que a imagem acaba inserindo o aluno no mundo da leitura, por isso é possível passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens.

Armazenadas com mais facilidade e por mais tempo no cérebro, as imagens são mais fáceis do aluno lembrar que os textos escritos, de onde se tornam ótimas formas de aquisição de conhecimento para alunos em processo de alfabetização, de acordo com Santaella (2012).

[...] A elaboração de informações imagéticas, domina o lobo cerebral direito, instância responsável pela elaboração das emoções. Da mesma forma a capacidade de memória varia no contexto de informações imagéticas ou linguísticas. Por isso as imagens são recebidas mais rapidamente que os textos, e possuem um maior valor de atenção com sua informação permanecendo durante mais tempo no cérebro (SANTAELLA, 2012, p. 109).

A professora “B” em seu discurso, ao tratar do assunto do preparo dos alunos para a alfabetização visual em suas aulas, afirmou que desenvolve uma estratégia de leitura “mais voltada para os alunos que sabem ler, para incentivá-los a desenvolver a oralização e entonação de voz marcada pela pontuação e leitura em voz alta”.

Dentro desse contexto, percebemos que as estratégias de leitura voltadas para a interpretação de imagens evidenciando a importância da ilustração no livro infantil como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, ainda ocupam um lugar secundário.

Na visão de Solé (1998) esse tipo de leitura não leva em consideração a compreensão textual como um fator primordial, ao contrário, funciona como um treinamento, às vezes repetitivo, marcado somente pela intenção de oralizar a escrita.

E mais, as atividades elaboradas são resumidas em identificar o tema central e o protagonista da história, o que não aciona os conhecimentos prévios dos leitores, tampouco os faz analisar, criticar, questionar, deduzir e contextualizar as informações expostas nos textos estudados.

Para Tavares (2019) a leitura de imagens no livro ilustrado ainda está relacionada à primazia da palavra e aos modos de ler em um conjunto de interdependências entre o texto escrito e as imagens.

As definições sobre estratégias de leitura para o texto possuem um arcabouço teórico que traz a literatura infantil como uma fonte de manifestação cultural, sobre a qual o leitor cria, recria e da qual se apropria com elementos de imaginação e com recursos do conhecimento prévio adquirido. Nesse sentido, a estratégia inferencial é concretizada através de dicas encontradas durante a leitura, e possibilita ao leitor fazer o movimento de ida e vinda entre os elementos visuais e de texto escrito do livro ilustrado (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Por isso, o foco deste estudo na importância de se desenvolverem estratégias de leitura para o texto e a imagem, evidenciando a necessidade cada vez maior de preparar os alunos para a assimilação e interpretação crítica dos códigos visuais a que cotidianamente são expostos.

Assim, derivado das respostas das professoras acima citadas, é possível perceber a ausência de estratégias de leitura a partir da discussão da importância da ilustração no livro infantil como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional - mostrando um abismo no que diz respeito à elaboração de propostas e estratégias de leitura imagética com livros infantis unindo a teoria à prática e suscitem uma melhor compreensão, interpretação e assimilação das ilustrações com o intuito de fortalecer o ensino da leitura.

Nesse sentido, Solé (1998) descrevendo as etapas das estratégias de leitura, afirma que ao docente cabe reconhecer a disposição interna de informações contidas no livro ilustrado para direcionamento das perguntas ao texto escrito e, da mesma forma, formular indagações sobre as ilustrações presentes na composição das obras – uma vez que o potencial para estabelecer inferências encontra-se também na leitura das imagens que fazem parte do livro ilustrado.

Na entrevista com a professora “C” destacamos em seu relato que os problemas mais frequentes percebidos em sala de aula nos alunos com dificuldades

de leitura e interpretação de imagens, é a dificuldade de leitura oral, e principalmente a compreensão do que foi lido. Segundo esta professora:

Eles não possuem o hábito da leitura e a maioria não costuma ler em casa ou ir à biblioteca, pois só tem contato com esse universo em sala de aula quando são obrigados a ler, por isso não se entusiasmam quando são solicitados, ao contrário, acabam ficando envergonhados na leitura oral por não possuírem esse hábito. O mais preocupante é a dificuldade de compreensão que eles têm do que foi lido, ou seja, leem e não entendem, não compreendem, não assimilam a ideia central do que foi lido. Aí, me pergunto: Será que leram? Ou apenas decodificaram as letras que ali estavam? (PROFESSORA C).

Diante dessa realidade é fato que a mudança de paradigma em relação à leitura na sala de aula precisa ser redimensionada através de estratégias de leitura que visem ao fortalecimento do processo leitor, desenvolvendo para tal um trabalho que vá de encontro às práticas que desmotivem o gosto pelo ato de ler.

Solé (1998) explica que é importante nesse processo de construção criar condições para que os alunos se interessem pela leitura. O primeiro passo é refletir com os leitores sobre o que irão ler, para quê, qual a intenção em fazer a leitura de um determinado texto e como isso será feito, pois as estratégias de ensino de compreensão leitora precisam se adequarem às reais necessidades do leitor.

Desse modo, afirma Solé (1998), para alcançar a individualidade e autonomia no início do processo de leitura, ela sugere alguns passos que podem servir como um direcionamento para nortear à prática pedagógica do professor que são: motivação, objetivos, conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões e formulações de perguntas sobre o texto. Kleiman (2013) também, nessa mesma linha de pensamento, destaca que a leitura é um ato individual em que o próprio leitor constrói significados a partir de sua relação com o texto.

No entanto, alerta a professora “C”, se de fato os alunos estiverem desmotivados, nenhuma estratégia criada surtirá efeito positivo. Assim, destaca que:

Eu acredito que, primeiro, é preciso fazer com que percebam o prazer que a leitura oferece o que eles podem descobrir com ela, qual o benefício da leitura. Assim, acho que podemos conseguir levá-los a gostarem de ler. Até mesmo porque acredito que esse é o papel que pertence ao professor, não é? (PROFESSORA C).

É possível depreender da fala das professoras que é claro o entendimento que elas têm sobre a importância das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura

dos alunos de maneira que se tornem leitores autossuficientes, embora, ainda estejam aquém do desenvolvimento de estratégias que os prepare para a alfabetização visual, promovendo o encontro interativo, desde cedo, com a leitura imagética.

Para Carvalho e Baroukh (2018) os objetivos e estratégias a serem desenvolvidos na prática pedagógica diária devem ser pré-definidos em todos os momentos da leitura para desmistificar a ideia da leitura obrigatória, e sinônimo de oralização, levando-os a perceber que devem ler com diferentes interesses e finalidades para obter uma informação e seguir uma instrução, comunicar um assunto, sensibilizar, obter prazer, etc., daí a importância do professor ter clareza dos objetivos que pretende alcançar.

No entanto, esse processo é muito dificultado pela inexistência de projetos na escola que atendam aos alunos que estão com dificuldades em ler e compreender textos presentes nos livros infantis, que se destacam pela presença de ilustrações, um importante recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional.

A literatura revisada neste estudo endossa o fato de que o uso de estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora é um benefício inegável para professores e alunos, e sua implementação de forma efetiva e criativa cria melhores oportunidades de ensino consideradas importantes. No entanto, apesar do lado positivo associado à sua integração no ensino e na aprendizagem, a realidade desse estudo de caso mostra condições e obstáculos que impedem a plena utilização desses recursos pelos alunos.

Foi possível perceber junto às professoras que desenvolvem estratégias de leitura que até mesmo as outras disciplinas tornaram-se mais interessantes, especialmente aqueles conteúdos que têm uma quantidade significativa de ilustrações junto ao texto escrito, uma vez que, no momento em que liam os textos carregados de imagens, passavam a entendê-lo e compreendê-lo melhor. Assim, passaram a se interessar e aprender cada vez mais a fazer a ligação entre a imagem e o significado do texto, aumentando sua capacidade crítica e desenvolvendo uma postura de leitor ativo nas demais disciplinas do currículo, da mesma forma como se relaciona às leituras nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, é válido citar Zilberman e Rosing (2009) ao definirem que se tornam leitores ativos aqueles que dão vida ao texto, interagem, dialogam e estabelecem uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Nesse ponto a professora “B” menciona que:

Das estratégias que mais se destacam estão a ativação do conhecimento prévio e as questões do texto, utilizadas em todos os momentos, e sempre que começavam um novo conteúdo, eram acionadas. Assim se tornou comum um comando que coloco para eles em sala de aula: acionem o pensamento de vocês e me digam o que sabem sobre esse assunto e o que essa imagem passou para vocês (PROFESSORA B).

Nesse sentido a professora “A” deu exemplo das aulas de Ciências justificando que utilizava as estratégias de sumarização e de síntese:

Depois de se estudar o livro didático e ativar o conhecimento prévio das questões elaboradas pelas crianças, havia a necessidade de concluir os conceitos aprendidos. Assim, após a utilização de estratégias envolvendo também o uso de ilustrações para fortalecer o processo leitor, e também a compreensão do texto lido, o meu direcionamento passou a fluir de forma mais fácil e a matéria começou a ser melhor compreendida (PROFESSORA A).

Dessa forma, todas as professoras sem exceção concordaram que, além dos conteúdos ficarem mais fáceis de compreender, as atividades passaram a ser mais prazerosas com o uso das ilustrações dos livros infantis e didáticos, porque as crianças se sentiam sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, à medida que sabiam claramente o que precisavam aprender, ou seja, os objetivos eram explicitados - e essa clareza tornou-se fruto do planejamento semanal e da organização dos conteúdos que era feita em conjunto no último dia de aula da semana anterior.

Nesse sentido, Tavares (2019) explica que o alto nível de elaboração gráfica que caracteriza as obras infantis contemporâneas torna primordial esse procedimento de busca por pistas na organização interna do livro. Nesse movimento de construção de significados, atentar para os detalhes contidos nas imagens dispostas nos livros atesta o caminho para formação do leitor estratégico.

Na visão de Carvalho e Baroukh (2018), os estudantes melhoram sua compreensão global sobre o texto à medida que as estratégias de leitura lhes são ensinadas, pois a reflexão sobre o que se lê aumenta o aprendizado. Quando aprendem a realizá-lo desta maneira, o controle de monitoramento da aprendizagem passa para o nível metacognitivo, uma vez que as crianças têm consciência do processo ocorrido com elas mesmas.

Por fim, na defesa do uso das estratégias de leitura para promover o letramento literário imagético com os livros infantis, e conseqüentemente uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do que vemos, que se trata de um recurso significativo no enfrentamento das dificuldades leitoras dos alunos e no ensino da leitura de imagens. E, diferente de uma receita a ser aplicada, trata-se de uma intervenção metodológica adequada, que propõe atividades significativas para as crianças, sujeitos dentro desse processo.

## 5.2 UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE SE VER AS IMAGENS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESENVOLVIDA

Importante se faz lembrar que a ideia de se deixar como produto o desenvolvimento dessa oficina de leitura se deu em grande parte após o entendimento da importância da ilustração no livro infantil como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, na convicção de que, desvelando as imagens, os alunos possam desenvolver um olhar crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem.

Assim, pela percepção de que há anos a escola vem enfrentando a dificuldade de preparar os indivíduos para a alfabetização visual e ensinar as crianças a aprenderem a leitura imagética, foi pensado em se desenvolver essa oficina como forma de se discutir e desenvolver nos nossos professores as técnicas, habilidades e saberes necessários para preparar os alunos para assimilarem e interpretarem com criticidade os códigos visuais a que cotidianamente ficam expostos.

Para testar a prática das sequências didáticas, foi colocado em curso um exercício prático com as sequências didáticas, com estratégias de leitura com literatura infantil, para promover o letramento literário imagético de forma a suscitar uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do que vemos, no intuito de promover processos de proximidade e fruição leitora.

Foi realizada a formação com as três professoras do ensino fundamental I no turno matutino da instituição pesquisada, na intenção de experimentar a formação de alguns mediadores de leitura, com as sequências didáticas estruturadas no âmbito desta pesquisa, ou seja, inserindo-se a metodologia das estratégias de leitura literária para nossas escolas municipais e mostrando como explorar formas de se promover o

letramento literário imagético com os livros infantis regionais, para suscitar uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do que vemos.

Após os dois meses em que a formação foi aplicada (agosto a outubro) em dias alternados (duas vezes por semana) com a aplicação prática dos métodos desenvolvidos na formação percebemos um avanço significativo em sala de aula, tendo em vista que, a partir das oficinas os professores, simultaneamente, faziam a aplicação das estratégias de leitura com literatura infantil em sala de aula, para promover o letramento literário imagético com os livros infantis regionais.

A escolha das estratégias de leitura utilizando a literatura infantil focada na pesquisa-ação que contempla o uso da oficina de leitura com foco nas imagens mostrou-se acertada como instrumento facilitador dentro do processo de aprendizagem.

Como premissa tínhamos o intuito de verificarmos se a metodologia poderia ser executada e ainda a forma como avaliar os alunos. Todos participaram e, a cada dia, uma professora era responsável pela leitura onde todos discutiam à sua maneira, o que haviam entendido sobre aquele pequeno capítulo do livro que havia sido lido.

A condução da oficina aconteceu em etapas, com aula introdutória (cinco a dez minutos), momento de explanação da estratégia realizada pela professora, com explicação aos alunos sobre a estratégia eleita para ser ensinada. Nesse momento ela lê a obra e ensina as crianças a como trabalhar a sua percepção acerca da obra literária e das imagens ali encontradas.

A segunda etapa foi da prática guiada (35 a 50 minutos), uma orientação dada a pequenos grupos de leitura, constituídos por três a seis alunos que leem textos. A professora apresentou os textos selecionados, e que foram lidos silenciosamente para depois, a docente orientar e supervisionar um debate oral. A terceira etapa, de avaliação (cinco a dez minutos) estabeleceu um julgamento de valor sobre a oficina de leitura.

Na análise foi assegurado o conhecimento prévio da obra pelo professor/mediador-pesquisador, o leitor ativo e sua capacidade de diálogo com a obra, o uso das estratégias para compreensão aprofundada, a organização para auxiliar os alunos a refletirem, tomar consciência, organizarem o pensamento e expressarem suas percepções: o que eu vejo? O que eu sei? O que eu infiro? Qual a conexão que fiz? Qual parte do texto e como me ajudou a entender?

Nas oficinas de leitura, o professor/mediador-pesquisador ensina o aluno a fazer conexões entre o livro, o seu cotidiano e o contexto. E essa é uma conquista crucial, pois ao aprenderem essas conexões, elas não param mais, e é quando a leitura possibilita ao indivíduo a constituir-se pela prática literária – que ocorre a constituição do sujeito pela literatura. É natural, espontâneo e tem uma durabilidade infinitamente maior do que o uso utilitário e mecânico das obras de literatura infantil na escola.

Para a leitura do primeiro livro, intitulado “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, de Ilvan Guimarães de Oliveira Filho, foi solicitado que os alunos lessem em duplas e em voz alta. Cada par de estudantes ganhou um exemplar da obra e, no interior do volume oferecido, havia adesivos colados em algumas páginas, que continham questões previamente anotadas.

Essa proposta didática objetivava a realização das antecipações das informações do enredo, por parte dos discentes, uma vez que as perguntas se referiam aos fatos que ainda aconteceriam, na trama da história. Nesse sentido, eles realizaram a leitura dos livros com interrupções, em que discutiam com os colegas o que viria.

Para a leitura da segunda obra, “Meu amigo fiel”, os alunos também realizaram a leitura do livro em duplas e em voz alta, mas, neste caso, não houve interrupções, ou seja, eles leram a história do início ao fim de forma ininterrupta, e somente após o término da leitura cumpriram as atividades relacionadas ao enredo.

Já para a publicação “A Tropinha D’água”, de Ilvan Filho, cada dois alunos tinham um exemplar do livro e desempenharam a leitura individualmente e em silêncio, para depois fazer as atividades propostas.

Nesse caso, nossa primeira preocupação foi propor às crianças um tipo diferenciado de leitura para cada obra oferecida, a fim de que pudessemos observar como as mesmas se sentiriam, ao cumprir a tarefa solicitada:

Segundo os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (da 1ª a 4ª série) do Ministério da Educação, uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato.



Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária, outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando-se atrás para certificar-se do entendimento; outros que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-la para depois (BRASIL, 1997, p. 57).

Na realização da leitura da quarta obra “O mosquito malvadão e a gatinha dengosa”, houve um momento merecedor de atenção que foi quando uma das duplas passou a começar a fazer a leitura da obra, mas tinham que realizar paradas, conforme fossem localizando nas páginas dos livros questões que antecipavam o enredo da história. Mesmo tendo sido as crianças instruídas no começo da atividade sobre como deveriam realizar a leitura, elas não conseguiram ler de outra forma, ou seja, elas liam, mas não interrompiam e discutiam a história, conforme solicitado.

Esse procedimento foi observado também com outras duplas durante o processo de leitura, o que nos levou a entender que outros alunos também demonstravam as mesmas dificuldades – e acabamos por interromper a atividade e orientá-los novamente sobre a forma de ler proposta e, no final da explicação, retomamos a tarefa.

Isso nos levou à reflexão de que, diante do comportamento dos alunos nessa tarefa, ficou evidenciado que a escola transmitiu a ideia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, parte após parte, sem jamais alterar o ritmo ou desviar-se da leitura, tão rapidamente quanto possível e sem cometer erros. Assim sendo, apesar das explicações oferecidas aos educandos, eles realizaram somente um único modo de ler, de sorte que não conseguiram efetuar a ação leitora e interpretativa das imagens de acordo com a proposta.

Para Silva e Carbonari (2002), esse fato se dá, na maioria das vezes, porque os professores perpetuam na escola práticas em que os estudantes não aprendem a ler de acordo com os objetivos e as estruturas do texto escrito, pois ainda existem práticas de leitura em que os docentes a utilizam somente para oralizar os textos lidos, como a Leitura Pressuposta e a Leitura Instrumental.

Em relação ao impacto das ilustrações dentro da formação, ao indagar as crianças sobre o que acharam dos livros as respostas, por si só, já revelavam o poder

motivador da criatividade e das ilustrações dos livros infantis dentro do processo de se usar as imagens para fins de ensino.

Um exemplo interessante analisado em relação à leitura das ilustrações aconteceu com o primeiro livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama”. “A ilustração é boa, porque é bem bonita e bem-feita e tem várias cores vivas. Até se parece um pouco com meu quarto”, disse um dos alunos. Outra aluna afirmou: “Eu amei a ilustração, porque a ilustração chamou a minha atenção”. Uma terceira aluna disse: “Eu achei as figuras muito coloridas e enfeitadas, pena que não dá para pintar”. Por fim outro aluno destacou na sua fala: “Eu achei a ilustração do livro bonita, porque é toda colorida e muito bem-feita, os desenhos são tudo muito bonito”.

Percebemos que os alunos realizaram tanto o processo de leitura do texto verbal, quanto do visual. E isso é comprovado com a fala de uma aluna que em relação ao terceiro livro lido “A Tropinha D’água”, quando ela diz: “Putz que desenho maneiro. Foi muito legal perceber que na parte escrita a gente vê uma coisa e no desenho vê outra ... Adorei isso”.

Nesse ponto importante do processo, é possível notar que a aluna inicia o processo de leitura verbal e visual do livro, e defende duas linguagens diferentes para a narrativa do fato. Assim, ela utiliza seus conhecimentos linguísticos para elogiar as ilustrações dentro das suas limitações de conhecimentos que possui, emitindo inclusive um julgamento sobre as imagens.

É importante citar que tal demonstração do ponto de vista da aluna foi feita sem a intervenção docente, o que nos leva a deduzir que, ao ensiná-los a estabelecerem relações entre a leitura verbal e visual, despertamos novas capacidades e interesses neles contribuindo para seu desenvolvimento - nesse caso demonstrado pela interação e diálogo entre os dois tipos de linguagem.

O encantamento com os livros, suas cores e as ilustrações em seu interior ficaram evidentes, assim, como a força que suas imagens possuem na promoção do letramento visual por meio da literatura infantil. Cabe, agora, ao professor, como mediador nesse processo de alfabetização visual, desenvolver as habilidades e conceitos necessários para que os alunos visualizem, assimilem e interpretem com criticidade os códigos visuais a que cotidianamente são expostos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa e todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa conduziram a uma reflexão sobre a importância da alfabetização visual e do ensino dos alunos, desde a tenra idade, da leitura imagética e da urgência de evidenciar a necessidade cada vez maior de prepará-los para assimilar e interpretar com criticidade os códigos visuais a que cotidianamente são expostos.

Assim, a finalização de um trabalho desta natureza faz levantar, sem dúvida, sentimentos diversos na medida em que são esclarecidos alguns pontos e obtidas respostas acerca da forma como tem se dado o ensino da leitura imagética no contexto escolar.

Se vemos a alfabetização visual como um processo de interação social onde o aluno interage com as imagens e os textos de maneira crítica e ativa, atribuindo inclusive sentido aquilo que vê e lê essa análise se torna motivo de preocupação, não apenas pela competência leitora ruim de nossos alunos no ensino fundamental I, mas principalmente pelas dificuldades de nossas docentes em desenvolver metodologias e estratégias de ensino voltadas para fortalecimento da leitura de imagens.

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para este estudo foi possível perceber que no ensino fundamental de uma das escolas do município de Presidente Kennedy o processo de ensino-aprendizagem da leitura imagética ainda se faz de maneira elementar, seja apenas como um mero detalhe nos livros didáticos que auxilia na compreensão do texto - num trabalho voltado somente para os aspectos gramaticais, utilizando a imagem como pretexto, com foco na oralidade da escrita e sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com a leitura e as singularidades do próprio texto – dentro de um planejamento que usa o livro didático e as atividades de compreensão facilmente encontradas no texto - tirando da imagem a eficácia que tem dentro do processo de aprendizagem e ensino.

Assim, o objetivo geral deste estudo que buscou promover instrumentalização do professor na função de mediador na prática de leitura literária, com o propósito de oferecer subsídios teóricos e metodológicos, que subsidiem a promoção e o estímulo à leitura de imagem e letramento literário, a partir das estratégias de leitura com a literatura infantil, sobretudo a de visualização, em maior aprofundamento, foi alcançado.

Os fundamentos das estratégias de leitura imagética, abordados no referencial, mostraram que a leitura de imagens traz muitas possibilidades para que o aluno use o seu imaginário e sinta prazer na busca do conhecimento - momento em que podem ser considerados leitores não apenas os que leem livros, mas também os que leem imagens, dispora Santaella (2012).

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com os sujeitos desta pesquisa sobre o fato de que o ato de ler imagens transforma os alunos em indivíduos visualmente alfabetizados e capazes de compreender, criar e usar imagens como meio de expressão e comunicação. E mais, dentro da prática docente, compreender os elementos, significados e natureza das imagens visuais, podem levar essas docentes, se visualmente letradas, a usar as imagens para fins de ensino.

Assim, é preciso estimular a criatividade e a capacidade de compreensão desses alunos, num processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com os textos recheados de imagens, mas não de forma mecânica, conforme ainda impera em muitos ambientes escolares, pelo contrário, numa prática diferenciada que rompa com os métodos tradicionais de exercícios geralmente utilizados em sala de aula para ensinar a ler como, por exemplo, a leitura oral e questionários dos livros didáticos presentes em todas as disciplinas do currículo.

Se olharmos a leitura como prática social que é, a literatura infantil torna-se imediatamente uma ferramenta potencial para se ensinar a ler. Os livros estão nas escolas e aproximá-los das mãos das crianças é um passo importante que deve ser o primeiro, mas não pode ser o único. A partir da aproximação do aluno com o livro é preciso encontrar mecanismos nos quais o professor possa se apoiar para ensinar como as crianças podem ler as imagens neles encontradas.

No caso dos livros infantis, uma fonte inesgotável de possibilidades, as estratégias de ensino para fortalecimento da leitura utilizando suas imagens podem proporcionar mecanismos que levam os alunos a se tornarem leitores que processem suas imagens e seu texto de forma mais crítica e independente.

Daí a problematização trazida por este estudo ser um dos pontos mais relevantes da pesquisa aqui realizada, por trazer à luz da discussão as formas de se promover o letramento literário imagético com os livros infantis regionais, para suscitar uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do que se vê, no intuito de promover processos de proximidade e fruição leitora.

Assim, é preciso vislumbrar uma forma eficiente de ensinar a leitura imagética, percebendo a dimensão do que isso pode alcançar se adotado como regra básica no currículo escolar, pois o ensino fundamental é uma etapa em que o aluno está avançando na linguagem oral e na capacidade crítica, cabendo ao professor mediar situações onde ambas sejam estimuladas, e mediadas pelas imagens a que são expostos diariamente, e que enriquecerão o seu campo da imaginação e produção.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. P. Z. **O papel da ilustração no livro-ilustrado**: uma discussão sobre autonomia da imagem. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- BARBOSA, G. A. S; SOUZA, R. J. **A sequência didática na formação continuada de alfabetizadores**. UNESP - FCT/Presidente Prudente, 2004.
- BARNARD, M. **Approaches to understanding visual culture**. Editora: Palgrave Macmillan. New York, 2011.
- BARNETT, W. S. **Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes**. The Future of Children, vol. 5 nº 3, pp.25–50. 1995. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/41/6/872>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BEATTY, N. A. **Cognitive visual literacy**: From theories and competencies to pedagogy. Art Documentation: Journal of the Art Libraries Society of North America, vol. 32, nº. 1, pp.33–42. 2013.
- BIAZETTO, C. **As cores na ilustração do livro infantil e juvenil**. In: OLIVEIRA, Ieda de. O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- BLEED, R. **Visual Literacy in Higher Education**. Educause Learning Initiative. Advancing Learning through it Innovation, 2015.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª séries**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BROWN, J. S. **Learning in the digital age**. In The Internet and the university: Forum. pp. 71-72. 2011.
- CALADO DE OLIVEIRA, N. S. Abordando imagens de uma perspectiva cultural na sala de aula de língua estrangeira. e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies 3, p. 32. 2012.
- CARVALHO, A. C; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. Editora Panda Educação, 2018.
- CHIARA, I; CARELLI, A. E; CRUZ, V. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e letramento digital**. In: RIBEIRO, A. E. (Orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 25-40.

DEBES, J. L. (1968). **Audiovisual Instruction**. Some Foundations for Visual Literacy, pp. 961–964.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita**: Apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FELTEN, P. **Visual Literacy. Resource Review**. Center for the Advancement of Teaching and Learning at Elon University. Change 40, nº 6, pp.36-51. Nov., 2008.

FERREIRA, M. H. M; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e letramento em contextos digitais**: Pressupostos e avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, A. E; VILLELA, A. M. N; SOBRINHO, J. C. et al. Linguagem, Tecnologia e Educação. São Paulo: Petrópolis, 2010.

FINN, A. M. **I Despair of My Hair**. Yellow Brick Books, 2013. 34 p.

FREITAS, N. K; ZIMMERMANN, A. **A ilustração de livros infantis – uma retrospectiva histórica**. Projeto de Pesquisa de Mestrado em Arte Visuais – CEART da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2007.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª Edição. Editora Atlas. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2016.

GIROTTI, C. G. G; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOOD, T. L; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. Columbus, OH: Allyn & Bacon/Merrill Education, pp. 59-70, 2008.

GÓES, L. P; ALENCAR, J. (Orgs.). **A alma da imagem**: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (org.). A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p.37-57, 2009.

HEALY, A. (2004). **The critical heart of multiliteracies: four resources, multimodal texts and classroom practice** In Text next: new resources for literacy learning (pp. 19-35). Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.

HERNÁNDEZ, F. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31 – 49.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem.** Campinas: Papirus, 2010.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Editora Pontes, 2013.

KRESS, G; LEEUWEN, T. (2006). **Reading Images: The Grammar of Visual Design**, 2nd ed. London and New York: Routledge, p. 17.

LINS, Guto. **Livro infantil?** São Paulo, Edições Rosari, 2003.

LLOYD, A. (2013). **Information Literacy The meta-competency of the knowledge economy?** An exploratory paper. Journ. Libr. Inf. Sci., p. 87-92.

MANINI, M. P; CARNEIRO, L. B. **Leitura de Imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação.** VIII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Salvador: out/2007.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARINELLI, C. H. **Ilustração: o texto não verbal em livros infantis.** 2015. METROS, S. E. (2013). **The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners.** Theory Into Practice, the College of Education and Human Ecology, 47, p. 103-145.

MIRRA, N. (2014). **What is the purpose of literacy instruction in the 21st century classroom?** Listening to the voices of high school English teachers. California English, 20(1), p. 9-11. 2014.

MITCHELL, W. J. T. **Alfabetização visual ou visualidade literária?** In J. Elkins (Ed.), Visual literacy, pp. 11-13. New York: Routledge. 2014.

MORAES, O; HANNING, R; PARAGUASSU, M. **Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NASCIMENTO, R. G; BEZERRA, F. A. S; HEBERLE, V. M. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens.** Linguagem & Ensino: Pelotas, v.14, n.2, pp. 529-552, jul./dez. 2011.

NIKOLAJEVA, M; SCOTT C. **Livro ilustrado: palavras e imagens.** Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.



OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A indústria criativa da literatura infantil**. Vitória: Diálogo comunicação e marketing, 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio histórico. 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

OLIVEIRA, M. O; HERNÁNDEZ, F. **Questionando fronteiras: resistências e interações**. In. A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015. pp.91-102.

OLIVEIRA, S. R. **Imagem também se lê**. São Paulo: Rosari, 2005.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. Linguagem & Ensino: Pelotas, v. 9, n. 1, pp. 15-39, jan./jun., 2006.

OLIVEIRA, R. **O Brasil pela imagem – a ilustração de livros e o passado colonial**. in SERRA, Elizabeth org. - FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

O'NEIL, K. E. (2011). **Reading Pictures: Developing visual literacy for greater comprehension**. The Reading Teacher, Vol. 65 nº 3, pp.214–223. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/41331601>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. [S.l: s.n.], 2007. APA. Pietroforte, A. V. S. (2007).

PILLAR, A. D (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RODRIGUES, M. H. **Imagens lidas e palavras vistas: o papel mediador do livro didático para a criança**. 2009. 115p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

ROJO, R. 2009. **Letramentos Múltiplos: Escola e inclusão Social**. São Paulo: Parábola.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RUIZ, V. M. **Motivação para aprender**. In: WITTER, G. P. (Org.). Psicologia: Tópicos Gerais. Campinas, SP: Alínea, 2002. pp. 9-34.

SANDRONI, L. **Um pouco de história sobre a ilustração de livros para crianças no Brasil**. In: SERRA, E. org. - FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

SANTAELLA, L. **Como eu ensino - Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens e cultura visual**: desenredando conceitos para a prática educativa. Revista Educar, nº 27, Editora UFPR, Curitiba, p. 203-219, 2006.

SILVA, A. C; CARBONARI, R. **Cópia e leitura oral**: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (Org). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH-SHANK, D. **Cultura visual e pedagogia visual**. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. pp. 259-266.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p.143-160.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

TAVARES, M. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado**. Revista Graphos, vol. 21, nº 1, 2019 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536.

TERZI, S. B. **Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento**. Rev. Bras Ling. Apl, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 185-211, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WILEMAN, R. E. (2013). Visual communicating. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, p. 114.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

ZILBERMAN, R; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura:** velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS DOCENTES**

1. Você tem visto nas escolas alguma metodologia específica para ajudar os alunos com dificuldades de leitura e interpretação de imagens?

2. Já lecionou ou leciona para algum aluno que possui dificuldade de ler e interpretar imagens nos livros infantis ou didáticos?

( ) sim

( ) não

3. Cite alguns dos principais sinais percebidos em sala de aula que identificam os alunos com dificuldades de leitura e interpretação de imagens nos livros infantis.

---

4. De que forma o material visual nos livros infantis pode ser explorado para estimular a interpretação e o desenvolvimento da leitura autônoma?

5. De que maneira você tem enfrentado as dificuldades de leitura e interpretação de imagem dos alunos em sala de aula?

( ) Através de projetos

( ) Metodologias diversificadas nas aulas

Quais? \_\_\_\_\_

6. Destaque as dificuldades que têm enfrentado com os alunos que demonstram desinteresse ou tem relutância com o processo de aprendizagem escolar.

---

---

**APÊNDICE B**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Nome da pesquisa:** A intervenção estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora.

**Pesquisadora responsável:** Miriam Belonia Mussi

**Informações sobre a pesquisa:** Trata-se de um estudo que tem por finalidade mostrar a importância das imagens dos livros infantis como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, na convicção de que com o desvelamento das imagens os educandos possam desenvolver um olhar mais crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem. O objetivo desta pesquisa é estimular o letramento literário por meio do professor mediador com a finalidade de promover estratégias de leitura através da literatura infantil buscando leitores proficientes de texto e imagem.

A sua participação é muito importante, pois trará uma contribuição na coleta de dados e nos resultados da pesquisa relacionada às estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora.

---

**Miriam Belonia Mussi**

Eu \_\_\_\_\_,  
portador do RG: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar da pesquisa.

**Observações:**

1. Será garantido o recebimento de todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes e durante o decorrer da pesquisa, podendo afastar-me em qualquer momento se assim o desejar, bem como está assegurado o absoluto sigilo das informações obtidas.

2. A segurança será total em relação a não ser identificado mantendo o caráter oficial da informação, assim como, está assegurado que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.
3. Não haverá em hipótese alguma qualquer tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como, esta pesquisa não causará nenhum tipo de risco, dano físico ou constrangimento moral e ético ao entrevistado.
4. Será assegurado que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

Presidente Kennedy, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

**Participante**

## APÊNDICE C

## PRODUTO EDUCACIONAL

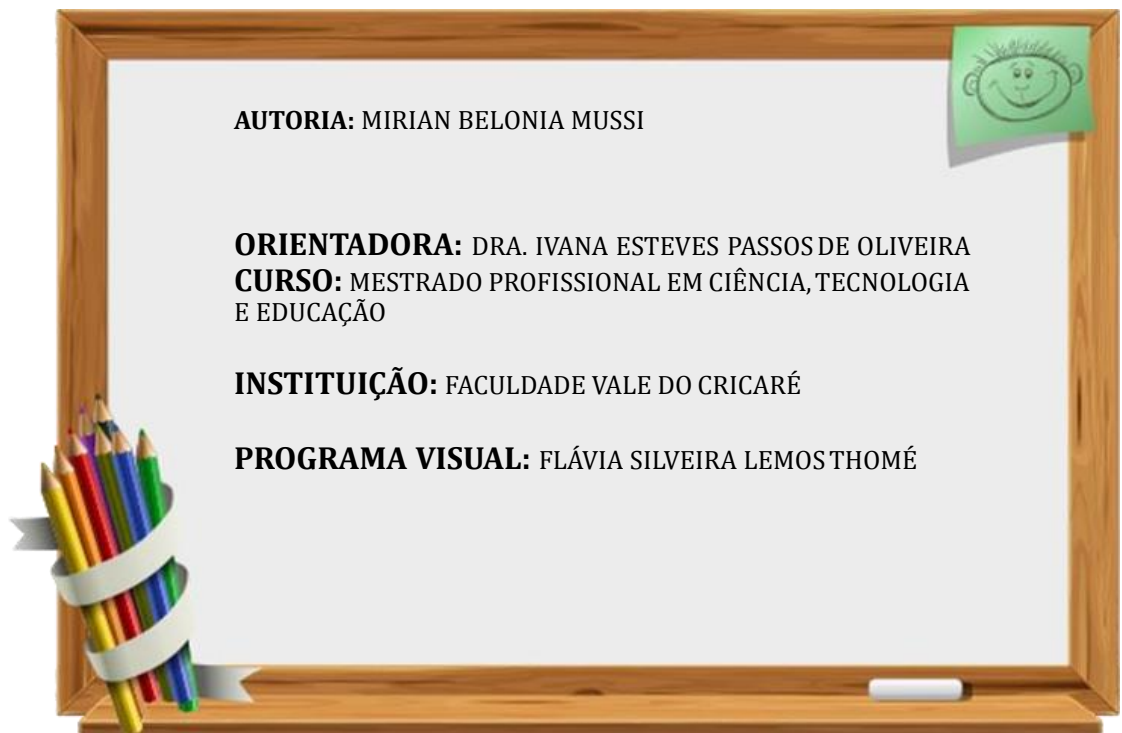
# ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS PARA ENSINAR A LER IMAGENS E GERAR COMPREENSÃO LEITORA



Mirian Belonia Mussi

Ivana Esteves Passos de Oliveira

2021







## APRESENTAÇÃO

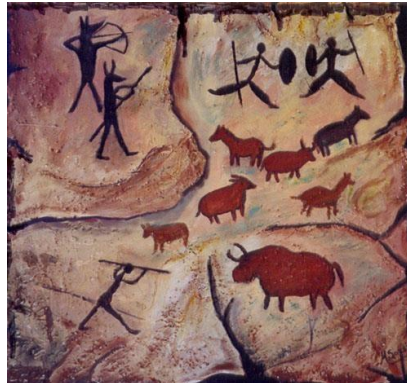
Este *e-book* retrata o portfólio elaborado pela aluna Mirian Belonia Mussi, sob orientação da Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira por meio do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré e tem por finalidade mostrar a importância das imagens dos livros infantis como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional. Isso se dá a partir da convicção de que com o desvelamento das imagens os educandos possam desenvolver um olhar mais crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem. Trata-se de estratégias de conexões, de conhecimentos prévios, de inferências, de síntese e de sinopse, que serão delineados em sequências didáticas, constituídas a partir de oficinas de estratégias de leitura com livros infantis do Espírito Santo.



# SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>4</b>
<b>Imagem: Ferramenta Metodológica de alfabetização.....</b>	<b>5</b>
<b>A educação do olhar para captar a alma da imagem.....</b>	<b>10</b>
<b>Definição e desafios da alfabetização visual .....</b>	<b>11</b>
<b>Ilustrações no processo ensino aprendizagem.....</b>	<b>15</b>
<b>Sugestão de sequência didática.....</b>	<b>16</b>
<b>Títulos sugeridos .....</b>	<b>19</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>20</b>

## INTRODUÇÃO



No início dos tempos o homem aprendeu a interpretar as imagens, ou seja, a buscar significado para o que via. Contudo, como advento dos códigos escritos, a leitura textual passou a ter espaço de preponderância sobre o texto visual. Nas escolas se ensina mais a alfabetização textual e a escrita de textos, e bem menos o olhar sobre a leitura das imagens, apesar de vivermos em um mundo com uma infinidade de apelos visuais.

Na contemporaneidade, uma imagem tem valido mais do que mil palavras, parafraseando o filósofo chinês Confúcio, em sua conhecida expressão: “Uma imagem vale mais que mil palavras”, para transmitir a ideia do poder da comunicação através das imagens. Estamos circundados por imagens em todos os meios de comunicação disponíveis. Assim, é preciso preparar os indivíduos para atribuir significado ao universo icônico, ou seja, desenvolver a alfabetização visual, e ensinar as crianças a, desde cedo, aprenderem a fazer uma leitura do texto não verbal nos livros infantis e, assim, incentivando a desfrutarem da experiência estética que as ilustrações e a materialidade de um livro infantil podem oferecer.

Marinelli (2015) explica que cercadas por imagens as mentes de nossos alunos são alimentadas por cenários imagéticos<sup>1</sup> que, continuamente, são reproduzidos em jornais, revistas ou na rede mundial de computadores que, somadas aquelas produzidas por dispositivos móveis, tornam instantes fotográficos acessíveis a milhões de usuários nessa era moderna.

<sup>1</sup> No conceito proposto por Heijden (2005) os cenários imagéticos são percebidos como um veículo para aprendizagem e uma narrativa coletiva, que promove o debate, a busca de consenso e a exploração criativa de possibilidades construídas durante os processos de interpretação e desenvolvimento de raciocínio frente a leitura imagética.

Em nosso trabalho na docência, evidenciamos a necessidade cada vez maior de preparar os alunos para assimilarem e interpretarem com criticidade os códigos visuais a que cotidianamente ficam expostos. O maior desafio é tirá-los do lugar de passividade apática, muitas vezes construída pela falta de incentivo da própria família, e provocá-los para que passem a refletir acerca dessas experiências visuais. A todo o momento as crianças e adolescentes são assediados pelas imagens, que chegam sob o véu do encantamento, mas que encobrem uma grande manipulação e um convite ao entorpecimento.

## **IMAGEM: FERRAMENTA METODOLÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO**

Apesar de os jovens terem familiaridade e proximidade com o contexto imagético, é possível perceber em sala de aula que nem todos têm capacidade de criar conexões e elaborar processos interpretativos, algo que percebemos no momento em que utilizamos textos com recursos imagéticos para interpretação, e a oportunidade de demonstrar a habilidade em discutir e desenvolver a capacidade de raciocínio diante dessas experiências visuais. Afinal, é para o que são feitas as emissões de imagens eletrônicas, gerar respostas efusivas, deixara audiência sob o véu do encantamento, mas inibir a proatividade. A premissa é manter as crianças e os adolescentes presos, fixados, inertes, ante os estímulos imagéticos recebidos. A impressão é que os alunos ainda têm grande dificuldade de interpretarem as mensagens subjacentes, a leitura nas entrelinhas dos códigos imagéticos.

A palavra “imagem” vem do latim *imago*, que quer dizer semelhança, representação, retrato. Com essa etimologia, “imagem”, tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ouve-se ou se imagina (PIETROFORTE, 2007, p. 34). E nesse aspecto, no contexto da literatura, convocam-se modalidades polissêmicas de imagem. Uma vez inserida no âmbito do imaginado, a imagem ganha um encaminhamento perceptivo sinestésico, onde a imagem pode ser audível, degustativa, tangível, olfativa e, por fim, visível. Neste caso, incluindo-a no contexto da plasticidade.

Este estudo advém na perspectiva de promover a compreensão da linguagem não verbal, utilizando as ferramentas disponíveis no ambiente escolar, num processo de aprendizagem chamada alfabetização visual, com o foco no desenvolvimento da compreensão leitora e para

condução do educando a um processo de fruição leitora, cujo propósito vai se configurar gradualmente, à medida que este começa a se familiarizar com o letramento literário, e é convocado a expressá-lo em conhecimentos prévios, inferências e visualizações. Ou seja, mediante a metodologia das estratégias de leitura com a literatura infantil.

Para Santaella (2012) existe uma armadilha que devemos evitar onde alguns consideram que o ato de ler se restringe a se ater ao que está escrito, aos símbolos do alfabeto, ignorando as ilustrações e recursos visuais, e focando somente nos textos linguísticos, do qual o livro é o exemplar mais legítimo. Se assim realmente fosse, destaca a autora, jamais se poderia falar em “leitura de imagens” que contrário a essa recusa, também podem e devem ser lidas - daí a importância de se ampliar a concepção do que é a leitura.

Nesse sentido, afirma Santaella (2012), o uso da imaginação instiga as crianças a buscarem o conhecimento guardado em sua mente, dando-lhes ferramentas para que tenham opiniões e atitudes próprias, e tornem-se capazes de construir conhecimento através da releitura que fazem do mundo à sua volta. Para tanto, faz-se necessária a participação ativa do docente, como mediador da leitura, promovendo conversas e reflexões acerca do conteúdo lido, tanto verbal, como o não verbal, que no caso do livro de literatura infantil, refere-se ao estabelecimento de um processo dialógico das conexões, inferências, visualizações sobre o texto e a imagem.

A capacidade de assimilação das mensagens contidas nas mídias digitais, visuais e de áudio por parte dos educandos na pós-modernidade, é impressionante. Hoje, essa modalidade de interação e inserção, denota uma espécie de alfabetização imagética tão básica, que pode ser comparada à conquista de leitura e escrita de livros, que dominávamos contextos escolares no século passado.

E é justamente nessa perspectiva de transição temporal que se instaura na maioria das vezes o distanciamento dialógico, que impede uma interface mais íntima entre o ensino e a aprendizagem. Evidenciamos uma realidade em que se consubstancia um professor que resiste ao advento das tecnologias e a sua incorporação em sala de aula, e os alunos que demandam aulas show, com atravessamento imagético tecnológico.

Em face dessa questão abordada acima, corroboramos a importância desse estudo, que se pauta na urgência da formação de professores, na premissa da educomunicação, por meio de literatura infantil, contemplando a ilustração como enfoque, uma vez que invariavelmente essa linguagem acaba sendo assimilada mais como complemento da intencionalidade ensejada no texto verbal. Contudo, com o protagonismo da imagem, como descrito acima, o ilustrador ganha um foco. Se antes a ilustração nos livros infantis era um mero enfeite, e com menor importância

na leitura em salas de aula.

Contudo, na contemporaneidade, na era do espetáculo, como já apregoava Guy Debord, em sua obra emblemática - “A sociedade do espetáculo”, a ilustração, que antes exercia livremente a sua vocação de ser prazer, de ser de graça, como suscitam Góes e Alencar (2009), hoje demanda uma atenção especial, pois conquistou a função de narrar, afinal tudo é narrativa.

Percebemos a necessidade da formação do nosso alunado com as ferramentas da interpretação crítica das imagens, de modo a que este, consiga ler nas entrelinhas, que seja levado a perceber a intencionalidade do texto, que um autor se expressa e suas ideologias em um texto literário, tanto verbal, como não verbal, que nos permita discutir práticas do olhar, produzir e construção dos sentidos que a elas são atribuídos.

Imagens estão surgindo cada vez mais em metodologias de aprendizagem e ensino no ambiente ~~cl~~aula, motivo pelo qual o educador deve estar pronto para aceitar ~~ca~~a realidade. Na maioria das vezes, defende Bleed (2015) os educadores se interessam mais em fazer a transição do texto para um formato visual, diminuindo assim a carga cognitiva do aluno, e fornecendo mais clareza a conceitos complexos e modificando o significado.

Calado de Oliveira (2012) enfatiza que recentemente tem havido um aumento nonúmero de publicações e pesquisas que lidam com o uso de imagens em sala de aula, o que comprova o advento da era digital e a necessidade de responder às necessidades egostos de um novo tipo de público, que foi chamado por alguns como "geração visual". Assim, devemos preterir o simples uso de imagens na prática educacional como se fosse uma função meramente ilustrativa, pois acabamos ignorando assim sua riqueza informativa.

Ramos (2012) mostra que a alfabetização visual se refere a um grupo de competências visuais que o indivíduo pode desenvolver na contemplação. E integrando outras experiências sensíveis, reunindo um aparato de competências, as quais permitem que uma pessoa visualmente letrada interprete ações visíveis, símbolos, objetos que encontra no ambiente. Ou seja, a capacidade de ler, interpretar e compreender informações apresentadas em imagens gráficas.

Nesse sentido, lembra Wileman (2013) que, associado à alfabetização visual está a alfabetização literária, caracterizada pela capacidade de transformar informações de todos os tipos em imagens, gráficos ou formas em dados que ajudem a transmitir a informação.

Logo, vemos que a leitura de imagens traz muitas possibilidades para que o alunouse o seu imaginário e sinta prazer na busca do conhecimento. Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens (SANTAELLA, 2012).

Nesse sentido, lembra Xavier (2005), tal intervenção implica o reconhecimento da importância da alfabetização visual pelos professores e, mais genericamente, um sistema de

educação que delineia objetivos que vão além do processo clássico de alfabetização (leitura, escrita, contagem e memorização de textos) e mais do que apenas as incursões ocasionais de imagens.

Mitchell (2014) afirma que um dos maiores desafios educacionais do século XXI é a alfabetização imagética. A longa dominação dos textos e das palavras na cultura, particularmente na cultura ocidental, chegou ao fim. Segundo ele a “nova representação pictórica” nos mostra que as imagens não existem mais para entreter e ilustrar, ao contrário, elas estão se tornando centrais para a comunicação e a construção de significados.

Quanto à explicação das formas específicas de representação, acesso e conhecimento da realidade que as imagens suscitam, nada impede que elas sejam traduzidas na linguagem usada para nos comunicar, a saber, a linguagem verbal - o que também não significa que as imagens precisam ser traduzidas verbalmente por causa de alguma debilidade em relação ao verbal.

Somos uma sociedade em constante mudança nos modos históricos de pensar e comunicar. A alfabetização visual - capacidade de ler e escrever informações visuais; de aprender visualmente; pensar e resolver problemas no domínio visual - à medida que a revolução da informação evoluir, tornar-se-á um requisito essencial para o sucesso nos negócios e na vida (MIRRA, 2014).

Logo, o livro infantil revela-se uma forma de alfabetização visual a partir de estratégias de leitura imagética onde os docentes devem atuar como mediadores de leitura de imagens mentais e suscitar redes de interpretação de mensagens a partir de processos de visualização que possibilitem ensinar e aprender a ler imagens. Assim, é preciso que os professores estejam preparados para tanto, que tenham capacidade de ensinar a ler imagens e introduzir os alunos no letramento literário e imagético.

# A EDUCAÇÃO DO OLHAR PARA CAPTAR A ALMA DA IMAGEM

As imagens estão ao redor, convocam, e preenchem os dias que, por conta delas, parecem insuficientes. Quando não estão disponibilizadas às nossas vistas, são os indivíduos que as procuram para entretenimento, distração, informação, desfrute, entorpecimento, enfim para um mergulho nas diversas telas de celulares, tablets, tv's, computadores, etc. A experiência de saltar de tela em tela, do amanhecer ao momento do adormecimento demonstra quem está controlando quem. E justamente pela falta de educação para o uso adequado, é que há um mau uso, ou uma utilização exacerbada desses dispositivos.



Essas práticas têm que estar também em sala de aula e, juntos, professores e alunos, devem perscrutar o universo imagético, a fim de que o consumo de imagens seja proveitoso. Contemplativo, sim, mas consubstanciado de intencionalidade, criticidade, dialogia e reflexão. E esse estudo imagético deve iniciar na infância, na leitura do verbal e do não verbal no livro infantil. Contudo, o que intriga a esta autora é o fato de muitas escolas terem estudos pouco aprofundados acerca da leitura de imagens. E logo as imagens, que seduzem, que aguçam a sensibilidade e alimentam a alma.

No caso dos livros infantis, a leitura das ilustrações nos livros é uma segunda forma de leitura, ao lado e em relação com a leitura do texto, mas além disso, ajudam os leitores a desenvolverem outras tantas formas de leitura de que necessitarão em seu presente e futuro (GÓES e ALENCAR, 2009, p. 28). Quem aprende a dialogar, fazer inferências, debater os processos de visualização, estão a refletir sobre o que leem, e exercitando, portanto, a interpretação e a compreensão do que leram.



# DEFINIÇÃO E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL

A alfabetização visual é nova no campo educacional, mesmo as imagens e os textos fazendo parte das experiências de aprendizagem dos alunos por muitos anos. Este termo mudou no decorrer dos tempos, e é utilizado em vários campos e disciplinas na educação.

Este termo começou a ser utilizado nos anos 60, mais especificamente no final desta década, em uma revista chamada Kodak liderada por John Debes, assim inspirando a ideia de conferência em 1969 acerca da alfabetização visual. Seu uso estava ligado aos estudos de tecnologia, mídia, entre outros. Ganhou apreciação em alguns países em 1970, e posteriormente foi adotado pela educação em artes visuais (HEALY, 2004).

Desse modo, a alfabetização visual se torna indispensável neste século, pois a todo instante somos bombardeados por inúmeras imagens nas ferramentas digitais. O desafio de fornecer práticas de alfabetização visual envolventes e significativas se apoia nos fundamentos que foram lançados sobre imagens visuais e teoria da alfabetização em geral (WILEMAN, 2013). Em decorrência do avanço tecnológico, é substancial incluir os recursos imagéticos dentro do processo de alfabetização, haja vista que o contexto atual é carregado de imagens em todas as partes. A alfabetização visual no cenário educacional, nos anos de 1970 e 1980, esteve centrada na compreensão de imagens por uma perspectiva estética, focada em ilustrações de livros e no apreço à arte (MIRRA, 2014).

Nos anos de 1980, adotou-se um enfoque nas imagens de livros infantis num discurso onde tanto o texto ilustrativo quanto o escrito eram utilizados para explorar os elementos literários de trama, cenário, caracterização e tema. As ilustrações pareciam mais do que produzir uma resposta afetiva, elas ajudavam a criar e desenvolver a história. Os fundamentos teóricos da alfabetização visual agora incluíam uma base de significado ampla e contextualizada para a interpretação da imagem - fundamentos que também complementarizavam a nova redefinição em evolução que a alfabetização implicaria no final do século XX (BARNARD, 2011). Esse período passou a abordar a questão linguística e a capacidade interpretativa para unir o que a representação imagética transmitia, aquilo que o texto escrito descrevia.

Desde os anos de 1960 a psicologia cognitiva salienta sobre como as imagens visuais são interpretadas na educação. Ler algo impresso envolve processar as marcas visuais de uma tela ou página, a alfabetização visual envolve aspectos cognitivos e psicológicos (HEALY, 2004).

Para Healy (2004), o processamento visual tem relação ao modo como o leitor compreende o texto escrito, a autora fala sobre as pistas, ou seja, é um subconjunto da alfabetização visual. O processamento visual é complexo, e se relaciona diretamente à percepção e interpretação dos símbolos impressos, para a autora a essência de uma imagem:

[...] é sua capacidade de transmitir significado através da experiência sensorial. Sinais e linguagem são modificadores conceituais estabelecidos; elas são as conchas externas do significado real. Assim, são as formas organizadas que transmitem o conceito visual que tornam uma imagem legível, e não os sinais convencionalmente estabelecidos (HEALY, 2004; p. 26).

Nesse sentido, a alfabetização visual está imbricada a um conjunto de competências visuais que podem desenvolver outras experiências sensíveis no ser humano. Essas competências possibilitam que um indivíduo alfabetizado visualmente interprete em seu entorno ações visíveis, símbolos, que encontra (WILEMAN, 2013).

Debes (1968, p. 964) diferenciou quatro tipos de natureza da experiência de aprendizado que auxiliam ao indivíduo, a saber: a primeira permite que o educando aprenda de uma forma significativa, ocorrendo uma interação entre ele o que vê; a segunda “[...] deve dar prática na escolha de fenômenos visuais específicos do ambiente que são importantes para ele”; a terceira “[...] deve ser excogitada para que possam existir oportunidades para o aluno fazer declarações visuais significativas”, e por fim “[...] deve motivar o aluno a praticar visualmente suas ideias”.

Além de inferir e resumir, eles desenham relações causais o tempo todo. No momento em que aplicam essas habilidades ao texto, ele adiciona outra camada de complexidade que, para os que possuem dificuldades leitoras, torna-se um processo avassalador e que os bloqueia de se concentrar no desenvolvimento das habilidades de compreensão (SOUZA, 2010).

As imagens trabalham equalizando o campo de jogo para os alunos que têm dificuldade na leitura, uma vez que tirando o nível de leitura da equação, os alunos não precisam decodificar antes de aplicar a habilidade de compreensão. Isso significa que eles podem concentrar sua energia mental no desenvolvimento da habilidade e no uso das estratégias que você introduziu (SANTAELLA, 2012).

Como professores todos temos ou tivemos aqueles leitores que lutam para se esconder no canto durante a leitura e evitar contato visual, e não importa o quanto possamos elogiá-los, eles evitam participar da leitura porque não se sentem confiantes. Nesse ponto, Ramos (2012) explica que o uso de imagens permite que esses alunos construam sua confiança, porque não

precisam ler para participar na construção de suas habilidades de leitura.



## ILUSTRAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Este e-book pretende estimular o letramento literário por meio do professor mediador com a finalidade de promover estratégias de leitura através da literatura infantil buscando leitores proficientes de texto e imagem. Mas contemplando-se as estratégias de conexões, de conhecimentos prévios, de inferências, de síntese e de sinopse, que serão delineadas em sequências didáticas, constituídas a partir de oficinas de estratégias de leitura com livros infantis do Espírito Santo.

### **Como estimular o letramento literário por meio do professor mediador com a finalidade de promover estratégias de leitura através da literatura infantil buscando leitores proficientes de texto e imagem?**

- Orientar os docentes a utilizarem as ilustrações infantis, no processo de ensino-aprendizagem para promover o letramento visual por meio da literatura infantil;
- Propor a leitura de um livro infantil a partir de uma leitura mediada, com foco no letramento visual de crianças do ensino fundamental I;

- Delinear oficinas de letramento visual com livros infantis, contemplando estratégias de leitura literária de forma a auxiliarem os alunos do ensino fundamental I no processo de inferência e de visualização – estratégias relacionadas à imaginação e percepção da imagem;
- Auxiliar os professores do ensino fundamental I no processo de interpretação de imagens por meio de estratégias de leitura literária para conhecimentos prévios dos recursos imagéticos.

## **SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Vimos propor o desenvolvimento de uma sequência didática voltada para os docentes de Presidente Kennedy, que atuam como mediadores no letramento visual em sala de aula, mostrando-lhes a importância das ilustrações como elementos para formação de leitores autônomos e capazes de compreender o que leem. Ela será pautada nos livros infantis da Muqueca Editorial, contemplando a instrumentalização com imagens das ilustrações e a leitura verbal. Em formato de oficinas, com pequenos grupos de alunos.

# 1º momento: Leitura da capa do livro



Apresentação do livro para que as crianças possam realizar uma leitura e inferência do contexto da história pelo título.

- ✓ Observar imagens da capa e relacionar ao título;
- ✓ Fazer uma leitura de mundo, onde o aluno busca contextualizar a história a partir desta primeira imagem e de algumas no início do livro. Lembrando de não seguir até o final para gerar curiosidade;
- ✓ Associação do tema à realidade do aluno, onde podemos pedir para que cada um conte uma experiência vivida dentro da realidade exposta pelo livro.

## 2º momento: Leitura interativa

Aproveitando as interferências realizadas pelos alunos por meio do qual a criança tem vivências que possibilitam seu aprendizado e melhor internalização do tema.

- ✓ Leitura de forma interativa, onde o interlocutor (professor) fará a leitura oral e os alunos farão a leitura visual do livro, sempre respeitando as observações e intervenções de cada um.
- ✓ A cada página lida, é fundamental que o professor obtenha o maior número de ressalvas realizadas pelo grupo com a leitura visual. Quando as crianças inferem no momento da leitura, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios, realizam as conexões com o texto com o objetivo de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto conterá.
- ✓ Trazer questionamentos pontuais quando determinadas questões forem tratadas na leitura escrita e não na leitura visual, relendo quantas vezes forem necessárias para que possam criar imagens não ilustradas.

## 3º momento: Reprodução da leitura

Trata-se do momento de visualização e conexão entre a história e a visão de mundo do aluno, reproduzindo a história na forma de desenho e reconto.

- ✓ Identificar as três partes importantes do livro: começo, meio e fim.
- ✓ Desenhar essas três partes, bem como os personagens principais.
- ✓ Reconto da história para os demais grupos da sala, utilizando as imagens ilustradas do próprio aluno e/ou do próprio livro e as palavras do aluno.
- ✓ Pedir que os alunos criem um outro título a partir da leitura feita por eles da história.

## TÍTULOS SUGERIDOS

Livro: Eu não quero mais fazer xixi na cama, de Ilvan Filho

Livro: Meu Amigo Fiel, de Ilvan Filho

Livro: A Tropinha D'água, de Ilvan Filho

Livro: O mosquito malvado e a gatinha dengosa, de Ilvan Filho



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNARD, M. **Approaches to understanding visual culture**. Editora: Palgrave Macmillan. New York, 2011.

BLEED, R. **Visual Literacy in Higher Education**. Educause Learning Initiative. Advancing Learning through it Innovation, 2015.

CALADO DE OLIVEIRA, N. S. **Abordando imagens de uma perspectiva cultural na sala de aula de língua estrangeira**. e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies 3, p. 32. 2012.

DEBES, J. L. (1968). **Audiovisual Instruction**. Some Foundations for Visual Literacy, pp. 961–964.

GÓES, L. P; ALENCAR, J. (Orgs.). **A alma da imagem: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

HEALY, A. (2004). **The critical heart of multiliteracies: four resources, multimodal texts and classroom practice** In Text next: new resources for literacy learning (pp. 19-35). Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.

HEIJDEN, K. V. D. **Scenarios: The Art of Strategic Conversation**. Wiley; 2 edition, 2005.

HEINICH, R; MOLEND, M; RUSSELL, J. D (2009). Instructional media and technologies for learning (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, p. 64. MARINELLI, C. H. **Ilustração: o texto não verbal em livros infantis**. 2015.

MIRRA, N. (2014). **What is the purpose of literacy instruction in the 21st century classroom?** Listening to the voices of high school English teachers. California English, 20(1), p. 9-11. 2014.

MITCHELL, W. J. T. **Alfabetização visual ou visualidade literária?** In J. Elkins (Ed.), Visual literacy, pp. 11-13. New York: Routledge. 2014.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. [S.l: s.n.], 2007. APA. Pietroforte, A. V. S. (2007).

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTAELLA, L. **Como eu ensino - Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012. SOUZA, R. J. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

WILEMAN, R. E. (2013). **Visual communicating**. Englewood Cliffs, N.J.:Educational Technology Publications, p. 114.