

# A DIMENSÃO NÃO VERBAL NO LIVRO LITERÁRIO PARA CRIANÇA

*THE NON-VERBAL DIMENSION IN LITERARY BOOKS FOR CHILDREN*

*LA DIMENSIÓN NO VERBAL EN EL LIBRO LITERARIO PARA NIÑOS*

**Flávia Brocchetto Ramos**

Doutora em Letras pela PUC/RS. Docente do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UCS.

**Ana Paula Mathias de Paiva**

Doutora em Educação pela UFMG.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade de Caxias da Sul (UCS)  
Caxias - RS – Brasil

**Endereço:**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130  
Petrópolis - Caxias do Sul - RS  
CEP: 95070560

Rua João Antônio Cardoso, 682/101  
Ouro Preto, Belo Horizonte – MG  
CEP: 31310-390

**E-mails:**

ramos.fb@gmail.com

anapaiva.mol@gmail.com

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: - Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(MANOEL DE BARROS, 2000, p. 25)

**Resumo:** O livro de literatura infantil pode ser caracterizado pela presença marcante da visualidade aliada ou não à palavra. Este o artigo apresenta alguns aspectos da história do livro infantil até chegar o livro infantil moderno, cuja materialidade e outros aspectos são apontados para discutir a dimensão visual de obras que são produzidas e circulam entre as crianças. Como objeto de estudo, tomaram-se obras selecionadas para a Educação Infantil pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2014), a fim de realizar um estudo descritivo e exploratório. Objetiva-se com o artigo contribuir para pensar acerca da constituição desses objetos culturais e ainda difundir a prática da leitura como brincadeira. Por fim, são apresentadas estratégias possíveis de serem empregadas com crianças desse nível de ensino.

**Palavras-chaves:** Leitura. Infantil. Mediação. PNBE.

**Abstract:** Books in children's literature can be characterized by the strong presence of visuality, whether or not it is linked

to words. This article presents some aspects of the history of children's books through to modern children's books, pointing out their materiality and other aspects, in order to discuss the visual dimension of works that are produced and that circulate among children. As an object of study, we have taken books for Children's Education selected by the *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (Brazilian National Program for School Libraries) – PNBE 2014, in order to carry out a descriptive and exploratory study. Through this article, we aim to contribute to thought on the constitution of these cultural objects, and to promote the practice of reading as a leisure activity. Finally, we present some feasible strategies that can be used with children at this teaching level.

**Keywords:** Literature. Children's book. Mediation. PNBE.

**Resumen:** Se puede caracterizar el libro de literatura infantil por la presencia distintiva de la visualidad, aliada o no a la palabra. Este artículo presenta algunos aspectos de la historia del libro infantil hasta llegar al libro infantil moderno, cuya materialidad y otros aspectos son apuntados para discutir la dimensión visual de las obras que son producidas y circulan entre los niños. Como objeto de estudio se tomaron obras seleccionadas para la Educación Infantil por el Programa Nacional Biblioteca de la Escuela (PNBE, 2014), a fin de realizar un estudio descriptivo y exploratorio. El objetivo del artículo es contribuir para pensar acerca de la constitución de esos objetos culturales, además de difundir la práctica de la lectura como juego. Por último, se presentan estrategias posibles que pueden ser utilizadas con niños de ese nivel de enseñanza.

**Palabras clave:** Lectura. Infantil. Mediación. PNBE.

**S**ocioculturalmente, por longos anos, muitos foram os que acharam que a criança só entendia obviedades ou decodificações simples, e que para ela o livro devia ser fácil, sem refinamentos estéticos ou ainda priorizar personagens com fisionomias fofas, alegres e nunca contrariadas, irritadas ou tampouco mal-humoradas. Foram precisos alguns séculos para que os editores de livros percebessem que o leitor-criança pode e deseja mais!

O chamado livro de mercado absorve tendências desde o aparecimento das primeiras universidades e do desenvolvimento urbano do século XIII. Os séculos XVII e XVIII já movimentam produções editoriais voltadas para crianças; nos séculos XVIII e XIX se consolida em livros e periódicos um espaço reservado à literatura dita popular; e no século XIX aumenta a demanda por entretenimento, o que explica a multiplicação de publicações de almanaques, guias práticas e recreativos, além da competição com outros tipos de comunicação periódica, tais como jornais e revistas, os quais, sobretudo a partir da popularização do folhetim, passam a fazer frente ao livro numa escala de produção industrial de literatura e artes.

Desde o século XIX o livro se lança a uma escala nunca vista: suas tiragens, impressão, vendas, substratos e estratégias de alcance ao público-alvo se ampliam e aperfeiçoam. Enfim, ao longo da história, não esquecendo de sua estrutura de origem e funções, o livro se transfigura porque reflete mudanças, inquietudes e tendências.

Desde os séculos XIV, XV, XVI, XVII e XVIII, há registros de livros de acabamento interativo, de vanguarda. Há edições londrinas e alemãs que experimentalmente trabalharam com noções hoje atrativas ao leitor-criança, como, por exemplo, as criações de Robert Sayer – criador de livros com cenários móveis –, de Ernest Nister – criador de livros interativos *movable* com deslizamentos, *pop-ups*, em 3D e com giros móveis –, da S&J Fuller e da Editorial Dean & Son – criadoras de livros para ler brincando/*toy books*. Tais obras alteraram o estilo de contar, ao propor que a ação direta do leitor coloque a *história em movimento*. Mas originalmente estes livros interativos não eram voltados ao público infantil e inclusive atendiam a estudiosos de anatomia, cosmografia e astrologia. Apenas

com o tempo se percebeu o potencial do livro infantil e este canal ganhou adeptos, estratégias e maior especificidade.

Expressão do pensamento humano, os livros registram evoluções dirigidas ao discurso e têm função cultural. Os livros voltados à educação infantil naturalmente têm especificidade em relação à sua linguagem, ao seu público-alvo e às suas características estéticas – formatos, dimensões e montagens de cena interativas.

Na prática pedagógica, como aliado ao letramento literário, o livro infantil pode incentivar o gosto por bens culturais, fomentar a apreciação e estimular a leitura antes mesmo da alfabetização, porque treina a criança a relativizar o que sente e entende da obra pela acessibilidade a suas formas de escritas, jogos cognitivos, de significação e motores – pelo tocar, folhear, manusear, experimentar da obra.

## LIVROS INFANTIS MODERNOS

Alguns livros infantis contemporâneos definem-se pelo mix: livro + objeto + ação, ou seja, por propiciar à criança um tempo convidativo de exploração tátil, apreciação, leitura e interação direta. São livros com montagens espetaculares, em 3D, dobraduras *pop up*, submetidos à arte dos engenheiros do papel, os quais assumem formatos tradicionais ou até então atípicos, como o de casas, castelos, sítios arqueológicos, teatros, palcos, tabuleiro de jogos, travesseiros, maletas, etc. Alguns destes livros de nova geração assumem estratégias informativas e outros, literárias.

Na atualidade há obras infantis e juvenis categorizadas de forma tradicional, como livros de teatro, conto, prosa, verso, livros de imagem ou informativos, e há produções editoriais que assumem terminologias novas, como é o caso do livro-brinquedo, objeto lúdico, que em seu recital visual coloca temas, palavras, dimensões e dobraduras em uma liberdade inusitada na estrutura do livro, convidando os pequenos leitores a uma chance de ler-brincando, o que reforma a estrutura linear de leitura (literária ou informativa), colocando o leitor como coautor do brincar que se desenrola no manuseio por ele governado – enquanto folheia o livro, puxa linguetas, abre e fecha dobraduras, desliza partes móveis, aperta locais interativos, sente substratos de leitura, cheira fragrâncias, encaixa

peças, monta cenários, etc. Tais obras mudam o “escrever como modo”, segundo o autor Gunther Kress (2009) na obra *Escribir em um mundo de representación multimodal*. Afinal, na organização de seus elementos e camadas de leitura, estas obras lúdicas infantis tornam possível que muitos sejam os significados que contribuem para a compreensão de um texto. Ou seja, para Kress, as páginas dos livros têm agora funções semióticas diferentes, outras potencialidades, especificidades que atendem a públicos-alvo novos e/ou ampliados.

Os livros contemporâneos, portanto, consideram as escrituras do mundo contemporâneo – inclusive um tipo de escrita tecnológica e multimeios. Assim, hoje não é apenas mais um tipo de forma que estrutura o livro, mas sim modalidades de formas que movimentam saberes. Como exemplo, aponta-se a Coleção O que é? O que é?. Nos livros da coleção, imagens e formato-fôlder contribuem para criar uma consciência do que há de significativo na proposta lúdica da Coleção de Guido Van Genechten, publicada pela editora Global. Os quatro livros que compõem a coleção – *É um gato?*, *É uma rã?*, *É um caracol?*, *É um ratinho?* – possibilitam, por meio da observação e manuseio, que a criança brinque aprendendo *o que é, o que é?*

Hodiernamente, quando se fala em educação infantil e em letramento literário, deve-se considerar que o texto visual e textos híbridos ocupam, desde os anos 90, um espaço cada vez mais significativo na mancha gráfica de edições nacionais e internacionais tanto infantis quanto juvenis.

Crianças cada vez mais novas frequentam escolas, creches, livrarias e bienais do livro, por exemplo. As obras, hoje voltadas para o público infantil, investem na produção de imagens e nos suplementos lúdicos como tendência e isso não tende a ser impositivo, mas sim uma observação de demanda e expectativa do público. Tais opções desempenham papel relevante na atratividade dos livros e podem ser funcionais tanto à mediação quanto à apreciação direta. Afinal, formas e acessórios que lembram o brincar e imagens motivantes servem, em sua finalidade, à criação de relações, representações e interpretações. O livro na infância atual torna-se um dos múltiplos brinquedos com os quais a criança interage, seja sozinha, seja com a mediação de outro, independente de sua idade.

*Eu vi!*, de Fernando Vilela (Figura 1), autor e ilustrador de livros infantis e infantis e infanto-juvenis, é uma das obras selecionadas pelo PNBE para a educação infantil em 2014; a estrutura do livro aposta em dobraduras lúdicas, intensidade

de cores, chamadas textuais curtas e surpresas visuais. As enunciações são sugestivas, interativas e despertam o interesse leitor.

Figura 1 – *Eu vi!*, de Fernando Vilela. Texto em prosa. Quantas são as chances de interpretar o que cada um pode ver a partir do folhear deste livro lúdico



Fonte: Seleção do PNBE 2014 para 4-5 anos.

A materialidade de algumas obras, assim como sua composição imagética, pode criar instigante mediação entre a realidade que o olho vê e aquilo que o leitor imagina para a cena. O valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens, é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível.

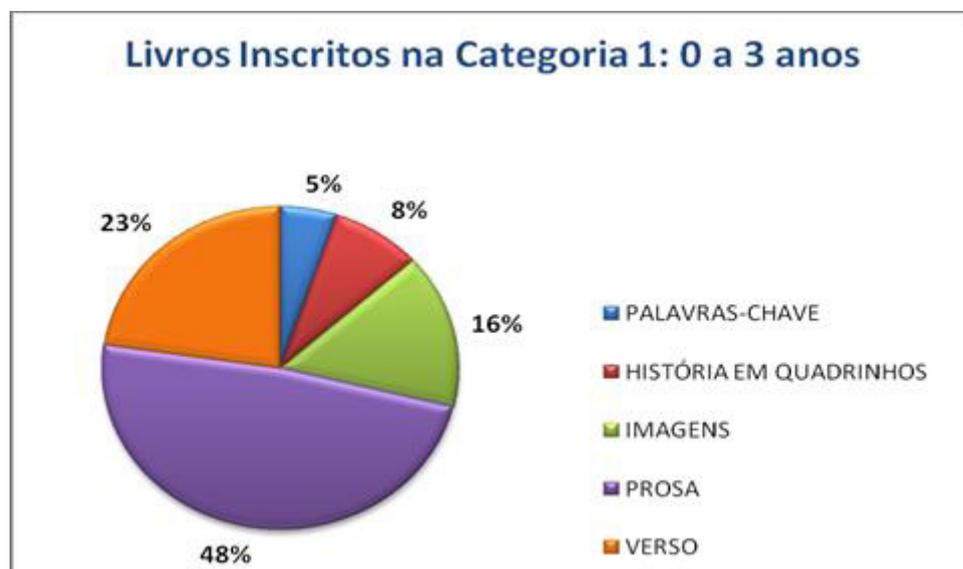
Vários são os livros contemporâneos que apostam em *performances* visuais e sensoriais, os quais têm potencial para estimular nas crianças a transmissão de ideias por meio de suas formas, impressões/acabamentos, dobraduras dimensionais e significações múltiplas.

Não se perca de vista que o ato de pensar requer imagens – percepções, desdobramentos, consciências, reconhecimentos, memórias. Imagens são registros abertos a *traduções* e *acréscimos*, que existem muito além do que há de constatável, óbvio e direto.

## COMENTANDO O ACERVO DO PNBE

Os livros do PNBE que são selecionados para as categorias 1 e 2 e que são distribuídos nas escolas públicas para crianças de 0-3 (creche) e 4-5 anos (pré-escola) valorizam em seu filtro alguns agrupamentos: textos em **verso** – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema; textos em **prosa** – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular; livros com **narrativa de palavras-chave**; e livros de **narrativa por imagem**. No entanto, ainda que o esquema pareça bem equilibrado, ainda é pequeno o número de livros inscritos nestas categorias que não seja em prosa, conforme se pode constatar nos gráficos do PNBE 2014. Ou seja, prioriza-se a dimensão textual.

Figura 2 – Guia do MEC para a Educação Infantil



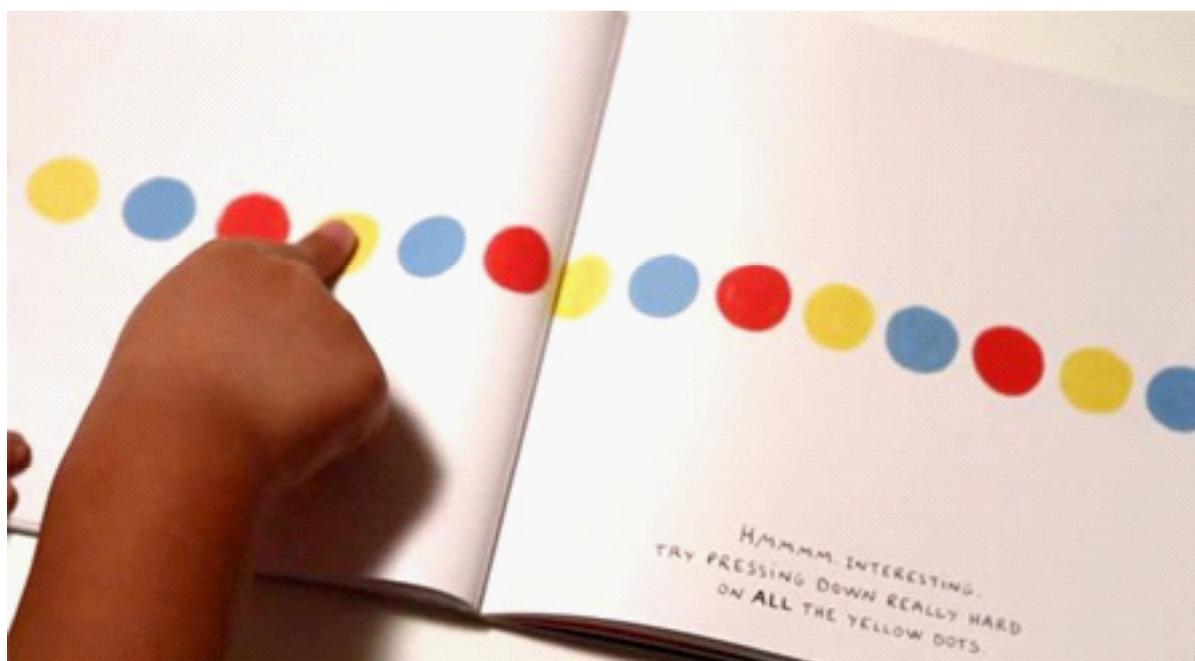
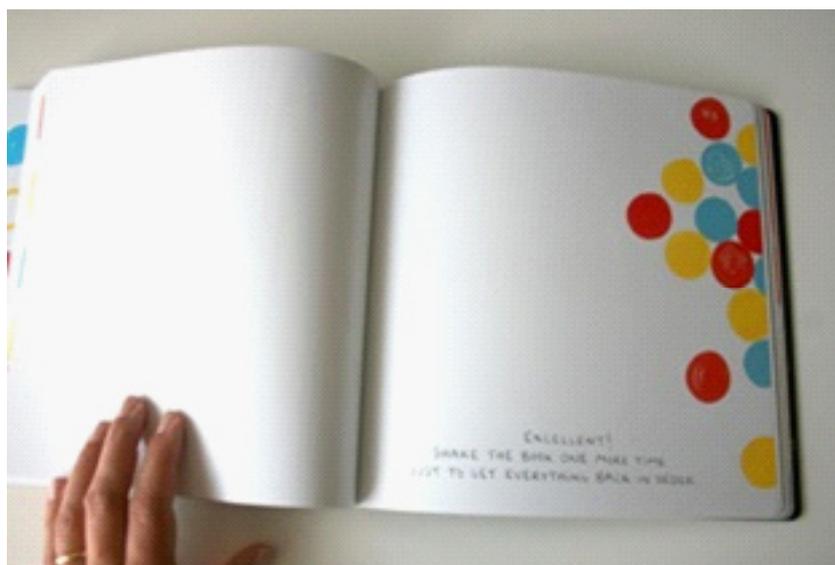


Fonte: **PNBE na escola: Literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. [Aparecida Paiva]

A porcentagem reduzida de livros de imagem inscritos pelas editoras no último PNBE surpreende, haja vista que “o elemento visual dos livros infantis tem caráter fundamental, uma vez que é por meio dele que se veicula grande parte da informação narrativa” (FURNARI, 2003, p. 43). Denise Dupont Escarpit (2006, p. 25 apud PEONZA, 1999) chega a mencionar que a leitura de imagem estabelece uma dialética entre o racional e o irracional, o que enriquece a criatividade da leitura e a imaginação, assim como a capacidade (paulatina) de juízo crítico do leitor.

Os professores, portanto, devem estar atentos aos fatores que estimulam o gosto pela leitura desde a mais tenra idade – como, por exemplo, situações que envolvam ação e livros, e o sentido de *brincar de ler*, além de formas de apropriação de conteúdos e sensações em circunstâncias de motivação propícias à formação sociocultural da mente.

Figura 3 – *Aperte aqui*, de Hervé Tullet. Obra interativa, selecionada pelo PNBE na categoria 1 (0-3 anos), que diverte, encanta e trabalha ludicamente com jogos de significação sobretudo visuais



## LER BRINCANDO, APRENDER SE DIVERTINDO

Mas será que é possível ler brincando? A criança da creche e pré-escola também pode ser iniciada na leitura? Por que não? A criança ficcionaliza para além dos ditos e dos vistos, e brincar tem funções importantes, não é perda de tempo na infância. Ler brincando pode começar na sala de aula pela exploração de livros em seus sentidos táteis, materiais, visuais, e em observação à consciência que advém destas experiências óculo-manuais. O corpo, na infância, deve ser

percebido como um instrumento de saber e a ludicidade deve ser vista como uma “abertura influente para a reflexão de diversas funções da linguagem” (YAGUELLO, 1997).

Na Educação Infantil, a vivência tem de ser recompensadora e ler deve exercitar atos e jogos de linguagem, assim como deve incentivar a autonomia do pensamento conforme a criança demonstre interesse de contato com as linguagens. Pelas comunicações embutidas nos livros infantis, pode-se encontrar o outro, o lugar do outro, espaços, tempos, situações. Porque ler não é um ato só operacional, mecânico, e a atividade de ler (brincando) deve convidar as crianças a experiências de pensamento-ação a partir de experiências reais de contato com os livros.

A leitura, muitas vezes, ocorre pela interação do sujeito com imagens visuais. Tais imagens, pela sua natureza de objeto artístico e estético, atuam como provocação ao leitor, cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto e à produção de sentido. Entre as imagens de cada cena ou página, depende da constituição do livro, há lacunas ou vazios, conforme conceito trazido por Wolfgang Iser (1996; 1999). O encadeamento entre as imagens é feito pela ação do leitor, o que provoca, no nosso entendimento, uma experiência estética na leitura da visualidade. A sucessão de imagens postas, como constituinte desse texto, que é um objeto de arte, procura ultrapassar a “realidade vulgar por meio de uma idealização, por mínima que seja” (HUISMAN, 1994, p. 74).

A visualidade atrai o olhar da criança que se deslumbra frente à proposta inaugural feita, por exemplo, pelo livro *Eu vi!*, de Fernando Vilela (Figura 1). A obra apresenta ao leitor uma associação entre as cores do entardecer e as do bico do tucano, provocando uma sensação de prazer, de deslumbramento pela descoberta do novo que sempre esteve presente no cotidiano, mas ainda não tinha sido percebido. Em síntese, a visualidade convida o leitor a viver uma experiência estética e não se trata apenas de observar uma obra artisticamente executada, percebendo seus materiais ou técnicas de produção, mas de recebê-la, percebê-la, senti-la, deixar-se levar pela emoção que aquele conjunto, artisticamente constituído, provoca (RAMOS; NUNES, 2013).

Apreciar, portanto, não deve ser associado a um ócio inútil, posto que constitui uma arte de ler, inclui atividade mental, é um veículo de expressão de ideias e de acesso a entendimentos. Aliás, a apreciação existe onde as sensações

são chamadas. E crianças gostam de apreciar na diversão livre, orientadas pela experiência do sentir. De modo que a apreciação literária pode ser potencializada pelo professor-mediador, mas não forçada, comandada.

Agora, considerando as fases de desenvolvimento infantil e sua relação com o letramento literário, é preciso lembrar que nos primeiros anos de vida a criança sente prazer ao articular e movimentar seu corpo, treinando gestos e habilidades. Por isso, na educação infantil, o esquema de leitura não pode ser similar ao do ensino fundamental. Será preciso oferecer às crianças um ambiente propício à rica experimentação de objetos (livros) motivadores. Na seleção das obras, a materialidade, os formatos, os temas, as cores, os acabamentos de impressão e a visualidade das capas devem ser considerados, posto que exercem fascínio no estágio sensório-motor. O manuseio direto é de fundamental importância neste estágio de ganho de controle motor e de domínio do ambiente.

À medida que haja ganho de confiança e de interesse por parte das crianças, além de amadurecimento motor e cognitivo, a seleção de obras deve acompanhar instâncias de representação simbólica do mundo, por parte das crianças, e as obras devem estimular o pensamento mágico infantil. Jogos sensório-motores, além de jogos de linguagem, também costumam gerar amplo interesse dos leitores até os 5 anos de idade.

Segundo Piaget,<sup>1</sup> somente após os 12 anos é que não há mais para a criança a necessidade de objetos concretos para que existam deduções lógicas e a formulação de hipóteses. Antes disso, o contato com objetos – brinquedos e livros, por exemplo – é relevante para que haja construção de sentidos, atenção e apreciação motivada. No que tange à concretude citada por Piaget como um aspecto fundamental no modo como a criança interage com seu entorno, no âmbito da representação, as imagens visuais, em geral, conferem mais concretude ao leitor mirim e iniciante do que a palavra.

Considerando a relação da criança pequena com a dimensão visual, destacamos, no acervo da edição do PNBE 2014, os títulos abaixo, entre os selecionados para as categorias 0 a 3 anos e 4 e 5 anos da Educação Infantil (Tabela 1)<sup>2</sup>.

Tabela 01

Categoria 0 a 3 anos – Educação Infantil		
Título	Autor /Ilustrador	Editora
É UM RATINHO?	GUIDO VAN GENECHTEN	GAUDI
É UM GATO?	GUIDO VAN GENECHTEN	GAUDI
QUANDO OS TAM-TANS FAZEM TUM-TUM	IVAN ZIGG	NOVA FRONTEIRA
DOUGLAS QUER UM ABRAÇO	DAVID MELLING e il. DAVID MELLING	SALAMANDRA
IDA E VOLTA	JUAREZ MACHADO	EDIURO
O MENINO E O PEIXINHO	SONIA JUNQUEIRA	AUTÊNTICA
O JORNAL	PATRÍCIA AUERBACH	BRINQUE BOOK
BOCEJO	ILAN BRENMAN e il. RENATO MORICONI	COMPANHIA DAS LETRINHAS
Categoria 4 a 5 anos – Educação Infantil		
Título	Autor/Ilustrador	Editora
LADRÃO DE GALINHAS	BÉATRICE RODRIGUEZ	LRV
CALMA, CAMALEÃO!	LAURENT NICOLAS CARDON e il. LAURENTE CARDON	ABRIL EDUCAÇÃO
UM+UM+UM+TODOS	ANNA MARIA GÖBEL	GUTENBERG
O GATO E A ÁRVORE	ROGÉRIO DE SOUZA COELHO	PIÁ
MAR DE SONHOS	DENNIS NOLAN	SINGULAR
VOA PIPA, VOA	REGINA COELI MORAIS RENNÓ	LÊ
NERINA: A OVELHA NEGRA	MICHELE IACOCCA	ÁTICA

## DOIS LIVROS COMENTADOS: DESDOBRANDO A LEITURA

*Bocejo*, de Renato Moriconi e Ilan Brenman, editora Companhia das Letrinhas, 2012 (Figura 4), materializa a ação de bocejar. A obra em questão trabalha via

imagens e interjeições com uma expressão atemporal, que pode ilustrar preguiça, tédio, sono, cansaço e até mesmo simples exercício facial: o bocejo. De modo lúdico, as páginas em formato agigantado representam desde o bocejo do homem das cavernas, passando pela expressão de um faraó, um *viking* e um bruxo, até o bocejo de grandes personagens da história humana, como Charlie Chaplin, Albert Einstein e Napoleão Bonaparte. A obra pode ser lida em sua dimensão não verbal, instiga as crianças a imitações cômicas dos personagens e desencadeia sínteses culturais.

Figura 4 – Bocejo



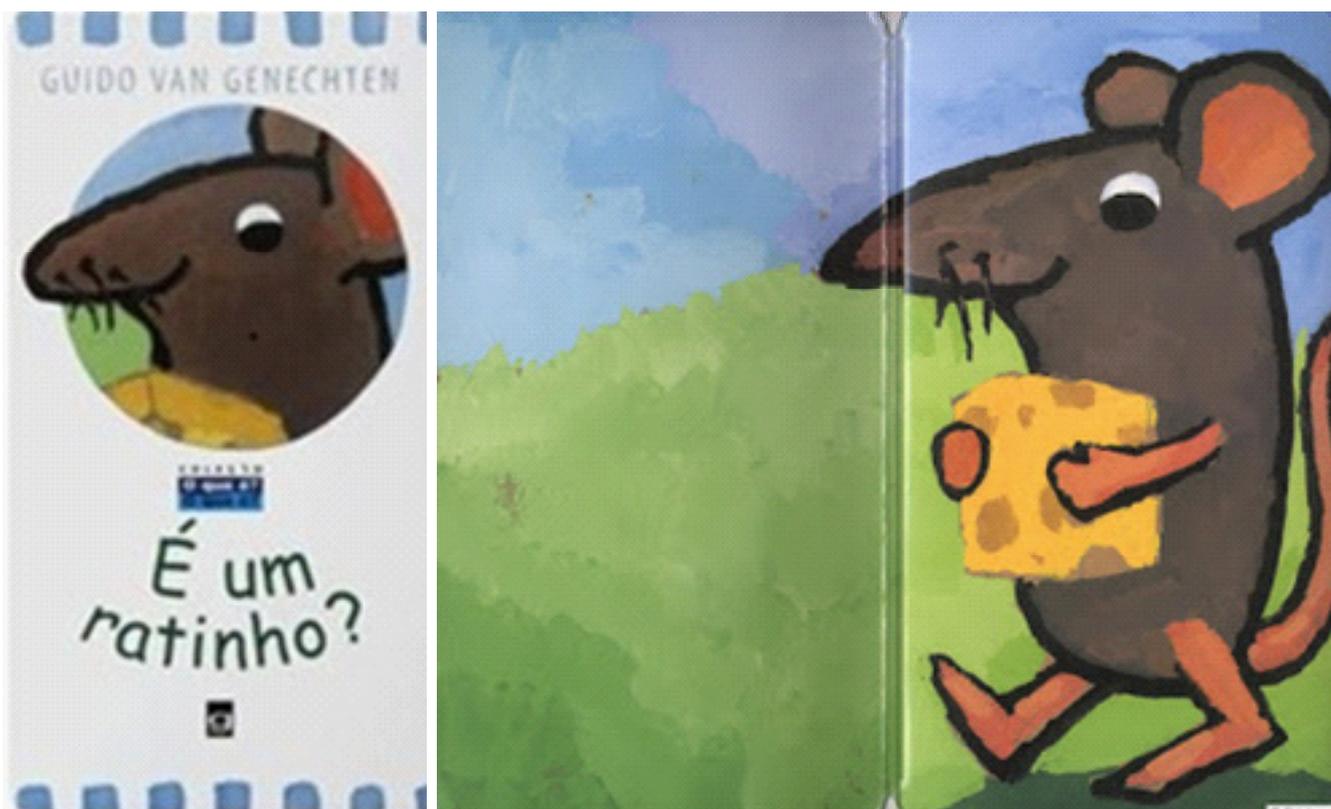
Fonte: Cia das Letrinhas.

Trata-se de um exemplar que precisa estar na mão do leitor criança. Ele precisa ver de perto, tocar o suporte para entrar no jogo anunciado pelo título; ver, nessa idade, implica tocar, manusear, sentir. Uma ação que contribuiria para ampliar o repertório visual da criança, no caso de *Bocejo*, seria exercitar a percepção dos elementos postos nas páginas, observando o primeiro e o segundo plano, a frente e o fundo. Em primeiro plano, há um elemento que, além de ocupar o espaço central da página, quase cobre a totalidade desse espaço. Entretanto, no cenário que é revelado dos lados da figura central, há elementos para serem observados e significados pelo leitor. A descrição tanto da figura central da página como do cenário ao fundo fomenta a interação com a proposta lúdica da obra. Na página destinada a Eva, por exemplo, no cenário, o leitor depara-se, além da macieira com

as maçãs vermelhas, à esquerda, com uma serpente, à direita, e há uma placa similar às de trânsito, que sinaliza proibição. Este elemento, ícone da contemporaneidade, reforça o deslocamento temporal da cena, mesclado ao contexto.

Depois dessa exploração inicial feita por meio da observação e da descrição de alguns pontos do livro, outro percurso de leitura a ser traçado pelo mediador pode buscar pontos em comum entre cada uma das cenas, o que já é anunciado pelo título, focalizando como estão, por exemplo, os olhos, a boca, os braços dos personagens. Pode-se, ainda, observar as tonalidades privilegiadas em cada página e no conjunto do livro, para depois associar tais indícios com a proposta semântica anunciada pelo título. Para além disso, outra etapa seria discutir que sentimento ou sensação uma imagem específica ou o conjunto de imagens produz nos leitores. No caso da leitura da dimensão visual do livro, o olhar de cada leitor se transforma num filtro capaz de sentir e de conhecer, de modo que a leitura pode se tornar uma experiência estética bem rica, pois há qualidades apresentadas e reconhecidas no produto livro que o caracterizam como artístico. A dimensão estética contempla a relação que os sujeitos estabelecem com os objetos, num determinado espaço e tempo histórico, ou seja, implica a recepção desse produto (MUKAROVSKY, 1990, p. 117).

Figura 5 – *É um ratinho?*, de Guido Van Genechten. Apelidado de livro-*transformer*, este brinquedo de leitura dobra daqui, desdobra dali e, num *passe de mágica*, vira muitas coisas, inclusive diversão!



Outro título que vamos apresentar neste artigo, também selecionado pelo PNBE 2014, é o título *É um ratinho?*, de Guido Van Genechten, obra já anunciada no tópico “Livros infantis modernos”. A obra, cujas dimensões são 22 x 12 cm fechado e 12 x 70 cm aberto, é construída na forma de *folder* a partir da pergunta: “É um ratinho?”; e a resposta à indagação é dada pela ação do leitor que, ao desdobrar o exemplar, vai encontrando outras imagens correlacionadas – ratinho, pinguim, macaco, cobra e elefante. É um livro lúdico, publicado na Bélgica em 1998 e no Brasil, em 2008. A proposta do título é simples e adequada ao entendimento do público visado, incrementa o gosto do leitor e motiva a expectativa do folhear, à medida que desenvolve o prazer da descoberta de ver quem será o próximo animal anunciado a partir da próxima dobra expandida do livro. Esta edição possibilita a leitura autônoma pela criança de zero a três anos, seja pela proposta de interação sugerida pelas imagens, seja pela própria materialidade do exemplar que, por ser bem montado, pequeno e leve, possibilita que a mão da criança lhe segure e desfrute.

À medida que o livro vai sendo desdobrado, a imagem conhecida vai se alterando, formando um novo ser e surpreendendo o leitor, o qual desempenha papel ativo na leitura. Na contracapa, estão listados outros títulos da referida coleção: *É uma rã?*, *É um caracol?*, *É um gato?* A mensagem alerta o leitor para outros títulos com proposta similar.

As imagens de animais que formam o livro *É um ratinho?* são de modo geral legíveis e mobilizam a criança a descobrir qual será o próximo ser, construído a partir do focinho do rato. As ilustrações são grandes, ocupam quase todo o espaço do livro, e o contorno dos seres é bem marcado, dados que auxiliam no entendimento do leitor. Elas parecem ser feitas com pinceladas de tinta, e a pintura com tinta é um recurso que agrada o leitor nessa fase.

O planejamento visual desta obra é cuidadoso e há coerência na proposta lúdica apresentada ao leitor iniciante, que é desafiado a interagir, a adivinhar qual será o próximo animal. Explora-se por meio da visualidade a surpresa visual e a atenção infantil, valendo-se em especial da complementaridade, das cores e da posição dos animais nas páginas. Observa-se também que em cada animal representado há um elemento em cor viva (amarelo, laranja ou vermelho): o queijo amarelo no rato; os pés e a parte superior do peito do pinguim; o interior das orelhas, a cara e os pés do macaco em tons de laranja; a língua da cobra e do

elefante em vermelho. E, como sabemos, amarelo, laranja e vermelho são cores expansivas, quentes, que criam atenção visual. Para equilibrar, a base do corpo dos animais passa pelo cinza (rato), azul acinzentado (pinguim) e marrom nos outros seres. Quanto à posição dos animais na página, o corpo do personagem sempre está localizado à direita do leitor, local onde ele toca com a mão ao manusear o exemplar; quanto aos detalhes (focinho do rato, bico do pinguim, rabo do macaco, corpo da cobra e tromba do elefante – no exemplar de análise) que produzem a união entre a imagem anterior e o novo animal representado em cena, estes se estendem à esquerda.

A edição desta coleção é coerente e em seus apelos originais e lúdicos deve mobilizar o empenho do leitor-criança. O tipo de traço e as cores da cena inicial se mantêm até o último quadro do livro. O ambiente natural, representado pelo verde da grama e o azul do céu que compõem o cenário, se estende a todo o livro. Desta forma, esta proposta editorial e literária, imaginativa e surpreendente aos olhos infantis certamente estimula o leitor a desejar outras leituras imagéticas associativas e lúdicas. A pergunta “É um ratinho?”, anunciada no título, é o fio condutor do livro e passaporte para o ler-brincando.

## O LIVRO NA MÃO DA CRIANÇA: PELA ORGANIZAÇÃO DE PROPOSTAS

Tendo-se em vista sua qualidade, o livro infantil, verbal ou não verbal, distribuído nas escolas pelo PNBE, pode e deve participar da organização de propostas de atividades leitoras que valorizem ganhos específicos para o desenvolvimento cognitivo das crianças. O planejamento escolar deve, no entanto, estar atento às particularidades de livros literários que possam ser mais úteis aos professores mediadores ou aos gestores educacionais em atividades práticas de compreensão, sensibilização e interpretação das obras selecionadas.

É importante que haja uma valorização de obras que se integrem às propostas levadas a cabo por turma e semestre; é válida uma observação do que tem sido predominante da seleção do PNBE e do que é mais representativo como apelo motivacional entre as crianças; é relevante perceber se a literatura nacional está representada dentre o que é selecionado para circular entre as crianças; devem-

se valorizar obras que apostam numa linguagem de potencial brincante/lúdico para a infância; e situações devem ser criadas para aproximar as crianças de usos da linguagem – prática, vivencial, situacional, literária.

A atividade leitora a partir do acervo do PNBE pode igualmente provocar situações de aprendizagem a partir daquilo que este Programa mais valoriza: os critérios de qualidade dos livros selecionados, os quais consideram a qualidade textual, a qualidade gráfica e a qualidade temática das obras. Ou seja, o professor-mediador, apesar de cada acervo ser formado por apenas um exemplar de cada título, tem a possibilidade de incentivar tateios e manuseios diretos dos livros de acervo, além de poder dialogar com os alunos a respeito dos elementos gráficos que formam a imagem do livro, considerando capas e miolo, sequências e ênfases visuais, iniciações, desenvolvimentos e desfechos. Conversações podem colocar na roda de leitura assuntos relativos ao tema e à sua abordagem, e a observação pode destacar no montante de obras do PNBE aquelas que criam maior interesse, empenho leitor e prazer nas crianças. Uma série de movimentos podem ser realizados de modo programado e agradável, tátil, oral e visual, de forma a reunir à voz – leitura em voz alta – do professor-mediador outros exercícios pessoais dos alunos: manuais, sensoriais e visuais, além de interpretativos e gradativamente exercícios artísticos e textuais.

As situações de aprendizagem devem servir de estímulo à formação social e à formação mental da criança, bem como devem propiciar espaço para a ampliação e criação de hipóteses com enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa na infância. Exercícios interativos na sala de aula ou em espaços estimulantes podem criar empenho leitor e apreciação das obras, de modo a fazer com que as crianças se aventurem pelas histórias e seus sentidos por meio da ação direta sobre os objetos-livros.

Vivenciando mediações e protagonismos neste estágio inicial de formação leitora, as crianças devem ser motivadas a colocar seus saberes em movimento, ainda que a princípio isso inclua ações simples de folhear, abrir, fechar, rodar, levantar, sentir, ouvir, cheirar, tocar as obras: investidas espontâneas que podem aproximar a criança do objeto concreto e bem cultural livro.

Propostas metodológicas de educação literária podem, sim, amplamente, ser formuladas com o acervo do PNBE, o qual reconhece e considera as especificidades da primeira infância. No entanto, mais do que listar propostas,

preocupa-nos que o mediador perceba sutilezas de cada projeto gráfico com os quais interage e encontre formas de possibilitar que seu aluno, por meio da mediação intencional, também se aproprie das peculiaridades do título – ambientação, conteúdo enunciativo, estética literária, ganchos lógicos, etc.

A seguir, como sugestão, apresentamos exemplos de algumas estratégias de leitura que poderiam auxiliar os professores no ensino de atividades de apreciação e de compreensão de textos literários, considerando as especificidades de aprendizagens das crianças de 0-3 e 4-5 anos.

## ESTRATÉGIAS BÁSICAS DE LEITURA SUGERIDAS PARA O ACERVO DO PNBE

A dimensão visual tende a ser traduzida e significada por meio da palavra. E a palavra, retomando a epígrafe inicial de Manoel de Barros, não deveria empobrecer a imagem, no sentido de restringir as possibilidades semânticas contidas na visualidade do livro.

Se a dimensão verbal desafia o leitor mesmo tendo alguma orientação acerca dos propósitos da palavra, a dimensão visual implica pensar *sobre* e acolhe múltiplas propostas de sentido. Uma criança pode identificar livros sem palavra como “livros de pensar”, pois deduz que a imagem é mais aberta do que a palavra, mais plena, *mais grávida de sentidos*. A imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva. expansiva. Ao leitor cabe traçar um percurso semântico e sintático, representacional e simbólico a partir dos elementos visuais para compreender o que é veiculado.

A compreensão sustenta-se pela ação e reação do leitor sobre a visualidade. Entendemos COMPREENDER no sentido bakhtiniano, que implica produzir uma resposta ao enunciado-livro; isto é, compreender surge de uma resposta que o leitor confere ao texto: não é algo passivo. Frente a essas questões, alguns caminhos são pensados para implementar a recepção da dimensão visual do livro de literatura infantil, em especial, do livro de imagem.

- Estar atento nas rodinhas de leitura mediadas e nos momentos de apreciação direta das obras pelas crianças aos saberes em movimento que nascem da apropriação pessoal e coletiva. Após leituras em voz alta, disponibilizar alguns

livros no chão para que as crianças possam *per si* descobrir sentidos e significações nos livros.

- Objetivando o letramento literário e a formação enunciativa pertinentes à educação infantil, mobilizar os alunos para perspectivas de ler brincando e aprender se divertindo, a partir de exemplos de mediação de leitura que incluam sonoplastia, leitura enfática, bem humorada, gestual e cênica de obras selecionadas.

- Sempre que um livro for selecionado para a leitura mediada, abandonar a leitura superficial e apressada de suas partes compositivas. Ao contrário, valorizar o posicionamento estratégico dos elementos gráfico-visuais, desde a capa ao miolo, em observação a temas, gêneros, formatos, autoria, procedência da obra, tipos de apelo visual e recursos de impressão, padrões interativos e sequenciação. Afinal, é da organização destes elementos que nasce a literariedade da obra, seu *texto* que não vem só das palavras, mas sim que abarca relações.

- Apresentar o autor e o ilustrador. A criança precisa saber que cada obra tem uma autoria. Isto ajuda que os leitores iniciantes treinem o olhar para a identificação de outros trabalhos desses autores (hoje em dia: escritores, ilustradores, tradutores e engenheiros do papel devem ser considerados nesta apresentação). Assim, a criança vai aprendendo a identificar estilos e técnicas.

- Organizar exposição com as obras de um determinado ilustrador na biblioteca e convidar as crianças a visitarem e a manusearem os exemplares. Há ilustradores que tendem a manter um mesmo estilo, como Helena Alexandrino, que usa aquarela, ou Mariana Massarani, que tende a empregar um traçado simples que lembra o desenho infantil, enquanto outros mostram suas múltiplas facetas como, por exemplo, Angela Lago, Roger Melo, Ana Terra, que empregam diversas técnicas e efeitos visuais.

- Convidar as crianças a buscarem em livros previamente separados um determinado motivo. Já realizamos esta atividade com árvores e casas. O resultado é surpreendente, porque vão surgindo diversos modos de representar esses elementos, e a criança percebe que o belo não está, necessariamente, associado ao figurativo.

- O acesso se dá pelo toque, pelo manuseio. A criança precisa pegar o livro na mão. Tocá-lo, senti-lo. Se for novo ou fragrante, cheirá-lo. Perceber o cheiro de tinta, observar se há relevos, verniz, brilho, *glitter*, dobras, linguetas interativas,

ouvir o barulho das páginas ainda novinhas sendo passadas. Incentive circuitos de leitura/apreciação autônoma na sala de aula ou em algum ambiente agradável de sua escola.

- O título é verbal e está na capa<sup>1</sup>. Que hipóteses o leitor levanta para o livro a partir do título e dos elementos visuais presentes na capa? Discutir em uma rodinha com as crianças. Mediar esse diálogo incentivando a fala e a interpretação das crianças.

- Na leitura do livro de imagem, o mediador não pode sugerir ou impor sua leitura, seu entendimento. É necessário, entretanto, desafiar a criança a dizer, se o silêncio impera. O docente ajuda a criança a ver e a dizer para si e para os outros, atribuindo sentido a partir das suas vivências. Experimentar quando é hora de falar e quando é hora de silenciar para dar espaço à voz dos pequenos, à mediação e ao diálogo coletivo.

- Mostrar o livro e mantê-lo na mão do docente é uma atitude centralizadora do professor e que não possibilita que a criança veja e interaja com o exemplar no seu ritmo e segundo suas expectativas. No caso do livro de imagem, permita que o exemplar esteja na mão da criança para que esta o leia no seu ritmo. O adulto mediador apenas deve orientar e desafiar, a fim de ampliar a percepção do leitor iniciante.

- Não basta os livros estarem perto da criança, o docente deve criar situações envolventes para que os pequenos aprendam a usá-los, por exemplo, numa roda de leitura. Mesmo sem saber ler e escrever palavras, a criança já consegue ler as imagens e até produzir algumas narrativas.

- A formação do leitor-criança passa pela ação do docente. Se o professor subutilizar o livro e não tiver prazer nas práticas de leitura, dificilmente vai sensibilizar a criança e não conseguirá desempenhar bem o papel de mediador.

- Por fim, o prazer de ler se aprende, assim como se aprende a ver a visualidade do livro de literatura infantil. Embora os acervos cheguem a todas as escolas públicas brasileiras, há estabelecimentos nos quais os títulos são manuseados, em outros o livro fica na caixa. Nesse caso, o que faz a diferença não são recursos, mas, sobretudo, a criatividade e a ação do mediador.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRENNAN, Ilan. **Bocejo**. Il. Renato Moriconi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

ESCARPIT, Denise Dupont. La ilustración del libro infantil. In: Peonza. **Revista de Literatura Infantil y Juvenil**, n. 51, 2006.

FURNARI, Eva. "Gramática da leitura da imagem. A criança e a ilustração". Capítulo VII. In: GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003. p. 43.

GENECHTEN, Guido Van. **É um caracol?** São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **É um gato?** Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **É uma rã?** São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **É um ratinho?** São Paulo: Global, 2009.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

Guia do MEC para a Educação Infantil. **PNBE na escola**: Literatura fora da caixa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. [Texto de Aparecida Paiva e Magda Soares.]

HUISMAN, Denis. **A estética**. Lisboa: Edições 70, 1994.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

KRESS, Gunther; BEZEMER, Jeff. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian (Eds.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales**. México: Siglo XXI, 2009.

MONTOYA, A. O. D. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Unesp, 2009.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Editoria Estampa, 1990.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, Jun 2013, n. 48, p. 251-263. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200015&lng=pt&nrm=iso). Acessado em 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_; PANOZZO, N. S. P. Acesso a embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, 2005, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 115-130, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9734/8962>. Acessado em: 2 abr. 2014.

TULLET, Hervé. **Aperte aqui**. São Paulo: Ática, 2011.

VILELA, Fernando. **Eu vi!** São Paulo: Brique-book, 2011.

YAGUELLO, Marina. **Alice no país da linguagem**. Lisboa: Estampa, 1997.

- 1 Cf. Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget. São Paulo: Unesp, 2009.
- 2 Tabela elaborada a partir de dados sistematizados pelo CEALE/Fae/UFMG.
- 3 A respeito da leitura de capa, mais informações podem ser obtidas pela leitura do artigo "Acesso a embalagem do livro infantil", de Flávia B. Ramos e Neiva S. P. Panozzo (2005)