

PROFESSORAS LEITORAS DE LIVROS ILUSTRADOS

TEACHERS WHO READ PICTUREBOOKS

PROFESORES EU LEEN LIBROS ALBUM

Andrea Rodrigues Dalcin¹

Resumo: Esse artigo tem como propósito discutir as práticas de leitura que promovem aprendizagens considerando a formação do leitor e as ações leitoras potencializadas nos diálogos formativos realizados durante o percurso de pesquisa. O corpus é constituído por livros ilustrados de diferentes autores e o trabalho traz como fontes, relatos e experiências de leitura de três professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública. Espera-se que essa proposição reverbere em estudos que sejam utilizados para o trabalho em sala de aula já que atuamos com os responsáveis por fazer com que as crianças e jovens aprendam cada vez mais sobre a leitura. Para literatura infantil, consideramos os ideários discutidos por Cosson (2022) e Oliveira (2008), quanto à leitura, apoiamos nossas análises em Andruetto (2012), Goulemot (2001), Colomer (2007), e para os aspectos relacionados ao livro ilustrado, ancoramos os estudos em Linden (2011), Salisbury e Styles (2013).

Palavras-chave: Leitura; livro ilustrado; ensino fundamental.

Abstract: The purpose of this article is to discuss reading practices that promote learning considering the reader's training and the reading actions enhanced in the formative dialogues carried out during the research course. The corpus consists of illustrated books by different authors and the work brings as sources three teachers who work in the early years of elementary school in a public school. It is expected that this proposition will reverberate in studies that are used to work in the classroom as we work with those responsible for making children and young people learn more and more about reading. For children's literature, we consider the ideas discussed by Cosson (2022) and Oliveira (2008), regarding reading, we support our analyzes in Andruetto (2012), Goulemot (2001), Colomer (2007), and for aspects related to the illustrated book, we anchor the studies in Linden (2011), Salisbury and Styles (2013).

Keywords: Reading; picture book; elementary school.

Resumen: El propósito de este artículo es discutir las prácticas de lectura que promueven el aprendizaje considerando la formación del lector y las acciones del lector potencializadas en los diálogos formativos realizados en el transcurso de la investigación. El corpus está compuesto por libros ilustrados de diferentes autores y la obra trae como fuentes relatos y experiencias de lectura de tres docentes que actúan en los primeros años de la enseñanza fundamental en una escuela pública. Se espera que esta propuesta repercuta en los estudios que se utilizan para trabajar en el aula, ya que trabajamos con los responsables de que los niños y jóvenes aprendan cada vez más sobre la lectura. Para la literatura infantil, consideramos las ideas discutidas por Cosson (2022) e Oliveira (2008), respecto a la lectura, sustentamos nuestros análisis en Andruetto (2012), Goulemot (2001), Colomer (2007), y para aspectos relacionados con el libro ilustrado, anclamos los estudios en Linden (2011), Salisbury y Styles (2013).

Palabras clave: Lectura; libro álbum; enseñanza fundamental.

¹ Secretaria Municipal de Educação/Cajamar/SP.

Introdução

*A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.*

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

*Você vai encher os
Vazios com as suas
peraltagens
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos.*

(Manoel de Barros, 2021, p. 28)

Ler é fabricar uma teia de conexões que pode ser transformada a cada leitura pelo leitor. Somente ele a conhece! Somente ele sabe quais são as brechas existentes para que possa se aproximar e se afastar! Somente ele é o dono da leitura naquele momento! Somente ele tem a autonomia de produzir uma nova teia a partir dos sentidos atribuídos, conectados e aprendidos culturalmente! Somente ele é capaz de buscar um sentido que não está no livro, nem em si próprio, mas fora de ambos! Somente ele mobiliza seu pensamento plural, complexo, articulador ou, se preferir, singular, efêmero e com fragmentos que se combinam mutuamente! Somente ele possui a liberdade de subverter aquilo que o livro pretende lhe impor! Ler produz tais efeitos que constroem as cenas secretas ou possibilitam a entrada à vontade em um outro mundo e, ao leitor, cabe decidir como fará uso desse poder e dessa autonomia.

Esse artigo não trata das práticas de leitura em sala de aula, mas das práticas de leitura com professoras leitoras de literatura infantil objetivando a promoção de aprendizagens e a formação de leitores por meio de diálogos formativos. Espera-se que essa proposição reverbere em estudos e ações que sejam utilizados para o trabalho em sala de aula já que estamos atuando com os responsáveis por fazer com que as crianças e jovens aprendam e se formem leitores para “encher os vazios” como nos traz Manoel de Barros (2021).

As práticas de leitura com o livro ilustrado discutidas e realizadas a partir de diálogos formativos com três professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental², tornaram-se um processo de investigação antes, durante e após o ensino remoto, pois a leitura literária na qual se insere o livro ilustrado requer esforços, atenção e dedicação diante de um objeto que estabelece relações entre texto, imagem, suporte e projeto gráfico³, o que orienta a necessidade do leitor aprender a ler o livro em suas diferentes possibilidades e potencialidades para que possa ser o interlocutor na leitura dos estudantes.

Nessa perspectiva, consideramos a leitura uma prática inventiva e produtora de sentidos cujo leitor não apenas reproduz ou reconstrói o sentido pretendido pelo autor e/ou ilustrador, mas age, imprime sua essência, transita pelas páginas lendo e relendo, indo e voltando quantas vezes necessitar de forma a ser ele (o leitor) coautor do texto.

As leituras oferecidas pelos professores nos espaços escolares e orientadas para serem realizadas em casa, seja por meio de livros impressos ou das telas do computador, celular, *notebook*

² As professoras lecionavam nas classes de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental à época do estudo realizado.

³ O projeto gráfico compreende todos os elementos que constituem o livro: ilustração, diagramação (disposição das imagens e dos textos nas páginas em branco), tipografia, tipo de papel e a cor da tinta de impressão. Ver: SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Cânone Editorial, 2020, p. 55.

ou livro digital (*e-reader*), devem garantir a formação do leitor compreendida aqui como direito e possibilidade de mudança na perspectiva de vida devido ao acesso a inúmeras informações por meio da ficção e não ficção em diferentes pontos de vista e de diversas maneiras.

Nessa direção, reinventar o fazer docente diante de tantos desafios entremeados a contextos insólitos e ao conhecimento que se faz necessário e urgente ao professor no que diz respeito às práticas de leitura, ao livro e a literatura enquanto potência à construção de conhecimento parece ser algo complexo e fundante para que a aprendizagem da leitura possa acontecer. Talvez, a reinvenção não esteja articulada a algo inexistente nas práticas, mas sim à construção de conhecimento diante das relações estabelecidas sobre os olhares acerca de como as crianças e os jovens aprendem, como precisa ser um bom planejamento, para quem planejar o ato de ler, como compartilhar leituras e o que conversar sobre os livros.

Cosson (2022), ao iniciar um dos capítulos de seu livro, utiliza uma epígrafe que dialoga com os princípios desse estudo:

Em relação aos professores e outros profissionais da leitura, o reconhecimento da competência que determinados textos demandam, podem ajudá-los a oferecer às crianças uma experiência de leitura mais rica, mais valiosa, tanto para fins didáticos quanto estéticos, tanto na prática cotidiana da sala de aula quanto na formulação de políticas públicas. Isto, porém, pressupõe uma crença (ou as diretrizes do currículo nacional) de que a compreensão mais profunda da literatura é um objeto desejável em educação. Pessoalmente, eu acho que é um objeto imperativo (NIKOLAJEVA *apud* COSSON, 2022, p. 69).

Quando pensamos na escola, entendemos que antes das crianças, os professores precisam conhecer diversos livros e/ou suportes de livros, analisá-los esteticamente e didaticamente, experimentar diversas práticas de leitura com narrativas verbais e visuais, conhecer a gramática para o *design* visual e a leitura singular das ilustrações para que suas ações e mediações estabeleçam conexões diante dos desafios que a formação da competência leitora apresenta.

Tais proposições, requerem olhares assertivos para as práticas de leitura capaz de promoverem aprendizados que se iniciam antes mesmo de o professor levar o livro para uma roda de leitura. Podemos dizer que para realizar “*práticas de leitura que promovem aprendizagens e que formem leitores*”⁴ é essencial que os professores sejam leitores, que conheçam o que tem sido publicado no mercado de livros, que tenham amplo repertório e a clareza de quais são os bons autores e ilustradores, que desenvolvam um olhar refinado para as características textuais, de ilustração e edição, que compreendam como podem ser ensinados os comportamentos leitores enquanto parte entrecruzada de sua formação e como meios que garantam a experiência leitora. Nessa direção, Colomer diz:

[...] é necessário partir da ideia de que ‘saber como se faz’, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras (COLOMER, 2007, p. 38).

Torna-se importante e fundante que os professores vivenciem a ação leitora, pois se não há frequência em ler, os comportamentos leitores se tornam externos, aprendidos através das páginas de livros e/ou artigos como mera teoria desatada da experiência. Comportamento leitor é ação e não

⁴ Nos tempos atuais e nos contextos insólitos arrolados pós ensino remoto não é mais possível falarmos apenas em “*práticas de leitura*”, mas sim, em “*práticas de leitura que promovem aprendizagens e que formem leitores*”.

teoria, como nos traz Carvalho e Baroukh (2018), sendo na primeira o local em que a leitura deve estar encarnada. Portanto, comportamento leitor não é aquilo que planejamos porque estava escrito no livro ou porque uma formação prescreveu. Comportamento leitor é o que fazemos quando lemos!

É nesse cenário que trazemos as discussões contemporâneas sobre as “*práticas de leitura que promovem aprendizagens e que formem leitores*” na perspectiva da formação de professores enquanto leitores do livro ilustrado, considerando que,

Um livro ilustrado é texto, ilustração, design total; [...] um documento social, cultural e histórico: e, acima de tudo, uma experiência para a criança. Como uma forma de arte, ele passa pela interdependência de imagens e palavras, pela exibição simultânea em duas páginas, e pelo ‘drama da página virada’. [...] os livros ilustrados são simultaneamente objetos de arte e a principal literatura na infância [...] por meio a interação entre as narrativas visuais e verbais. É um trabalho difícil de dar à ‘lacuna legível’, que é criada pelo espaço e pela tensão entre o que as palavras dizem e o que as imagens mostram [...]. (SALISBURY; STILES, 2013, p. 75).

Nessa direção, esse artigo pretende discutir as intenções envolvidas no processo de seleção de livros para o professor enquanto leitor de literatura infantil e interlocutor entre as obras e os estudantes, considerando às reconhecidas pela crítica nacional e internacional. Além disso, objetivamos dialogar sobre as aprendizagens dos professores ao ler livros ilustrados e estabelecer possíveis conexões entre texto, imagem e suporte na singularidade de cada projeto gráfico.

Seleção de livros ilustrados para ler com as professoras: intenções e provocações

Penso que uma parte muito importante da atividade intelectual consiste em lutar pela boa leitura. [...] O proprietário do livro é aquele que detém e impõe o modo de apropriação. [...] Desde que o livro é um poder, o poder sobre o livro é evidentemente um poder. [...] O poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro.
(BOURDIEU, 2001, p. 242-243)⁵

Selecionamos alguns livros ilustrados⁶ já reconhecidos pela crítica literária nacional e/ou internacional e sobre os quais foram produzidos debates acadêmicos, *lives* com participação de autores, ilustradores e editores, artigos em revistas especializadas e pesquisas acadêmicas. Também selecionamos obras pouco conhecidas do público escolar, considerando que a maioria delas não faz parte dos acervos enviados pelo PNBE e PNLD⁷.

⁵ BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural - debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

⁶ Esse artigo atualiza e aprofunda as discussões realizadas na Tese de Doutorado “Práticas de Leitura do Livro Ilustrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, defendida por Andrea Rodrigues Dalcin no ano de 2018, sob orientação da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, FE/UNICAMP/SP.

⁷ De acordo com o FNDE, “**A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário**, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE”. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 25/10/2022.

Acreditávamos que poderíamos ampliar não apenas o repertório de leitura dos professores, oferecendo a eles obras contemporâneas, de grande exposição em livrarias, da que tem ganhado o estatuto de qualidade e legitimidade na crítica literária especializada como também formas e possibilidades de ler, ver, conhecer, olhar, observar e analisar o livro ilustrado.

Levamos os livros⁸ para apresentar às professoras, individualmente, antes do ensino remoto. Segurando duas sacolas de pano pesadas, mas fortes o suficiente para abrigar cerca de vinte e um livros – grandes ou pequenos; capa simples ou dura; com poucas ou muitas páginas – uma diversidade – entramos no espaço formativo da escola que era uma sala de aula.

Com a intenção de criar certo mistério e curiosidade, enfatizava que, em determinado momento de nossos diálogos, aquela sacola seria aberta. Isso porque, tomando emprestadas as palavras de Goulemot, “[...] importa-me aqui menos o discurso crítico sobre as obras do que a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo” (2001, p. 107), fabricada num movimento de diálogo formativo.

Abrimos a sacola e vimos o que tinha dentro: livros ilustrados. As professoras, sem exceção, inclinaram o corpo para frente, arregalaram os olhos e olharam os livros. As obras foram apresentadas, uma a uma, e nesse primeiro contato conversamos acerca do conhecimento que possuem sobre os livros. Como prevíamos, praticamente todos eram desconhecidos pelas professoras como podemos ver, a seguir:

Formadora: *Você conhece esse livro: “Uma chapeuzinho vermelho”?*

Marta: *Não me é estranho, mas conheço “O chapeuzinho vermelho”! Esse é certeza! Nunca vi essa versão! Puxa, a letra do livro é cursiva!*

Formadora: *“Fico à espera”? Você conhece?*

Marta: *Nunca ouvi falar! Esse e o outro que você mostrou antes são diferentes no formato em relação aos livros que estou acostumada a ler para meus alunos. Na verdade, leio sempre os mesmos por causa do projeto que fazemos na escola.*

Formadora: *E esse daqui: “Se você quiser ver uma baleia”?*

Marta: *Não conheço! Nossa! Estou até curiosa... (risos)*

Formadora: *“Orie”, conhece?*

Marta: *Não conheço nenhum deles! Estou inconformada!*

Formadora: *E esse outro: “Abra este pequeno livro”?*

Marta: *Não conheço, mas me interessei... Aliás, por todos eles.*

Marta: (aprecia os livros e há silêncio na sala que é interrompido por um comentário). *É que agora estou prestando mais atenção nas figuras...*

Formadora: *Olha a sequência, olha a personagem, observa os trejeitos dela... Isso aqui é o zoom que está dando nele. Então, o ilustrador precisa conhecer até de cinema para pensar as ilustrações. Olha esse outro aqui: como será que o ilustrador resolve o problema do tempo da narrativa por meio da ilustração? Você conhece esse aqui: “Vozes no parque”?*

⁸ A árvore generosa, 12^a ed., por Shel Silverstein (2006), A árvore vermelha, 1^a ed., por Shaun Tan (2009), Abra este pequeno livro, 1^a ed., por Jesse Klausmeier/Suzy Lee (2013), A casa sonolenta, 16^a ed., por Audrey Wood/Don Wood (1999), A princesinha medrosa, 2^a ed., por Odilon Moraes (2008), Este chapéu não é meu, 1^a ed., por Jon Klassen (2013), Fico à espera, 1^a ed., por Davide Cali/Serge Block (2007), Gorila, 1^a ed., por Anthony Browne (2014), Hora de sair da banheira, Shirley!, 1^a ed., por John Burningham (2011), O gato, o cachorro, chapeuzinho, os ovos explosivos, o lobo e o guarda-roupa da vovó, 1^a ed., por Diane/Christyan Fox (2014), Onde vivem os monstros, 2^a ed., por Maurice Sendak (2014), Vozes no parque, 1^a ed., por Anthony Browne (2014), Orie, 1^a ed., por Lúcia Hiratsuka (2014), O túnel, 1^a ed., por Anthony Browne (2014), Pedro e Lua, 1^a ed., por Odilon Moraes (2004), Pequena coisa gigantesca, 1^a ed., por Beatrice Alemagna (2014), Quero meu chapéu de volta, 1^a ed., por Jon Klassen (2011), Se você quiser ver uma baleia, 1^a ed., por Julie Fogliano/Erin E. Stead (2013), Uma chapeuzinho vermelho, 1^a ed., por Marjolaine Leray (2012), Um bebê vem aí, 1^a ed., por John Burningham/Helen Oxenbury (2011) e Vovô, 1^a ed., por John Burningham (2012).

Marta: *Não! Meu Deus! Quanta coisa diferente que nunca vi em cursos!*
Formadora: *"Hora de sair da banheira, Shirley!", conhece?*
Marta: *Não conheço nenhum, mesmo! Nunca vi aqui na escola.*
Formadora: *Não tem problema quanto a isso, certo?*
Marta: *Quanta coisa estou aprendendo aqui! Está sendo muito bom porque estou vendo coisas que nunca vi, né! Olha só esses livros: nem eu conheço, imagine meus alunos!*
(Marta, entrevista, 7 fev. 2019)

As três professoras que participaram dos diálogos formativos, por trabalharem na mesma escola pública, acabaram por levar exemplares entre elas para conhecê-los e fazer suas leituras. Além de apresentar os livros, indagamos: o que leva o professor a escolher um livro e não outro? Como o professor (adulto) se envolve em uma leitura de livros ilustrados de literatura infantil? O que o professor pensa e verbaliza? Quais são os gestos e expressões que constituem essa leitura? Como analisa um livro que pode ser conhecido ou desconhecido? Quais são os movimentos envolvidos nessa leitura? Como se lê um livro ilustrado?

Neste momento, vimos que a formação do leitor (professores) não só acontece com a oferta e a apresentação de livros desconhecidos. As professoras apreciam, apontam os livros cujos títulos são intrigantes, pegam, folheiam, abrem, pulam páginas, voltam às páginas, veem a quarta-capa, fecham o livro, passam os dedos sobre as orelhas, abrem novamente, tecem comentários, fazem perguntas, falam com elas mesmas, na relação com as ilustrações leem o texto verbal, leem o texto visual, conectam escrita com ilustração, apreciam detalhes das ilustrações e interrogam os livros.

No movimento de nossos diálogos formativos sobre o livro ilustrado e no ato de lê-lo, alguns aspectos que tangenciam sua leitura tornaram-se evidentes. Tínhamos como intenção propiciar experiências de leitura com o livro ilustrado entremeadas a comportamentos leitores. A ideia era possibilitar que os professores estabelecessem conexões sobre o que pode ser a leitura desse livro, a exigência desse objeto no que diz respeito às relações entre texto, imagem e suporte, bem como as operações de leitura possíveis de serem acionadas e compartilhadas, pois como nos traz Linden (2011, p. 8-9) tal livro exige uma prática de leitura favorecida pela apreciação de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa, guardas, miolo do livro e do seu conteúdo, uma ordem de leitura no espaço da página e uma apreciação dos silêncios existentes.

Durante o ensino remoto, o livro ilustrado continuou a fazer parte da rotina e das leituras das professoras enquanto leitoras para si e para o outro. As proposições realizadas anterior ao ensino remoto permaneceram durante e após esse período, sendo que outros livros⁹ foram inseridos nos diálogos formativos que passaram a acontecer diante das telas. De forma síncrona, os livros foram apresentados não mais em uma sacola pesada, mas em uma tela. Eram lidos e analisados ora cada qual com seu exemplar, ora com a apreciação e análise diante das telas na qual o livro era exposto e folheado através das mãos da formadora: o cheiro, a textura, o movimento das páginas do livro não mais eram sentidos. O corpo passou-se a se aproximar de uma tela no qual o movimento maior era dos olhos para percorrer todas as informações da página ou entre páginas.

Nesse processo, aprofundamos o olhar para o objeto livro considerando o que Oliveira (2008) traz enquanto reflexão acerca da alfabetização visual:

⁹ *A árvore generosa*, 12^a ed., por Shel Silverstein (2006), *Abril, o peixe vermelho*, 1^a ed., por Marjorie Leray (2014), *A outra história da Chapeuzinho Vermelho*, por Jean-Claude R. Alphen (2016), *Este é o lobo*, 1^a ed., por Alexandre Rampazo (2020), *Fiz voar o meu chapéu*, 4^a ed., por Ana Maria Machado (2011), *Lá e aqui*, 1^a ed., por Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015), *Na floresta*, 1^a ed., por Anthony Browne (2014), *O filho do Grifalho*, por Julia Donaldson e Axel Scheffler (2006), *O muro no meio do livro*, 1^a ed., por Jon Agee (2019), *Os invisíveis*, 1^a ed., por Tino Freitas (2021), *Tudo Muda*, 1^a ed., por Anthony Browne (2016), *Uma girafa e tanto*, 3^a ed., por Shel Silverstein (2011).

A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem. [...] Logicamente que para ‘ler’ uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura etc. (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

Interessante destacar que a análise e a leitura de livros impressos por meio de uma tela se distingue da leitura física e presencial, porém o que potencializa os critérios de escolha de livros que serão lidos juntamente com as professoras é a possibilidade de ler a narrativa verbal e visual em seus silêncios, cores, tipos de letras (tipografia textual), espaços em branco, passagem do tempo, a fim de que se possa exercitar o olhar até o limite do possível e, como nos traz Andruetto (2012, p. 28), “[...] olhar até compreender. [...] Os mistérios que se me oferecem estão mais distantes, lá nos últimos planos que meus olhos percebem [...]”, sendo que o ensino remoto trouxe esse desafio: olhar o que está além da linha visível na página de um livro por meio de uma tela o que é bem distinto de quando se está com o objeto livro em mãos para sentir seu cheiro, sua espessura, sua textura em um ritmo que é próprio do leitor e não de alguém que está emprestando sua voz, suas mãos e seu ritmo para ler entre telas.

Aprendizagens na leitura do livro ilustrado: os professores enquanto leitores

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência [...].

PETIT, 2009, p. 47-48¹⁰

Pela composição esteticamente trabalhada entre texto, imagem e o projeto gráfico, o livro ilustrado nem sempre é acompanhado de uma prática de leitura que explore tal composição. A proposição aqui discutida é que o adulto vivencie experiências com o livro ilustrado, reflita sobre essa prática leitora, compreenda as aprendizagens envolvidas e tenha clareza sobre como potencializar essas aprendizagens juntos aos estudantes. Indicado para o público infantil, o livro ilustrado se lido na dimensão que ele é constituído, pode apresentar certa dificuldade para os pequenos leitores e até mesmo para o adulto já que não oferece uma leitura simplificada, menos exigente. Esse tipo de obra convoca inúmeras relações entre todas as idades.

Na leitura realizada com a professora Kelly, utilizamos o livro *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray, e no desenrolar da trama, diversos comentários foram realizados promovendo

¹⁰ PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

indagações, observações e hipóteses. A proposta era ler o livro para colocar em ação uma prática de leitura que promova aprendizagens e forme leitores. Para tanto, tivemos uma leitora interessada, curiosa e ávida pela história do livro. Os trechos abaixo evidenciam tal situação:

Kelly: *Nossa! O título desse livro já é sugestivo: 'Uma Chapeuzinho Vermelho'. Por que será? Será que tem mais de uma dessa personagem? Só pode ser!*
Formadora: *Interessante sua observação sobre o título do livro. Agora, vamos conhecer a história?*
Kelly: *Mas, que dente é esse, gente?* (referindo-se ao lobo).
Formadora: *E a chapeuzinho, qual é a reação dela mesmo com o lobo desse jeito?*
Kelly: *Ela parece que não tem medo dele, parece que se precisar ela o enfrenta. Está estranho! Aliás, não vi outra chapeuzinho como pensei ao ler o título.*
Formadora: (continua a leitura) *'Tenho uma bala!'¹¹* / 'Ahn... obrigado'.
Kelly: *Será que vão virar amigos? Já vi história assim que é para a criança ver que lobo também é bonzinho! Está vendo só? Ele aceitou a bala.*
Formadora: (continua a leitura) *'Engole'.*
Kelly: *Gente! Que mandona!*
Formadora: (continua e leitura) *'Arrrgh'.*
Kelly: *Puxa vida! Ela até sentou! O lobo está passando mal ou engasgou? Ela não faz nada e só fica olhando até de forma fria! Ela nem liga para ele.*
Formadora: (após as cenas, há uma página em branco no livro que parece indicar um tempo de silêncio que se rompe com Chapeuzinho Vermelho) *'Tolinho!'.*
Kelly: *Essa bala já estava com ela e a Chapeuzinho tinha suas intenções! Que história inteligente!*
Formadora: *Mas, o que te faz ter certeza sobre essas colocações que fez da Chapeuzinho?*
Kelly: *Então, agora que estou entendendo que a imagem mostra detalhes que nos fazem compreender melhor o que está escrito. E também traz emoção porque dá para ver o jeito frio dela e o desespero do lobo. Para se defender dele eu acho que ela estava com essa bala há bastante tempo, mas isso não dá para saber. Ela é sinistra!*
Formadora: *Olha só aqui na quarta-capa! O que você está vendo?*
Kelly: *É um destaque na Chapeuzinho porque é a personagem principal? Será?*
Formadora: *Olha bem! O que aconteceu com o lobo no final da história?*
Kelly: *Acho que ele engasgou ou morreu! Foi pensar que engasgou com a bala, perdeu o ar e morreu.*
Formadora: *E na quarta-capa?*
Kelly: *Será que é o olho dele? Será que ele vai morrer e a última coisa que vê é a Chapeuzinho? (silêncio). Estou estarrecida!* (pega o livro e folheia).
Formadora: *E quanto a sua hipótese sobre o título?*
Kelly: *Não tinha nada a ver o que pensei! Acho que esse título tem relação com o jeito dela e todo o plano que fez para derrotar o lobo. Nossa! Que autora inteligente! Talvez eu não iria ver tudo isso na história se estivesse lendo sozinha porque geralmente eu leio só o texto e mostro a imagem para meus alunos verem como que eram os personagens* (Kelly, entrevista, 9 mar. 2019).

Durante a leitura do livro, Kelly cotejou, comparou, investigou semelhanças e diferenças, espantou-se, interrogou, relacionou para compreender a história. No percurso da leitura observou que nem todas as respostas estavam presentes nas narrativas visual e textual, que a

¹¹ As letras vermelhas correspondem à fala da Chapeuzinho Vermelho, enquanto que as letras pretas se referem às falas do Lobo, assim como aparece na história de forma a marcar os diálogos.

imagem mostrava detalhes dos personagens, do cenário e das ações que não estavam escritas no texto e que o título pode não ser literal ao que ocorre no texto. Diante de tais considerações, é possível dizer que os livros ilustrados são “[...] verdadeiras aulas de observação e avaliação dos textos visuais” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 77) que, na relação com as palavras, com a tipografia textual, com os espaços em branco, com os elementos paratextuais, trazem outros sentidos às leituras por haver contemplação, narração e explicação dos acontecimentos da história que estão nas imagens que formam o texto polissêmico.

Nessa direção, além da leitura e da compreensão da narrativa outras aprendizagens estão conectadas ao livro e dependem das ações do leitor para desenvolver as habilidades de olhar, apreciar e interpretar todos os elementos que constituem o objeto livro, em especial, o livro ilustrado. No diálogo formativo com o livro “A casa sonolenta”, a professora Rute¹², logo após a leitura, evidencia algumas aprendizagens:

Rute: Olha só! Esse livro meus alunos conhecem. Até os que já estão no 5º ano porque trabalho ele com toda a turma que pego para dar aula. Eu gosto muito desse livro porque as cores vão mudando, é engraçado ver o jeito dos personagens dormindo e depois acordando tudo meio que estabanado por causa do susto. Acho bonito também o desenho dos personagens com roupas de outra época e as crianças percebem essa diferença. Agora, eu não tinha percebido todo esse movimento de câmera que vai subindo conforme o tempo vai passando. Aliás, nunca havia parado para pensar na passagem do tempo nessa história. O ponto alto para mim foi a pulga que está acordada desde o início da história! De verdade, tem uns dez anos que leio esse livro com meus alunos e nunca observei isso! É fantástico! É muita coisa que eu não via porque sempre tive a prática de ler o texto escrito. No começo nem as ilustrações eu mostrava e muita coisa está acontecendo lá! Eu só posso dizer que a história é outra para mim e, com certeza, minha aula ficará muito mais qualitativa. Nossa! Vou começar a investigar isso em outros livros também! (Rute, entrevista, 1 mar. 2019).

São descobertas, indagações, surpresas, idas e vindas no texto, quanto à maneira de ler que parecem ocorrer diante da conexão que se estabelece junto aos detalhes do livro inscritos em seu projeto gráfico. São protocolos textuais e tipográficos que, juntos, anunciam a importância do aspecto visual nos livros ilustrados contemporâneos e promovem uma prática de leitura que privilegia a relação íntima entre texto e imagem, a construção de sentidos, novos olhares, aprendizagens, busca de pistas na história para descobrir algo e o exercício da experiência:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência que dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, M., 1987, *apud* LARROSSA, 2004, p. 162).

A leitura produzida pelas professoras é potencializada por questões colocadas ao longo de sua formação como professora leitora da produção infantil que se faz, neste caso, nas

¹² Com sua classe de 1º ano Rute esclarece que, anualmente, desenvolve projetos de leitura e faz uso do livro “A casa sonolenta”.

conexões entre a biblioteca vivida¹³, no poder mobilizador da leitura e o diálogo formativo com a professora formadora.

Considerações finais, mas nem tanto!

A prática de leitura apresentada nessa pesquisa foi configurada no espaço entre as experiências de leitores adultos com livros de literatura infantil, no estudo e análise de um tipo de livro, na observação das ações envolvidas no comportamento leitor e nas aprendizagens potencializadas diante do ato de conhecer e ler o livro. Uma prática de leitura cuja finalidade, em diálogo formativo, foi a de promover aprendizagens e formar leitores, no caso, as professoras, com direcionamentos, surpresas e conhecimentos¹⁴ que evidenciam que é possível ter diferentes maneiras de iniciar uma leitura; que há várias compreensões sobre o mesmo livro; que estudar o livro e conhecê-lo transforma o movimento de leitura e o envolvimento do leitor; que o livro lido possui estratégias de leitura do texto escrito distintas das estratégias de leitura das imagens que requer percepção, exploração, hipóteses, comparações, rotulações que se dão por meio da observação e não apenas do ouvir; que a leitura da imagem é uma aptidão que precisa ser garantida e, portanto, precisa ser ensinada.

Na prática de leitura das professoras sobressaíram as operações voltadas aos gestos, aos risos, as pausas, aos comentários, as dúvidas suscitadas, na continuidade da leitura, na aproximação espacial da professora em direção ao livro, no deslize do olhar sobre as páginas e na busca pela compreensão. À medida que determinada capa do livro, página dupla ou a sucessão de várias páginas evocavam muitas informações ou vários detalhes ao mesmo tempo, as professoras utilizavam a descrição, parecendo uma necessidade de organizar a quantidade de informações a que têm acesso e de compartilhar isso com o outro. Demonstravam um “olhar construído” para descrever, identificar, observar as cores, os códigos da linguagem não-verbal e a tipografia até então não percebidas, comentaram detalhes da ilustração constituindo-se como uma composição de sentidos compartilhada.

Nesse jogo que se estabelece na relação entre texto, imagem e projeto gráfico, a prática de leitura pressupõe as habilidades cognitivas (levantar hipóteses, inferir, relacionar, chegar, antecipar, rotular, apreciar, pensar e reorganizar), mas também uma posição do corpo – sentado, ora com as pernas cruzadas, ora com o queixo sobre as mãos, ora com o corpo inclinado – configurando-se como “um corpo leitor” (GOULEMOT, 2001, p. 109). São gestos de indicar o que está lendo com o dedo, com a fala (Olha! Está vendo?), gestos de ida e volta no olhar das páginas; na ida e volta da leitura.

As práticas de leituras realizadas pelas professoras, fora de suas salas de aulas, mostraram-se produtoras na diversidade de operações e na construção de sentidos; mostraram-se matéria-prima para alfabetização visual e textual; mostraram-se rica quanto às possíveis mudanças no significado da palavra e da imagem evidenciando que ambas são a soma de suas partes no que se refere à apreciação do jogo de palavras na relação com a apreciação estética diante da construção da narrativa; mostraram-se necessárias para fomentar a contemplação, a narração e a

¹³ Utilizo o termo biblioteca vivida como referência às ideias de Goulemot (2001) que, ao falar sobre a produção de sentidos para a leitura, faz uso dessa expressão.

¹⁴ Acreditamos que a formação do professor orientada para práticas e intervenções que apoiem as crianças e jovens no que envolve a construção de conhecimento sobre ler, desenvolver comportamentos leitores e conhecer o livro é o que poderá fazer a diferença quando pensamos em aprendizagens. Aqui preocupamo-nos com a qualidade do que é oferecido, com o repertório que precisa ser construído, com o conhecimento que precisa ser elaborado a fim de que excelentes práticas de leitura possam, de fato, promover aprendizagens e formar leitores. Além do que será lido, como será lido e por que será lido falamos do lugar de para quem será lido. Daí a importância de se pensar no objeto livro, na leitura, no olhar e nas observações acerca do livro.

explicação dos acontecimentos da história, pelo leitor; mostraram-se compartilhadas nas falas, nos gestos, nos sentimentos e valores expressos; mostraram-se cruzadas e imbricadas de conhecimento já dominados por elas em outras práticas e em sua biblioteca vivida, bem como conhecimentos novos disparados pelo desafio de ler o livro ilustrado; mostraram-se essenciais diante das mudanças que são difíceis, porém possíveis quando se pensa na valoração de cada aspecto do livro; mostraram-se importantes ao antecipar, completar e alterar o ritmo da narrativa criando novos instrumentos para apreender a história; mostraram-se ainda singulares porque a cada leitura, de cada professora com um determinado livro, outras indagações, surpresas, exigências foram decisivas na construção dos sentidos por essas leitoras.

Enfim, para que as práticas de leitura promovam aprendizagens e formem leitores faz-se urgente e necessário um processo formativo junto ao professor leitor dos livros de literatura infantil. Um programa de formação em leitura no qual as ações são pontuais para cada grupo de professores com monitoramento e discussão sobre as práticas junto às crianças e jovens de forma a discutir os percursos vividos e as aprendizagens conquistadas.

Nesse estudo, focamos o livro ilustrado, porém a ação parece ser importante para toda leitura que entra na escola, pois mais do que reproduzir o que um texto diz que deve ser realizado na ação, é preciso conhecer, viver a experiência de ler o livro, estudar o livro que, nesse caso, traz distinções entre os formatos das páginas, abandona a cronologia linear no ir e vir da leitura, a passagem do tempo pode ser mostrada pela imagem e não por meio da escrita, a intertextualidade se faz presente em muitas histórias por meio da palavra e da imagem, o livro torna-se um quebra-cabeça, uma busca por pistas e indícios deixados pelo autor e, por fim, a escolha de inúmeros caminhos para compreender a obra.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. Trad. C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- LARROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. D. Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins de Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado:** a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

Sobre a autora

Andrea Rodrigues Dalcin: Graduada em Pedagogia (Universidade Padre Anchieta), tem Mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas) e Doutorado em Educação (Universidade Estadual de Campinas). É supervisora de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Cajamar/SP. Tem experiência na área de formação de professores, gestão escolar e pedagógica da educação básica, com pesquisa nos seguintes temas: literatura infantil, leitura, livro ilustrado e alfabetização.

E-mail: deiadalcin@uol.com.br.