

Os livros de imagem na educação infantil: percepções docentes

Picture books in early childhood education: teacher perceptions

Meiriane Viana Melo¹

Marta Regina Paulo da Silva²

Resumo: O artigo apresenta os resultados de uma investigação realizada em uma pré-escola no município de Santo André/SP, cujo objetivo foi o de compreender as percepções das professoras acerca dos livros de imagem na educação das crianças pequenas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que teve como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas com seis docentes que atuam com crianças de 4 e 5 anos. O referencial teórico dialogou com os estudos e pesquisas das áreas da literatura e da educação infantil. A análise dos dados revela que há pouca familiaridade das professoras com os livros de imagem e, embora demonstrem compreensão sobre a sua relevância no trabalho com as crianças, não os utilizam com frequência; fato justificado pelo desconhecimento de suas características e de estratégias para trabalhar com eles. A necessidade de ampliação do acervo desses livros na instituição foi evidenciada, uma vez que, a proporção do número de livros de imagem em relação aos demais gêneros é ínfima. A ausência de formação no que tange às narrativas visuais foi mencionada, partindo das professoras a demanda por processos formativos que tematizem o trabalho com livros de imagem na educação infantil. Conclui-se com a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada que tenham como foco o trabalho com os livros de imagem nesse segmento educacional, bem como na ampliação do acervo nas instituições.

Palavras-chave: Livro de imagem; Crianças; Formação docente; Educação Infantil

Abstract: The article presents the results of an investigation carried out in a preschool in the city of Santo André/SP, whose objective was to understand the teachers' perceptions about picture books in the education of young children. This is a qualitative, exploratory research, whose methodological procedure was semi-structured interviews with six teachers who work with children aged 4 and 5 years. The theoretical framework dialogued with studies and research in literature and early childhood education. Data analysis reveals that the teachers are not familiar with picture books and, although they demonstrate an understanding of their relevance in working with children, they do not use them often; fact justified by the lack of knowledge of their characteristics and strategies to work with them. The need to expand the collection of these books in the institution was evidenced, since the proportion of the number of picture books in relation to the other genres is tiny. The lack of training regarding visual narratives was mentioned, starting from the teachers' demand for training processes that thematize work with picture books in early childhood education. It concludes with the need for investments in initial and continuing education that focus on working with picture books in this educational segment, as well as on expanding the collection in institutions.

Keywords: Picture book; Child; Teacher training; Early childhood education

1 Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pedagoga pelo Instituto de Ensino Superior Santo André. Gestora na Rede Municipal de Ensino de Santo André.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Pedagogia e Psicologia. Docente-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE-USCS). Gestora do curso de Pedagogia da USCS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação - GEPIDE (PPGE-USCS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire - GEPPF (PPGE-USCS).

Introdução

Meninos e meninas pensam e comunicam o mundo por meio de suas múltiplas linguagens. Contudo, como denuncia Malaguzzi (1999), de “cem linguagens” a escola rouba noventa e nove, o que leva tal instituição a construir em seu interior um discurso monológico e homogeneizador que trabalha tão somente a linguagem verbal e, mesmo essa, apenas em seu uso funcional, o que termina por cristalizá-la, tornando-a monovalente e assim perdendo sua dimensão criadora de múltiplos sentidos.

A linguagem, compreendida como toda e qualquer forma de expressão e manifestação, é formadora da consciência, visto que, por meio dela, faz-se possível o contato com o mundo exterior e interior. Desse modo, ela “[...] desempenha a função central de organizadora e mediadora da conduta, sendo através dela que se efetiva a realização do pensamento” (KRAMER, 2003, p. 44).

Segundo Freire (2003), não lemos o mundo no vazio, e sim no convívio com a realidade, na experiência com os outros e outras, e o comunicamos através da linguagem. A linguagem, portanto, constitui-se como categoria de compreensão das realidades, sendo concebida na relação com a alteridade. Assim, a “[...] dialogia é o espaço de construção do humano. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados” (GERALDI, 2005, p. 14).

Nesse sentido, a linguagem é organizadora e criadora do mundo, não existindo sem um pensar, e ambos, linguagem e pensamento, não existem sem uma realidade a que se referem. Daí que, na ação educativa, o(a) educador(a) seja capaz de “[...] conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (FREIRE, 2003, p. 87).

Ao longo de seu processo histórico de socialização, os seres humanos desenvolveram muitas formas de comunicação e significação (SANTAELLA, 1983). Essas formas estão relacionadas à linguagem verbal e não verbal, evidenciando que, temos uma pluralidade de linguagens que permitem a comunicação, não estando restritas apenas à escrita. Podemos ler uma série de elementos, como linhas, cores, luzes, pontos, gestos, gráficos, paisagens, feições, aromas, direções, músicas, enfim, somos leitores(as) do mundo e necessitamos ter a garantia do direito de acesso à diversas linguagens.

Nessa perspectiva, reconhecendo as instituições educacionais como locais essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, faz-se necessário assegurar que as várias linguagens sejam valorizadas e trabalhadas por aqueles e aquelas que estão diretamente envolvidos(as) na educação das crianças pequenas, de modo a “[...] garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p. 18).

Embora a legislação da educação infantil oriente o trabalho com as múltiplas linguagens, visando a “[...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25), observa-se, em muitas instituições educacionais, o predomínio de propostas marcadas pela linguagem verbal em detrimento às outras formas de expressão, o que pode ser compreendido como reflexo de uma sociedade grafocêntrica, que utiliza a escrita como instrumento de poder e dominação (BRITTO, 2012). Dentre essas linguagens silenciadas estão certamente aquelas vinculadas às imagens, em especial, as narrativas visuais veiculadas nos livros de imagem.

As imagens fazem parte de nosso cotidiano, seja ao caminhar pelas ruas ou ao acessar as redes sociais, veiculando diferentes mensagens, porém pouco refletimos sobre elas. Sua presença também se faz no dia a dia das instituições de educação infantil, muitas vezes de forma caricata e estereotipada, educando meninos e meninas.

No que concerne aos livros de imagem, embora não gozem do mesmo prestígio concedido aos livros com textos escritos, eles estão presentes em creches e pré-escolas, quase sempre esquecidos em gavetas e prateleiras, como temos observado em nossa atuação como docentes e pesquisadoras, haja vista a maior importância dada a escrita objetivando um futuro sucesso escolar, o que leva a atitudes que pressionam os meninos e meninas a crescerem e aprenderem a linguagem “do mundo adulto” cada vez mais cedo, sendo muitas vezes tolhidos(as) em suas leituras de mundo.

As crianças leem o mundo desde que nascem (SILVA; FASANO, 2020); são curiosas, perguntam e se perguntam sobre o seu entorno, levantam hipóteses, criam e recriam, produzem culturas, encantam-se com as narrativas verbais e não verbais. Nesse sentido, quando pensamos no livro de imagem, ele pode constituir-se como um importante colaborador na tarefa de educar as crianças pequenas, haja vista sua boa aceitação por parte delas, o que provavelmente contribuirá em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isso porque o trabalho com os livros de imagem pode estimular o potencial criativo, a imaginação, a sensibilização do olhar, além de contribuir na formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Sendo assim, apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa de mestrado, que objetivou compreender as percepções das professoras de uma pré-escola do município de Santo André/SP acerca dos livros de imagens na educação das crianças pequenas.

Caminhos trilhados na pesquisa

A partir do objetivo da pesquisa, a opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, realizada por meio de entrevistas com seis professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos em uma pré-escola. A escolha pela abordagem qualitativa deve-se ao fato desse tipo de investigação proporcionar à pesquisadora contato direto com o problema em questão e o ambiente no qual ele ocorre. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 14) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória foi adotada para o desenvolvimento desta investigação, visto que objetiva “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27), permitindo uma maior familiaridade com o objeto a ser estudado. No caso da pesquisa em tela, possibilitou maior familiaridade com a tônica dos livros de imagem no ambiente escolar, proporcionando maior visibilidade a esse gênero. O método utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, tida como primordial quando se intenciona mapear as práticas, crenças, valores etc. relacionados a determinada temática (DUARTE, 2004).

Para a seleção das entrevistadas, o primeiro critério foi a escolha de uma pré-escola cujo trabalho com a leitura fosse valorizado pelo grupo de docentes e que desenvolvesse projetos com foco na leitura, tanto com comunidade interna quanto externa. Para a escolha das participantes, o critério foi o de atuar

com crianças de 4 e 5 anos. A instituição escolhida contava, em 2020, com 18 turmas entre educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental. Destas, somente seis eram de educação infantil. Sendo assim, foram entrevistadas todas as professoras da pré-escola, a fim de conhecer suas percepções sobre os livros de imagem.

Devido à pandemia causada pelo Covid-19, que teve o isolamento social como uma das formas de prevenção à disseminação do vírus, as entrevistas foram realizadas através do aplicativo Skype, com duração média entre 30 e 40 minutos. As professoras sentiram-se à vontade para deixar suas câmeras abertas, o que favoreceu o diálogo e o contato visual, tornando a conversa agradável e produtiva. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento das entrevistadas, e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

Após a transcrição, para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo. O critério para definição das categorias foi semântico, agrupando os elementos por temas, conforme orienta Franco (2005). Assim, definiu-se quatro categorias. A primeira, “A leitura na Educação Infantil”, tratou sobre a forma como as professoras realizam o trabalho com a leitura, observando a frequência com que ocorre, os portadores utilizados e a preferência de gêneros pelas docentes e pelas crianças. A segunda, “O trabalho com o livro de imagem”, abordou os saberes docentes a respeito desse gênero, como o compreendem, quais são conhecidos por elas e quais compõem o acervo da pré-escola investigada. A terceira, “As imagens e a escrita”, buscou identificar a percepção docente sobre a relação entre a imagem e escrita no trabalho com as crianças. Por fim, a última categoria, “Sugestões das docentes para aumentar a visibilidade dos livros de imagem”, procurou verificar o que as professoras propõem para uma possível ampliação do uso dos livros de imagem no interior das instituições educacionais.

Livros de imagem e docência na educação infantil: o que dizem as professoras

Dentre tantas possibilidades de leitura, o livro de imagem aparece timidamente entre os relatos das professoras, sendo citado apenas por uma delas ao falar sobre os gêneros que costuma ler para as crianças: “Eu uso tudo. De imagem, de... de contos de fada, de poesia, de tudo quanto é tipo de gênero. Não fico fixa em um, não” (Professora 6³). As demais docentes só mencionaram o livro de imagem quando a pergunta foi específica sobre o gênero.

Em seus relatos foi possível identificar certa compreensão de que os livros de imagem são destinados apenas às crianças pequenas por não dominarem a leitura das palavras: “[...] acho que facilita pras crianças que ainda não são alfabetizadas, né? Fazer a leitura de imagem. E querendo ou não incentiva a criatividade delas, né? Elas vão encaixando na história. Elas vão indo, criando a história delas” (Professora 6); “[...] se a gente pensar na educação infantil, por exemplo, é muito mais legal de você trabalhar, né? [...] a criança não precisa ficar nessa angústia, até, por exemplo, a criança do primeiro ano, dela não saber ler, que o que ela vai ler é o que ela tá vendo, né?” (Professora 2).

O livro de imagem é aquele desprovido de texto escrito e que conta suas histórias por meio de uma sequência de imagens. Nele, o(a) leitor(a) é convidado(a) a interpretar a trama de acordo com suas vivências e bagagem cultural. Embora muitas pessoas considerem o livro de imagem como uma literatura exclusiva para crianças que ainda não foram alfabetizadas no código da escrita, esses não têm um público

3 No intuito de preservar a identidade das entrevistadas, estas serão identificadas neste trabalho como Professora 1, Professora 2... Professora 6.

pré-definido, podendo ser lido por todos e todas, independentemente da idade, idioma, ser ou não alfabetizado, possibilitando diversos tipos de leitura. Para Camargo (1995, p. 79):

O livro de imagens não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

O livro de imagem pode atingir um grande número de leitores(as) devido ao grande poder de comunicação que as imagens possuem. Essas, quando presentes nos livros infantis, estimulam o olhar da criança para as descobertas; facilitam a comunicação entre a criança e a situação que vê na narrativa; desenvolvem a capacidade de abstração; estimulam e enriquecem a imaginação e desenvolvem o potencial criativo, conforme afirma Coelho (2000). Contudo, os valores de nossa sociedade grafocêntrica e adultocêntrica impactam no trabalho das instituições no que se refere à sua utilização na pré-escola, privilegiando o 'ensino das letras' em detrimento às demais linguagens, que são tão presentes e fundamentais no universo infantil.

Há um desafio instaurado em nossa sociedade: o de construir bases para que as crianças se desenvolvam como pessoas plenas e de direitos, para que assim participem criticamente da cultura escrita, mesmo antes da alfabetização do código escrito. Dessa forma, Britto (2012) defende que ensinar a escrita é mais do que instrumentalizar as crianças pelo ensino da técnica, mas, sobretudo, operar dentro de um mundo repleto de valores e sentidos produzidos historicamente, o que coloca em relevo as várias formas de alienação e de dominação. Para esse autor:

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

Santaella (2012, p. 14) pontua que as escolas negligenciam a alfabetização visual, prendendo-se à ideia de que o texto verbal é o maior transmissor de conhecimentos. Segundo a autora, é urgente que a imagem adquira, no ambiente escolar, “[...] a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem”. Concordando com Santaella, Oliveira (2009, p. 169) afirma que “[...] o texto visual não tem merecido lugar entre as leituras apresentadas na escola. Sendo assim, a alfabetização estética das crianças tem sido relegada, para dar lugar a uma alfabetização voltada somente para a aquisição do código escrito”.

Os relatos das entrevistadas corroboram esse lugar de menos prestígio do livro de imagem na educação das crianças pequenas. Assim, quando questionadas quanto à frequência com que realizam leitura para as crianças, todas as professoras afirmaram que a leitura é diária, constituindo-se em uma atividade permanente no planejamento. Justificam essa presença pela importância de as crianças familiarizarem-se com os livros, desenvolverem a oralidade e o gosto pela leitura. No entanto, quando a pergunta foi específica sobre os livros de imagem, algumas docentes demonstraram dúvidas na identificação destes, chegando a confundi-los com as ilustrações presentes na literatura infantil, como é possível constatar no depoimento da professora 5: “Só imagens? [...] Ah, tá, porque nos livros infantis o que mais têm são imagens (risos)”.

O desconhecimento das características destes livros revela o quão distantes estão do trabalho

realizado com as crianças, e evidenciam a necessidade de espaços formativos que os tenha como objeto de estudo. Essa constatação também se evidencia nas falas das docentes acerca do acervo de livros de imagem na biblioteca da escola. De acordo com o levantamento realizado pela pesquisadora, a unidade escolar conta com 36 títulos de livros de imagem, quantidade exígua quando comparada com os quase 3000 títulos que compõem o acervo da escola, com os mais diferentes gêneros. Contudo, mesmo em pouquíssima quantidade, as docentes desconhecem, como se verifica em seus depoimentos: “Bem pouco, bem pouco. Se for pegar todos os títulos de livro de imagem, não dá pra trabalhar um por semana” (Professora 1); “E não tem... tem bem pouco, eu lembro assim que teve, sei lá, uns dois na minha caixa lá de livros que eu tinha pego, né? Que a gente separou no começo do ano acho que tinha, sei lá, umas duas opções de livros sem histórias, só, né?” (Professora 2).

Curioso observar a fala da Professora 2 quando relaciona o livro de imagem a ausência de história: “duas opções de livros sem histórias”. Cabe ressaltar que o livro de imagem se constitui como uma narrativa visual, cuja sequência linear das imagens (sua dimensão temporal) e a organização espacial dos elementos que compõem as imagens (sua dimensão espacial) são condições básicas (BELMIRO, s/d).

Consonante ao desconhecimento das docentes acerca destes livros, estes não se configuram entre os gêneros preferidos e, conseqüentemente, trabalhados com as crianças. Os contos foram declarados como os prediletos das docentes e das crianças, como verifica-se no relato da Professora 3:

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

A Professora 5 depõe que a preferência pelos contos acaba sendo induzida:

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

De acordo com Cademartori (2010), os clássicos foram os precursores da Literatura Infantil, com os contos de Charles Perrault. Isto pode explicar a predileção por estes, somando-se ao fato de que grande parte dos acervos é constituída por eles. Os contos ficaram enraizados culturalmente, iniciando-se na tradição oral e passando de geração em geração. A indústria cinematográfica investiu nas produções e continua reproduzindo e atualizando os contos, que estão presentes nas mídias, nas telas, utilizando de efeitos gráficos especiais para continuar encantando a todas as idades.

Para além do trabalho com contos, pensando na formação leitora das crianças, faz-se necessário incentivar a participação de meninos e meninas nos mais diversos tipos de leitura, inclusive nas narrativas visuais, de modo a contribuir na constituição de um ser humano sensível, criativo e crítico. Os livros de imagem, conforme asseveram Santana e Brandão (2016), oportunizam situações em que as crianças assumem um papel mais ativo na produção de sentido, de forma que suas experiências com as narrativas por imagem tenham tanto valor quanto a literatura escrita, no que se refere a contribuir para a formação de leitores(as) críticos de textos, imagens e do mundo em que vivem.

As crianças são receptivas ao livro de imagem. Muito antes de sua alfabetização, meninos e meninas estão em contato direto com um universo de imagens, tornando aparentemente a leitura dessas um ato natural. Porém, para ler imagens, é necessário ter conhecimento de alguns códigos para que essas sejam interpretadas:

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

Existem diferenças entre a leitura de imagens e a leitura de palavras. Na imagem não há a obrigatoriedade de seguir uma sequência como exige a escrita. O olhar pode fazer uma leitura global ou se prender a um detalhe que lhe desperte maior interesse, como afirma Fernandes (2015, p. 102-103):

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

Santaella (2012) explica que, para ensinar a ler imagens, é preciso desenvolver a observação dos aspectos e traços que as constituem, concentrando-se para fixar seus pensamentos nas imagens, interpretá-las, vislumbrando o que elas significam e a que contexto se referem, realizando uma análise da imagem. Análise que, como pondera Oliveira (2009, p. 29), não pode “[...] adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura etc.”, pois ler imagens não é meramente descrever o que se vê:

A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá seus silêncios (MELLO, 2002, p. 1).

O trabalho com os livros de imagem possibilita ampliar a sensibilização do olhar da criança, uma vez que as imagens despertam o fascínio dos(as) pequenos(as) leitores(as), aguçando sua imaginação e permitindo que interpretem as histórias de acordo com suas vivências. A esse respeito, Necyck, (2007, p. 11) pontua que:

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

Mesmo com tantos fatores positivos sobre o trabalho com os livros de imagem, observa-se pouca familiarização com estes livros e, conseqüentemente, um entendimento equivocado sobre eles, causando certa inquietação e desconforto ao lidar com os mesmos (SANTANA; BRANDÃO, 2016).

Inqueridas sobre a importância deste livro para as crianças, as professoras entrevistadas relataram o estímulo à criatividade e à imaginação, bem como a observação, a oralidade, o desenvolvimento de sequência lógica e a possibilidade de contar as histórias de maneira própria, sem depender do código escrito, como se observa nos seguintes relatos: “[...] amplia os horizontes, possibilita a criança pequena contar a história do seu jeito, sem se preocupar com o código escrito. Amplia seu vocabulário e imaginação”

(Professora 2); “Pra mim o livro de imagem é um livro onde geralmente se tem grandes possibilidades de criatividade [...] essa possibilidade da criação, da imaginação e de empoderamento das crianças, delas se sentirem capazes delas mesmas fazerem a leitura delas (Professora 5); “[...] estimulam as crianças para criarem histórias, a observar detalhes, [...] e tudo o que a imaginação permitir. Estimula o hábito da leitura, a imaginação, o comportamento leitor, ler mesmo sem saber ler, a possibilidade de contar uma história para o outro etc. (Professora 6).

Sobre essa autonomia das crianças ao lerem as imagens, Silva (2012, p. 183), ao investigar a produção das culturas infantis a partir das histórias em quadrinhos, relata que, as crianças pequenas, ao lerem as imagens das HQs, assumiram-se na posição de leitores(as), observando entre elas:

[...] certo empoderamento dos meninos pequenos e das meninas pequenas, uma vez que, ao assumirem tal papel isso parecia dar-lhes certo *status* referente ao poder e controle. Compreendo que, assumir tal papel pode estar associado ao desejo das crianças em conquistarem certa autonomia frente à autoridade do adulto ou da adulta, e assim, como diz Corsaro (2011), obter, durante estes momentos, o controle sobre suas próprias vidas.

Ainda sobre a importância do livro de imagem para as crianças, a Professora 3 comenta que “[...] é um ótimo recurso para estimular a criatividade, a observação, verbalização e interação entre os alunos. Além de ampliar o repertório visual”. Para a Professora 4, “Na Educação Infantil as imagens são muito importantes para que a criança possa exercitar a fantasia”. A Professora 1 entende que, “[...] desperta neles a segurança de tá elaborando. De eles poderem usar mais livremente a criatividade, né? Que não é uma história que foi escrita, que foi encaixotada, né? Ali eles podem usar mais a criatividade, é uma fase que eles usam muito, né? A criatividade.

Verifica-se, portanto, nos depoimentos das docentes, o reconhecimento da importância dos livros de imagem no trabalho com as crianças, em consonância com Coelho (2000), que defende que as imagens, nos livros infantis, desenvolvem o olhar da criança para as descobertas; estimulam a atenção visual; facilitam a comunicação entre a criança e a situação que vê na narrativa; enriquecem a imaginação; desenvolvem a capacidade de abstração e o potencial criativo.

No entanto, tal reconhecimento não garante sua presença na prática pedagógica. Segundo os relatos das entrevistadas, há muita dificuldade em trabalhar com os livros de imagens, como é o caso da Professora 2:

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

A professora atribui esta dificuldade ao pouco contato que teve com esses livros em sua trajetória pessoal e profissional:

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

A Professora 1 também pontua ter dificuldade em trabalhar com as narrativas visuais, justificando em função do medo de errar:

Não sei se é falta de costume, né? Não vou culpar o livro. Porque como eu disse, com as crianças dá certo, mas eu acho que é isso, a gente quando vai ficando adulto, tem medo de errar. Por mais

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

Para a Professora 4, “Trabalhar com livro só de imagens é você sair da sua zona de conforto, né? Então, você acaba tendo que se preparar melhor também, né, pra uma contação só de imagens”. A Professora 5 expõe que não é frequente o trabalho com os livros de imagens. Já a professora 6 relata realizar a leitura de livros de imagens com as crianças e enfatiza que é um trabalho importante para instigar a percepção visual, uma vez que as crianças se apegam às imagens para entender e criar a história. Relata que em um mundo tão imediatista, onde as crianças têm acesso a tantas imagens ao mesmo tempo e de forma tão rápida, não estão habituadas a observar detalhes com atenção, o que precisa ser ensinado:

[...] o nosso mundo é imediatista, né? O entorno, né? As crianças estão acostumadas a ver imagens seguidas umas das outras. Passa o dedo no celular e põe uma imagem atrás da outra. Então, assim, eles não “tão” acostumados a observar, a ver detalhes. Então, assim, acho que a partir... a educação tá em torno disso, né? A gente tem que prender a atenção deles, focar, falar assim, “Olha, presta atenção. O que tem aqui? O que vocês estão vendo além disso? Quem viu outra coisa?” Então, tá intermediando isso pra buscar essa concentração deles porque senão a gente vai viver numa sociedade imediatista, né?. Tudo passa e passa correndo. Não tem porque você ficar concentrado numa coisa se tudo vai correr ao nosso redor, né?

Constata-se que, a maioria das professoras têm dificuldades em trabalhar com os livros de imagem, o que explica a baixa frequência com que realizam tais leituras e o fato de, geralmente, o trabalho resumir-se à leitura feita pela docente para as crianças. Apenas a professora 6 enfatizou que as crianças participam da história, revelando detalhes que, inclusive ela, pensava que passariam despercebidos, indicando o potencial de observação dos pequenos e pequenas.

Com relação as demais docentes, a leitura do livro de imagem realizada pelas crianças aparece de forma discreta em seus relatos, demonstrando não haver intencionalidade, conforme se observa no relato da Professora 2, ao comentar sobre uma experiência que presenciou quanto à leitura realizada por uma criança que ainda não era alfabetizada no código escrito:

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

Diante das dificuldades expostas pelas docentes para trabalhar com os livros de imagem, foi solicitado a elas sugestões para que essas narrativas possam fazer parte do cotidiano das instituições de educação infantil. As professoras foram unânimes em dizer que as formações seriam um fator de peso para colocar os livros de imagem em evidência.

[...] Acho que formação. Se a gente tivesse cursos voltados à contação de histórias, né? E principalmente nessa de trabalhar percepções visuais, né, que a gente trabalha as imagens com as crianças, eu acho que seria bem mais fácil, né? Quando você tem uma aprendizagem nesse sentido, ficaria bem mais fácil pra gente se sentir mais tranquilo e seguro, né, para trabalhar com imagens. A gente trabalha... igual eu trabalho, peguei o livro, né, que tem imagens e... é lógico que

eu dei uma olhada antes, né, pra saber como que eu ia desenvolver a imagem, mas a gente fica meio assim, né? Eu acho um pouco insegura. Não que você não vá dar conta da história, você vai dar conta, lógico, né, mas tem que ter um significado, né? Você simplesmente pegar o livro com imagem, falar uma história e não ter significado, eu acho que uma formação acho que seria... acho que falta. (Professora 4).

Além das formações, três docentes sugeriram o aumento do acervo de livros de imagem, para que o gênero ganhasse destaque dentro das instituições.

Considerações finais

As imagens fazem parte da história da humanidade. Impressas no interior das cavernas, nos vitrais e paredes das igrejas, nos livros e em tantos outros artefatos culturais, elas são formas de ler e comunicar o mundo. No universo das crianças foram agregadas à literatura infantil, como uma das características essenciais do gênero.

O trabalho com as imagens na educação infantil, em especial, com os livros de imagem, apresenta-se em concordância com os princípios defendidos para esse segmento educacional, entre eles o princípio estético, “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010). Trabalhar com tais narrativas é reconhecer o quanto potentes elas são na formação de sujeitos sensíveis, criativos e críticos.

Nessa perspectiva, as instituições educacionais têm o papel de estimular as crianças a se expressarem, se comunicarem e interagirem considerando as mais variadas linguagens. Dialogar com os(as) docentes quanto às contribuições dos livros de imagem para as crianças da educação infantil faz-se necessário, a fim de incentivar o uso desses livros na educação dos pequenos e pequenas. Sendo assim, a pesquisa que aqui apresentamos visou compreender as percepções das professoras de uma pré-escola do município de Santo André acerca dos livros de imagem na educação das crianças pequenas.

A análise dos dados evidenciou a falta de conhecimento acerca desses livros, fator que gera uma prática pedagógica em que eles poucos são considerados no trabalho com as crianças, apesar do reconhecimento, pelas docentes, quanto a sua importância. Essa quase ausência no cotidiano institucional é justificada pelas entrevistadas em função da insegurança em trabalhar com algo que não lhes é familiar. Conhecer as características do livro de imagem e o seu potencial na educação das crianças pequenas constitui-se em um ponto fundamental a ser tratado na formação docente, seja ela inicial ou continuada.

A concepção errônea de que os livros de imagem são destinados apenas às crianças bem pequenas, que ainda não foram alfabetizadas no código da escrita, torna o trabalho com esses livros subvalorizado, levando a crer que a leitura de imagem é destinada somente àqueles que ainda “não sabem ler”, desconsiderando a leitura de mundo que, nas palavras de Freire (1982), precede a leitura da palavra.

É imprescindível que haja o reconhecimento da importância das tantas linguagens com as quais as crianças leem e comunicam o mundo e, nesse universo, certamente estão as imagens. A valorização e a relevância dos livros de imagem para o imaginário infantil e para a sensibilização do olhar é urgente e necessário por parte das instituições de educação infantil.

Referências

- BELMIRO, C. A. Livro de Imagens. **Glossário CEALE**. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de.; MELLO, S. A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 4-19.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.
- DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- FERNANDES, C. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. **Raído** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, Dourados, v. 9, n. 19, p. 93-114, dez. 2015. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4656>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler a do mundo: em três artigos que se completam**. 13. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 7-20. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Joao_Geraldi.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.
- MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, s/p.
- MELLO, R. A arte olhando o mundo: O olhar do artista. **Leitura e imagem**. 2002.
- NECYK, B. J. Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. **Dissertação** (Mestrado em Design), Programa de Pós-Graduação em Design, PUC, Rio de Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. Textos visuais e as mediações escolares: desenvolver a sensibilidade da criança. In: MACHADO, M. Z. V; PAIVA, A.; MARTINS, A. A.; PAULINO, G.. (Org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 169-179.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTANA, F. A. de; BRANDÃO, Ana Carolina P. Como crianças leem livros de imagem? **Revista Inter Ação**, Recife, v. 41, n. 1, p. 165-188, jan/abr, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36431>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, M. R. P. da. Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: “é uma história escorridinha”. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2012.

SILVA, M. R. P. da.; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Brasil: BT Acadêmica, 2020, p. 57-82.

SPENGLER, M. L. P. Lendo Imagens: Um Passeio de “Ida E Volta” pelo livro de Juarez Machado. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.