



O LIVRO INFANTIL DE IMAGEM: UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA A LEITURA DE MUNDO

ARTIGO ORIGINAL

FERREIRA, Adriana Teixeira¹

FERREIRA, Adriana Teixeira. **O livro infantil de imagem: uma importante ferramenta para a leitura de mundo.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 11, Vol. 15, pp. 158-196. Novembro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ferramenta-para-a-leitura>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ferramenta-para-a-leitura

RESUMO

Considerando o livro infantil de imagem como uma importante ferramenta para a leitura de mundo, este trabalho pretende responder como o livro infantil de imagem pode contribuir como ferramenta para a leitura de mundo. Dessa forma, este trabalho visa responder a seguinte pergunta: como o livro infantil de imagem pode contribuir como ferramenta para a leitura de mundo? A pesquisa tem como objetivo principal discutir a importância do livro de imagem como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, além de compreender o amplo conceito de leitura e apresentar o livro de imagem como um instrumento lúdico. O referencial teórico aborda a visão de diversos autores sobre a concepção de leitura, a linguagem visual e o livro de imagem. A pesquisa se caracteriza como descritiva, de abordagem qualitativa e que utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica. A conclusão da pesquisa é que o conceito de leitura é amplo e está atrelado à leitura de mundo e, para a construção de uma aprendizagem significativa, é preciso que as crianças tenham contato com tudo aquilo que faz parte do contexto no qual vivem e as manifestações artísticas, dentre as quais a leitura de imagens, fazem parte desse contexto. Como ferramenta de aprendizagem, o livro de imagem pode ser considerado um instrumento lúdico na Educação Infantil por desenvolver e estimular nas crianças a imaginação, a criatividade, a curiosidade, a capacidade de percepção, o olhar crítico e o gosto estético.

Palavras-chave: Livro de imagem, Linguagem visual, Ludicidade, Educação



Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O livro infantil de imagem é uma ferramenta que pode ser usada na Educação Infantil, pois possibilita o desenvolvimento da aprendizagem a partir das várias construções de leitura que são realizadas.

O livro infantil com palavras se difere do livro infantil de imagens. Apesar do primeiro geralmente conter belas ilustrações, o segundo está totalmente ligado às artes plásticas, contando com forte apelo visual e utilizando para tanto, técnicas nas combinações dos traços e das cores. Na mão da criança, esse livro se traduz em pleno encanto, a partir dele ela irá compor um mundo de significados composto de acordo com sua visão de mundo.

Esta pesquisa pretende discutir a importância do livro de imagem na Educação Infantil considerando as habilidades e competências definidas nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) e como, através da ludicidade, pode estimular a imaginação e a criatividade.

Atualmente, esses livros têm sido usados nas escolas de Educação Infantil como fonte de recreação. Isto no leva a supor que, embora essa utilização faça parte de suas finalidades, certamente não é a principal, pois os livros de imagem podem contribuir para a construção de leitura de mundo e serem grandes instrumentos de trabalho com as crianças.

Dessa forma, este trabalho visa responder a seguinte pergunta: como o livro infantil de imagem pode contribuir como ferramenta para a leitura de mundo?

A pesquisa tem como objetivo principal discutir a importância do livro de imagem como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil e os objetivos específicos



são compreender o amplo conceito de leitura e apresentar o livro de imagem como um instrumento lúdico.

Podemos destacar que a importância desta pesquisa está fundamentada em Freire (1989), quando diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse sentido, este trabalho se justifica por contribuir para a reflexão sobre o uso do livro de imagem em sala de aula como uma significativa ferramenta de aprendizagem.

As crianças ao iniciarem a leitura do livro de imagem, constroem suas próprias narrativas baseadas em suas leituras de mundo. Assim, cada história é única, permeada pela subjetividade de cada leitor. Na leitura desses textos, a criança atribui suas significações e o compartilhamento dessas leituras favorece o desenvolvimento de todo o grupo.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, congregando livros, trabalhos e artigos que abordavam e discutiam a temática proposta. A fundamentação teórica foi baseada nos autores Coelho (2020); Oliveira (2005); Ramos (2011); Lajolo (2011); Corsino (2014); Salisbury e Styles (2013), entre outros.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E NA BNCC

Em virtude de uma maior compreensão a respeito da Educação Infantil, da legislação que a abrange e das diretrizes que orientam seu funcionamento, este capítulo abordará de forma sucinta esses temas, que são fundamentais para o entendimento sobre as necessidades dessa faixa etária e como a leitura realizada através das imagens é um importante fator a ser considerado.



A legislação brasileira reconhece a Educação Infantil no artigo 208 da Constituição Federal em que diz “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Com a Lei das Diretrizes Básicas nº 9.394/96, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica, atendendo a faixa etária de zero a 6 anos.

Em seu artigo 29, a LDB indica que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 30, a LDB ressalta que a Educação Infantil será dividida em creche, para crianças de até 3 anos de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. No entanto, a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade em instituições de Educação Infantil, para início da educação Básica, só foi incluída na LDB em 2013 através da Lei nº 12.796/2013 e ainda não há essa obrigatoriedade para crianças menores de 4 anos de idade.

Revela-se, desse modo, que a legislação referente ao tema deixa claro o direito ao atendimento educacional da criança na Educação Infantil, sobretudo à pré-escola.

Outras políticas e diretrizes corroboram para a efetivação desse direito, orientando caminhos para a construção de uma Educação Infantil de qualidade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as crianças que compreendem a faixa etária correspondente à Educação Infantil devem ter assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.



Ao nos debruçarmos sobre as orientações da BNCC para esse público, percebemos a relevância do estudo da imagem na Educação Infantil, já que a leitura da imagem é explorada em diversos campos de experiências da BNCC, indicando sua importância na construção de leitura de mundo realizada pela criança. Essas leituras se realizam enquanto a criança lê o que está a sua volta e se traduzem nos mais diversos tipos de linguagens.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. (BNCC, 2018, p. 41).

Quanto ao uso do livro de imagem como ferramenta da Educação Infantil, vale destacar que contempla todos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pois colabora com o compartilhamento de experiências, no qual a criança levanta hipóteses a respeito do que lê nas imagens e compara com o seu contexto. O manuseio dos livros é fonte de divertimento para ela, que se encanta com as cores e formas exibidas nas ilustrações. Ao manusear o livro, a criança se sente participante de situações comunicativas nas quais ela pode desenvolver a interação, nesse processo aguça sua curiosidade e o desejo de explorar o conhecimento. Com isso, acaba por desenvolver diferentes formas de expressar seus sentimentos e emoções e, aos poucos, vai descobrindo sua subjetividade e o grupo social do qual faz parte.



Ainda, dentro dos campos de experiência indicados pela BNCC (2018, p. 42), o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” diz que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Ademais, dentre alguns objetivos estipulados pela BNCC (2018, p. 49), que demonstram a importância da leitura nessa fase estão:

Para bebês (zero a 1 ano e 6 meses): Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

Para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses): Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

Diante do exposto, é possível observar que a Educação Infantil possui escopo bem definido, com diretrizes estruturadas que norteiam esse segmento educacional. É de fundamental importância a compreensão a respeito dessas informações na construção do entendimento sobre quem é esse leitor; quais são as suas necessidades e como o livro de imagem pode atender a essa demanda.

3. CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a leitura tem ação transformadora, pois permite a criança viver a alteridade e experimentar novas sensações, a interagir com situações conhecidas e com as desconhecidas, fomentando seu imaginário e construções de sentido.



Segundo Coelho (2000, p. 32), é preciso compreender a etapa do desenvolvimento infantil em que se encontra a criança, pois nem sempre a idade cronológica corresponde ao “[...] nível de amadurecimento biopsíquico-afetivointelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura.”

Para a autora, crianças dessa faixa etária pertencem à categoria de pré-leitor, e abrangem, de maneira aproximada, duas fases distintas de estágio psicológico que estão compreendidas em 1ª infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e 2ª infância (a partir dos 2/3anos). Na primeira, o afeto é um dos componentes mais importantes que precisa fazer parte dessa fase. Nesse momento, a criança inicia a conquista da própria linguagem e explora o mundo através do tato e a manipulação de objetos. Já na segunda, há um forte interesse pela comunicação verbal. É importante, nessa fase, além de explorar a ludicidade, apresentar livros que reproduzam suas vivências cotidianas, pois a criança está descobrindo o mundo que a cerca (COELHO, 2000, p.33).

Abramovich (1997, p.16) ressalta a importância da literatura infantil na formação da criança ao afirmar que ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e que isso leva ao processo de descoberta da compreensão de mundo.

Lajolo (2011, p. 7) corrobora esse entendimento ao esclarecer que:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Cabe salientar que a escola tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança nas atividades de leitura, não somente de textos escritos, mas de leitura de mundo. Nesse sentido, a escola, em seu segmento da Educação Infantil, pode utilizar a literatura como instrumento de construção de significados. De acordo com Bettelheim, (2019, p. 10-11), a tarefa mais importante e a mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significados na vida, as experiências que vivem



promovem essa capacidade e quando as crianças são pequenas é a literatura que canaliza melhor esse tipo de informação. No entanto, o autor destaca que:

As cartilhas e manuais em que aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, sem levar em conta o significado. A maioria esmagadora do restante da chamada “literatura infantil” procura divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que quase nada de significativo se pode obter deles. [...] A pior característica desses livros infantis é que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: acesso a um significado mais profundo e àquilo que é significativo para ela nesse estágio do desenvolvimento.

O autor complementa seu pensamento ao concluir que a literatura deve despertar a curiosidade da criança e, para enriquecer sua vida, deve aguçar sua imaginação, estimulando seu intelecto, emoções, relacionando-se simultaneamente com todos os aspectos da sua personalidade. Para Queirós

(2005, p. 173), “Toda leitura causa um pensamento, e pensar é um ato sempre operatório.”

É importante dizer que, embora as escolas reconheçam a importância da utilização da literatura, ainda não a exploram como deveriam, pois há uma preocupação muito maior com o mundo das letras do que com o mundo das ideias. Sobre a leitura, Cagliari (1993, p. 173) afirma que:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas da escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola.

Lajolo (2011, p. 18) defende que a formação do professor tem grande relevância nesse aspecto e indaga em qual ponto da história a formação do professor e a



concepção de literatura infanto-juvenil na educação brasileira se encontram. Para compreender a importância dessa particularidade, a autora revela que é preciso entender que a literatura infantil é um produto tardio da pedagogia escolar, ou seja, ela não existe desde sempre, mas só passou a existir quando a sociedade necessitou que as crianças do mundo moderno aprendessem lições de moral e bons costumes advindos pelas mãos de Perrault. Também é necessário compreender que a noção de infância se altera com o tempo e cabe ao professor entender as noções de infância, bem como a importância da utilização da literatura em sala de aula.

Nesse bojo, podemos dizer que a escola é um local privilegiado, pois é onde ocorre o encontro entre o leitor e o livro. A Educação Infantil, nesse sentido, é a primeira experiência que a criança tem com esse novo mundo, repleto de informações e significados.

Diante disso, para explorar a literatura infantil nesse segmento, alguns pressupostos devem ser observados como: a concepção da criança como um ser educável, que é aprendiz de cultura; a concepção da literatura como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural; a valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura; a compreensão da leitura como diálogo que estimula tanto a informação imediata quanto à formação interior da criança; a certeza de que a escola é um espaço que funciona como alicerce nos processos de autorrealização vital e cultural que se inicia na infância e se prolonga por toda a vida (COELHO, 2000, p. 17-18).

Dessa forma, o entendimento das concepções referentes à leitura e à literatura é fator fundamental para o desenvolvimento de ações dentro da Educação Infantil, assim como a compreensão sobre quem é esse leitor e o que a literatura representa para a construção da sua subjetividade.



4. O LIVRO DE IMAGEM COMO INSTRUMENTO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Melo, Martins e Bezerra (2019), Ludicidade é um termo utilizado na Educação Infantil e que tem origem na palavra latina "ludus", que significa jogo. Os autores destacam que apesar do conceito de ludicidade estar relacionado às brincadeiras e aos jogos, não está limitado apenas a essas atividades. Nessa perspectiva, "Atividades lúdicas são aquelas que permitem que as crianças aprendam e desenvolvam suas capacidades e habilidades por meio de brincadeiras, do uso da sua imaginação e da fantasia, advindas de seu próprio universo." (MELO; MARTINS; BEZERRA, 2019).

Maluf (2009, p. 21) afirma que as atividades lúdicas podem ser compreendidas como experiências vividas em determinado momento, que unem o ato, o pensamento e o sentimento nessas experiências. Dessa forma, a atividade lúdica é aquela que visa uma interação, podendo ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que tenha esse propósito. Nesse aspecto, o porquê da realização da atividade e a forma como a atividade é dirigida e vivenciada, são questões importantes na escolha da atividade lúdica. Luckesi colabora para o entendimento da importância das atividades lúdicas ao afirmar que:

[...] as atividades lúdicas [...] são instrumentos da criação da identidade pessoal, na medida em que elas, nessa perspectiva, estabelecem uma ponte entre a realidade interior e a realidade exterior. Esse é o lado construtivo das atividades lúdicas. Pelas atividades em geral e pelas atividades lúdicas em específico, a criança aproxima-se da realidade, criando a sua identidade. O princípio do prazer equilibra-se com o princípio da realidade, na criança, através das atividades lúdicas. (LUCKESI, 2002).

A ludicidade contribui para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pois a brincadeira é a principal forma de aprendizagem e socialização da criança nessa etapa. Nas situações lúdicas, a criança estabelece suas relações com o mundo,



bem como desenvolve valores e atitudes. Enquanto brinca, a criança participa e constrói seu aprendizado de maneira criativa e consciente, aprendendo a resolver conflitos, o que contribui para o entendimento da sua individualidade e para o processo de construção da sua autonomia (MONTEIRO; NASCIMENTO, 2020, p. 59). Para Chateau (1987, p. 22), “[...] não é possível que se pense em infância sem pensar em brincadeira e no prazer que a acompanha.” Sobre a ludicidade na Educação Infantil, Rojas (2007, p. 22) diz que:

[...] o lúdico é base de toda atividade da Educação da Infância, pois é meio de motivação para a criança, que pode dar origem a processos de aprendizagem importantes, fonte de descoberta e prazer. Ludicidade é a espontaneidade em trabalhar, fazendo a comunicação entre a fantasia, o brincar e o real.

Monteiro e Nascimento (2020, p. 64) afirmam que a partir do lúdico e do faz de conta a criança se torna protagonista das suas ações, tornando-se autora de seus papéis, emitindo valores, julgando, resolvendo problemas de forma livre, sem a intervenção direta de um adulto. Essas ações propiciam à criança conviver e desenvolver diversos sentimentos interiores, pois através da ludicidade ela pode estruturar o seu mundo, possibilitando a compreensão e representação de tudo que a cerca e instiga. Vale dizer que muitas crianças que têm dificuldade de expressar com palavras as suas preocupações e problemas, conseguem expressar esses sentimentos por meio das atividades lúdicas (MONTEIRO; NASCIMENTO, 2020, p. 62).

Nesse contexto, a Literatura deve ser considerada como uma alternativa do lúdico, pois é um recurso que amplia a imaginação e a criatividade das crianças, que desenvolve nelas o desejo e a curiosidade para conhecer mais do mundo e de seu lugar nele (MONTEIRO; NASCIMENTO, 2020, p. 66).

Oliveira (2010, p. 45) corrobora esse entendimento ao destacar que “[...] a literatura infantil está veiculada ao belo, ao prazer, ao lúdico e nela a preocupação com o



ensinar não deve ter veiculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional.”

Queirós (2005, p. 173) destaca que “A literatura é feita de fantasia. [...] O mundo é movido pela fantasia. É por meio dela que nos acrescentamos ao mundo e nos inscrevemos nele. A fantasia é responsável pelas surpreendências do cotidiano.”

Pedro Bandeira (2005, p. 183) ao falar sobre a ludicidade da literatura diz que:

Bom, literatura é outra coisa. É farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma, para fortalecer as emoções, para pensar com o coração, para raciocinar com o fígado, para entender com o pâncreas! [...] A Literatura não responde nada. Literatura pergunta. Pergunta? E onde encontrar a resposta? Sei lá. Procure dentro de você.

Castanha (2008, p. 148) retrata uma das sete histórias do filme “Sonhos”, de Akira Kurosawa, no qual um japonês visita um museu ocidental e observa demoradamente uma pintura de Van Gogh, ao discorrer sobre o filme, a autora nos indica o que ocorre nesse cenário lúdico, o que nos remete e faz refletir sobre a importância dos livros de imagem na Educação Infantil. Ela conta que:

Num certo momento, [o homem] entra no quadro e passeia sobre os caminhos pintados por Van Gogh. É de uma beleza plástica impressionante essa imagem que ocupa toda a tela, com um homenzinho andando entre os desenhos. Além dessa mistura de realidade e fantasia e da possibilidade de entrar no universo de um artista e de sua pintura, essa história do filme, ou esse sonho, nos mostra como a imagem seduz e consegue fascinar pessoas de culturas e vivências diferentes. Sem as barreiras da língua, o entendimento da imagem torna-se universal, porque o idioma da imagem é a própria imagem.

Nessa perspectiva, o livro de imagem pode atuar como um instrumento da ludicidade na Educação Infantil, pois pode desenvolver a imaginação e a criatividade, bem como promover experiências e sentimentos na criança.



4.1 A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM PARA A LEITURA DE MUNDO E A FORMAÇÃO DO LEITOR ATRAVÉS DAS IMAGENS

Para Freire (1989), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Segundo o autor, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente e a palavra dita flui do mundo de acordo com as leituras que fazemos dele.

De acordo com Ribeiro (2008, p. 123), “Desde que se abre a cortina dos nossos olhos para o espetáculo diário da vida, também se abre um mundo em nosso pensamento, que se organiza para a significação.” Nesse sentido, o autor ressalta que a compreensão de uma imagem pode ser uma ação arrebatadora, pois a imagem também é uma fala e transmite uma mensagem (RIBEIRO, 2008, p. 125).

Nesse processo, para Ribeiro (2008, p. 123), “[...] o mundo é sempre uma mensagem que pretendemos compreender [...]”. Apesar de a imagem possuir uma natureza diferente da palavra, ambas são signos e se direcionam para alguma direção. Os signos são construções humanas, produzidos em comunidade. Dessa forma, a imagem como signo, pode ser entendida como uma relação entre o leitor e a imagem, bem como uma forma de experiência do sujeito com relação à sociedade a qual pertence (RIBEIRO, 2008, p. 126).

Nesse aspecto, o conceito de leitura vai além da decifração da escrita, pois é um processo que está atrelado à formação global do indivíduo, ou seja, a atuação, experiências e vivências dos sujeitos na sociedade (MARTINS, 2006, p. 22). Muitos educadores apregoam a necessidade da construção do hábito de ler, no entanto, a ênfase é dada somente aos textos escritos. É necessário ampliar a noção de leitura que vai além da decodificação das letras, o que implica em compreender e valorizar as experiências e explorar a visão de mundo (MARTINS, 2006, p. 27-29).



Nesse sentido, o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo (2000, p. 41) por meio do seu poema “Aula de leitura” conseguiu expressar muito bem o amplo conceito de leitura, ele diz:

A leitura é muito mais do que
decifrar palavras. Quem
quiser parar pra ver pode até
se surpreender: vai ler nas
folhas do chão, se é outono
ou se é verão; nas ondas
soltas do mar, se é hora de
navegar; e no jeito da
pessoa, se trabalha ou se é
à-toa; na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém o
gosto que o dono tem; e no
pelo do cachorro, se é
melhor gritar socorro; e na
cinza da fumaça, o tamanho
da desgraça; e no tom que
sopra o vento, se corre o
barco ou vai lento; também
na cor da fruta,



e no cheiro da comida, e
no ronco do motor, e nos
dentes do cavalo, e na
pele da pessoa, e no brilho
do sorriso, vai ler nas
nuvens do céu, vai ler na
palma da mão, vai ler até
nas estrelas e no som do
coração. Uma arte que dá
medo é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

Para expandir a visão a respeito do conceito de leitura, Martins (2006, p. 30) explica que é preciso entender a leitura como “[...] um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outro tipo de expressão do fazer humano [...]”.

Ramos (2020, p. 41) salienta a importância da valorização da leitura de imagens. A autora afirma que “Para conseguirmos ‘ler’ uma narrativa imagética, acredito ser necessário modificar nossa aproximação aos livros, ainda focada na alfabetização textual.” Ela conta que foi estimulada desde cedo pela família a “contar” tudo o que via e que esse treino com as imagens a estimulou a observar com atenção todo o ambiente que a envolvia. Assim, ver e descrever cenários são maneiras de selecionar aquilo que faz sentido para o sujeito, pois o leitor de imagem possui essa



liberdade (RAMOS, 2020, p. 48). Ainda sobre a leitura de mundo através das imagens, a autora enfatiza que:

Criamos nossa própria literatura visual desde que não vejamos de maneira superficial. Precisamos ser impelidos a ver com a mente indagadora, que sabe como entender as ambiguidades do olhar. Vemos uma obra de arte, assim como uma ilustração ou uma paisagem, aos poucos, conforme a experiência e o treinamento individual. Só depois juntamos as informações e conseguimos formar um todo, que, na medida do possível, será coerente. (RAMOS, 2020, p. 47).

Castanha (2008, p. 143) discorre sobre as múltiplas interpretações que uma pessoa é capaz de fazer na tentativa de dar sentido àquilo que vê, de apreender o significado das imagens que lhe são apresentadas. Algo semelhante acontece com um livro que contenha ilustrações e texto em idioma que não dominamos: para darmos sentido às imagens esmiuçamos atentamente cada pequeno detalhe e refletimos sobre aquilo que vemos. Para a autora, “Isso é ler imagens. É a mesma coisa que faz uma criança pequena ainda não alfabetizada. Ela demora em cada quadro ou página, buscando sentido para o que vê.”

Martins (2006, p. 42-43) concorda que o processo de leitura está atrelado à leitura de mundo e faz parte de algo muito maior que o aprendizado do texto escrito, segundo a autora:

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias.



Assim, a imagem pode estabelecer ligações entre a realidade e os sonhos e funcionar como um instrumento motivador. Por ser uma experiência individual suas possibilidades criativas não tem limites (QUEIROZ, 2002, p. 14).

Ademais, a respeito da formação do leitor, Martins (2006, p.34) também afirma que antes de ler um livro escrito, as crianças interagem com sua forma, cor, textura, volume, cheiro, ou seja, a criança realiza a leitura através dos seus sentidos. Esse contato propicia à criança a descoberta do livro como um objeto especial e a motiva no processo de alfabetização do texto escrito. Carneiro (2008 p. 79) corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] a tendência da imagem na literatura infantil é abrir, explorar a interpretação; enquanto a tendência do texto [escrito] é fechá-la, controlá-la ou delimitá-la. [...] A atribuição de sentido passa a ser de responsabilidade de um expectador criativo.”

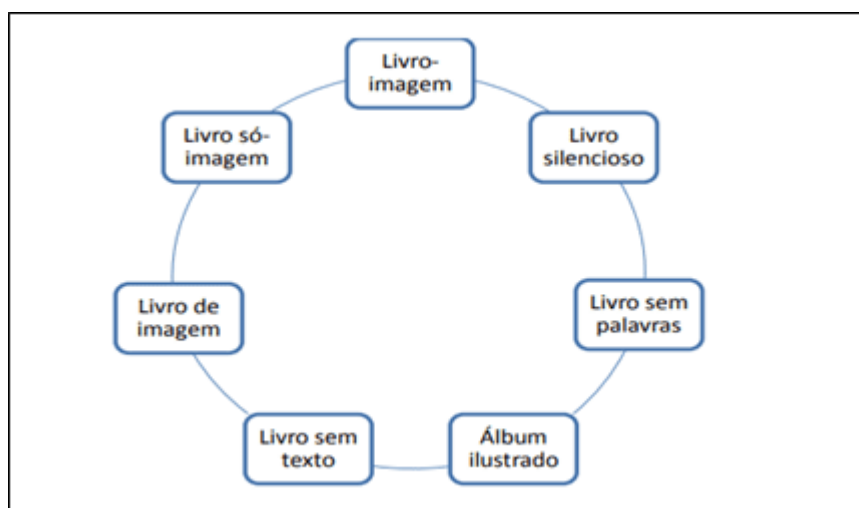
Dessa forma, a alfabetização visual, através da leitura de imagem, contribui para a formação do leitor, tanto para sua leitura de mundo quanto para o desejo de aprender o texto escrito, pois motiva o educando a aprender a ler, interpretar o contexto a sua volta e a posicionar-se criticamente sobre a sua realidade (TORRES, 2011, p. 18).

4.2 O LIVRO DE IMAGEM

Na literatura encontramos a utilização de diversos tipos de nomenclaturas para se referir ao livro de imagens, objeto deste estudo. Andreu (2015) utiliza os termos “álbum sem-palavras” e “livro de imagens” para designar os livros que possuem apenas imagens. Já Carneiro (2008, p. 79), utiliza os termos “livros infantis sem texto” e ainda “narrativa muda”. Coelho (2000, p. 186) sugere também os termos “álbum de figuras” e “livro de estampas”. Gonçalves (2018, p. 45) destaca a preferência pelo termo “livro-imagem” devido à “[...] justaposição das palavras

ligadas pelo hífen, remetendo-nos ao enlace suporte-imagem, à ideia da materialidade ligada à imagem.”

Diagrama 1 – Algumas nomenclaturas utilizadas para o objeto da pesquisa



Fonte: Gonçalves, 2018.

Quanto à conceituação do termo, os livros de imagens são livros que “[...] usam apenas imagens na composição da história e permitem uma elaboração fértil na linguagem visual.” Dessa maneira, o suplemento verbal é utilizado como na estrutura tradicional de um livro, somente nas partes pré-textuais e pós-textuais (CARNEIRO, 2008, p. 79).

Corroborando esse entendimento, Azevedo (2005, p. 45) destaca que livros de imagem são aqueles “[...] sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens. Neles, o conjunto de imagens é o próprio texto da obra, o artista-solo que brilha sozinho e ocupa todos os lugares do livro.”

O Glossário online do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da (CEALE, 2014) ratifica a concepção do termo quando indica a seguinte definição para o verbete “Livro de imagens”:



Define-se, então, livro-imagem como um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens). A possibilidade de o livro de imagens poder contar uma história, de penetrar no mundo do encantamento, faz o tempo do real e da magia conviverem, por exemplo, na mesma página, podendo alterar a lógica temporal e espacial, tudo isso apenas através das imagens. Os códigos imagéticos (como as cores, o traço, o volume, a posição dos objetos na página, entre outros) dão destaque à narrativa, por isso é que se diz que podemos “ler imagens”.

Nesse cenário, as imagens ocupam um papel protagonista na obra. Oliveira (2008, p. 27) afirma que em obras desse tipo,

As imagens funcionam como movediças partituras de música, algo para ser tocado e interpretado pela nossa sensibilidade – muito longe das intenções do autor. Em qualquer ilustração, o que está oculto é o que mais queremos ver e vivenciar. As imagens são invocações que procuram mais as nossas imaginações noturnas do que as diurnas. O que mais se revela ao olhar de uma criança em uma ilustração é o que está velado. As imagens estão muito além de suas representações, de seus processos narrativos e descritivos – elas são dotadas de vida e inteligência próprias.

Nesse processo, o texto visual encontrado nos livros de imagem trabalha com uma linguagem cheia de possibilidades. Em virtude disso, o autor ainda afirma que apesar de muitas vezes serem considerados exclusivamente destinados às crianças que não sabem ler, os livros de imagem podem, inclusive, ser dirigidos também ao público adulto (AZEVEDO, 2005, p. 46). Ramos (2020, p. 110) salienta o uso do livro de imagem também por adultos dizendo que:

A experiência tem demonstrado que alguns exemplos de livros-imagem originalmente pensados para crianças encantam públicos de mais idade. A receptividade desses produtos indica uma ampliação do universo de leitores. [...] Essa indistinção de públicos é uma das características da



própria literatura infantil contemporânea e se fortalece também nos livros que dispensam o recurso às palavras. Como o texto verbal é criado por aquele que lê, se as imagens estiverem bem realizadas e articularem uma ideia de narrativa possível, muitos públicos se interessarão pelo livro. Cada um construirá a história com base em seus conteúdos emocionais e repertório intelectual.

Nessa concepção, de acordo com Salisbury e Styles (2013, p. 97), os livros de imagens exigem que os leitores criem o seu próprio texto, pois recriam o que foi produzido pelo ilustrador, atribuindo-lhe muitos outros sentidos. As imagens que são apresentadas ao leitor, são lidas de acordo com a sua própria percepção e conhecimento de mundo. Carneiro (2008, p. 79) concorda com esse entendimento ao afirmar que uma narrativa construída apenas com imagem possibilita inúmeras interpretações.

Nesse sentido, com a leitura constante da imagem no livro é possível “[...] criar significações, a comunicar ideias, a decodificar signos, expressar a linguagem e se socializar.” (CARNEIRO, 2008, p. 78).

Ramos (2020, p. 109) indica que nem todo livro de imagens é construído a partir de uma história conhecida, como a história da bela adormecida, por exemplo. Quando a história já é conhecida o leitor constrói a narrativa de maneira virtual em sua mente não só pelo que vê, mas também pelo que já sabe da história. No entanto, quando se depara com uma narrativa inédita, o autor se torna coautor da história, pois se torna responsável por criar o texto verbal. Segundo a autora, as crianças, pouco compromissadas com a lógica, utilizam a imaginação para dar diversos sentidos à narrativa, elas imaginam nomes para os personagens, imaginam diversas situações e possibilidades com eles. Ramos ainda ressalta que

A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa. O autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. É um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela



sequência de imagens de forma a não tornar a leitura algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações. (RAMOS, 2020, p. 109).

4.2.1 BREVE HISTÓRIA DO LIVRO DE IMAGEM

Os estudiosos concordam que a impressão, assim como o papel, teve origem na China. Contudo, foi a invenção do tipo móvel criado por Johannes Gutenberg, em 1430, que abriu caminho para as publicações de livros de forma vertiginosa (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 12).

De acordo com Salisbury e Styles (2013, p. 12) e Ramos (2020, p. 49), em 1658, o checo Jan Amos Comenius publicou a obra intitulada *Orbis Sensualium Pictus*, que pode ser traduzido como “O mundo visível” ou “O mundo em imagens”. Este livro é considerado como o primeiro livro ilustrado destinado especificamente ao público infantil. Os autores contam que cada exemplar era tratado como objeto de arte, recebendo em sua produção um acabamento de luxo.

O ditado popular diz que uma imagem vale por mil palavras e Comenius, já nessa época, compreendeu a importância da imagem, tanto que afirmou “[...] as imagens são a forma de aprendizagem mais fácil de assimilar que se pode oferecer às crianças.” (RAMOS, 2020, p. 49). Nesse sentido, Comenius contribuiu na construção de uma nova percepção do papel da imagem ao considerá-la como um elemento que poderia ter um protagonismo, não somente servindo para ornamentação, equiparando, dessa forma, sua importância aos demais componentes utilizados na obra, como às nomenclaturas e às descrições. “O objetivo [de Comenius] era fazer com que mesmo o leitor não alfabetizado compreendesse o visto e, assim, aprendesse sobre o mundo.” (RAMOS, 2020, p. 50).

Há quem considere *Isopete historiado* (Fábulas de Esopo), lançado em 1498 pelo espanhol Juan Hurus, o primeiro livro com ilustrações para crianças por se tratar de uma obra de ficção. Embora o livro não tenha especificado o público-alvo, só foi concebido como livro para público infantil muito tempo após sua publicação. Em 1511, o suíço Johannes Geiler von Kaysersberg ganhou destaque ao ilustrar o livro *Cinderella*. No entanto, os estudiosos concordam que *Orbis Pictus* foi o livro que mais fez sucesso por ser reconhecido como o livro que conseguiu “[...] tornar tão próxima a relação entre as palavras e as imagens, criando uma sinergia, soma de forças entre os dois elementos.” (RAMOS, 2020, p. 51).

Figura 1 – Capa do livro *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius



Fonte: Tijen e Vojtechovsky, 1996.

Ramos (2020, p. 55-56) conta que a partir do início do século XIX, as imagens começaram a ganhar mais destaque nos livros, principalmente devido à evolução das técnicas de reprodução e o aperfeiçoamento da litografia. A técnica da litografia ou litogravura consiste na criação de desenhos sobre uma matriz utilizando um lápis gorduroso que depois são impressos em um papel.



O invento da fotografia, em 1839, também foi um importante componente para a evolução da qualidade das imagens ilustrativas. Com o advento da fotografia, foi possível transmitir a ideia de movimento nas sequências das imagens. Para a autora, “Crianças de ontem e de hoje gostam de ser fisgadas à primeira vista por imagens.” (RAMOS, 2020, p. 56).

Já em 1865, Lewis Carroll publicou o livro “Alice no País das Maravilhas”. Carroll foi um apreciador da arte da fotografia. No livro, a própria Alice lança um olhar diferenciado às ilustrações e revela o poder da imagem, destacando ser um elemento imprescindível. Ao observar que o livro que a irmã lia não possuía imagens, a menina logo pensa: “De que serve um livro sem desenhos ou diálogos?” (CARROLL, 2019, p. 35).

Segundo Coelho (2000, p. 186), no século XX, mais especificamente a partir dos anos de 1920, surgem os livros de imagem, também conhecidos como álbuns de figuras ou livros de estampas, que se tratavam de livros que utilizavam as imagens como linguagem e não possuíam texto escrito. À época, pesquisas indicavam que o livro de imagens funcionava como um eficaz mediador entre a criança e o conhecimento do mundo das formas, seres e coisas que a envolviam, estabelecendo uma relação de prazer e de descobertas.

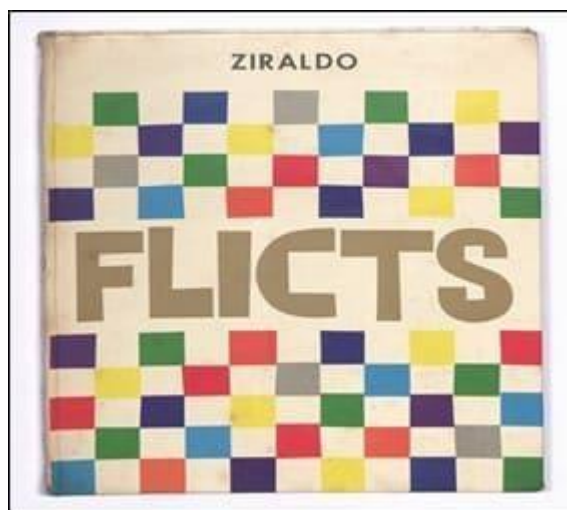
A autora apresenta, como exemplo, os *Albums du Père Castor* (Álbuns do Pai Castor) desenvolvido na França por Paul Faucher, nos anos de 1920. Tratava-se de uma coleção de livros de imagens destinada às crianças pequenas que contava com a participação de vários autores/ilustradores. Essa coleção obteve grande repercussão e influenciou a renovação da literatura em toda a Europa e nas Américas (COELHO, 2000, p. 186-187).

Nos anos de 1960 o mundo passou a viver a “Era da Imagem”, um período no qual ocorreram diversas publicações de quadrinhos e *graphic novels*, bem como a chegada da televisão nas residências como principal meio de comunicação em

massa. Nessa época, houve uma verdadeira explosão de livros de imagens, sobretudo no mercado norte-americano (GIRÃO; CARDOSO, 2019, p. 129).

No Brasil, nesse período, houve um aumento na procura por livros ilustrados, entre os quais se destacou o livro do autor Ziraldo, *Flicts* (1969). Ao longo dos anos de 1970, houve um desenvolvimento expressivo do trabalho de artistas plásticos no mercado de livros infanto-juvenis (GIRÃO; CARDOSO, 2019, p. 130).

Figura 2 – Capa do livro *Flicts*



Fonte: Pinto, 1969.

Conforme nos indicam Girão e Cardoso (2019, p. 130-131), podemos considerar como o primeiro livro de imagens brasileiro o livro do artista plástico Juarez Machado, que embora tenha sido publicado primeiramente na França, em 1975, na já comentada coleção *Albums du Père Castor* com o título *Une aventure invisible*, chegou ao Brasil em 1976 com o título “Ida e volta”. Esse foi o primeiro livro de imagens a receber o prêmio na categoria “O melhor livro sem texto” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que em 1975 passou a premiar anualmente com o Prêmio FNLIJ os melhores livros infantis e juvenis em diversas categorias.



Figura 3 – Capa do livro *Une aventure invisible*



Fonte: La fabrique du prof (2019?).

O livro “Ida e volta” conta, através de imagens, o percurso de um homem, desde quando ele sai de casa até o seu regresso. Em 1984, a FNLIJ mudou o nome dessa categoria para “Melhor Livro de Imagem” (GIRÃO; CARDOSO, 2019, p. 131).

Figura 4 – Capa e miolo do livro *Ida e volta*

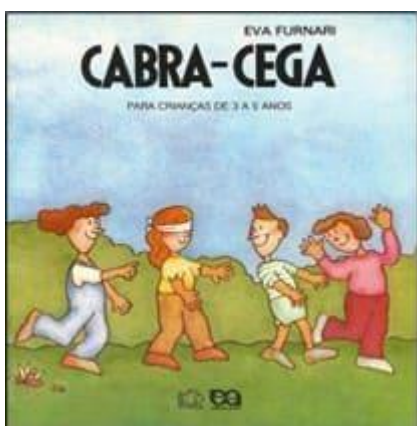


Fonte: Machado, 1976.

Na década de 1980 houve uma expansão nas publicações dos livros de imagem e, nessa época, se destacaram os nomes das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari pela qualidade de suas obras (GIRÃO; CARDOSO, 2019, p. 131).

Coelho (2000, p. 200) destaca a coleção “Peixe Vivo” criada em 1980 por Eva Furnari, que foi uma pioneira nas narrativas visuais para crianças.

Figura 5 – Capa do livro *Cabra-cega*, primeiro livro da Coleção Peixe Vivo



Fonte: Furnari, 2015.

Os autores Girão e Cardoso (2019, p. 134) salientam que ao longo dos anos 90, devido à reforma educacional instaurada no Brasil em 1997, os livros passaram a sofrer uma crescente categorização por idade e período escolar, o que impactou a produção dos livros compostos por linguagem visual, provocando uma grande queda e escassez dessas obras. Sobre esse cenário, os autores apontam que:

É na virada dos séculos 20 e 21 que o gênero ganha novos ares e traz outras propostas de narrativas pictóricas, ainda muito embasadas nas experiências passadas, fazendo reuso de alguns recursos: a utilização da página dupla como espaço-tempo uno da composição narrativa, como um frame da história; o encadeamento narrativo; a continuidade da história pelo virar de páginas; as múltiplas possibilidades narrativas numa única cena, pela exploração de momentos individuais de personagens distintos num mesmo espaço; a refuncionalização do objeto livro, em especial, o repensar a

forma do códex em seus aspectos sintático e semântico interferindo e compondo a narrativa pictórica. A primeira década do século 21 assinala uma retomada da produção de livros “sem palavras” em território nacional [...]. (GIRÃO; CARDOSO, 2019, p. 134).

É possível constatar a retomada desse segmento e a consolidação dos livros de imagens na contemporaneidade quando se observa o sucesso de vendas dos livros que se enquadram nessa categoria como, por exemplo, a trilogia da margem, da premiada artista sul coreana Suzy Lee, composta pelos livros “Onda”, “Sombra” e “Espelho”. As obras da autora/ilustradora já foram “traduzidas” em diversos países e já venderam milhares de exemplares (GIRÃO; CARDOSO, 2019, p. 135).

Figura 6 – Capa do livro Onda



Fonte: Lee, 2017.

No Brasil, o livro de imagem “Bárbaro”, de Renato Moriconi, é um sucesso de vendas e foi ganhador do prêmio FNLIJ na categoria “Melhor Livro de Imagem” para crianças em 2014 (FNLIJ, 2014).

Figura 7 – Livro Bárbaro



Fonte: Moriconi, 2013.

4.2.2 A LINGUAGEM VISUAL

A utilização da imagem como um recurso de linguagem não é uma invenção da sociedade contemporânea. Civilizações e culturas utilizaram esse recurso como forma de expressão desde o princípio da nossa história. Das pinturas nas paredes das cavernas até os dias atuais, a linguagem visual já foi instrumento de comunicação para diversos grupos culturais, a própria origem da escrita está



relacionada à interpretação das imagens, como a escrita ideográfica, a escrita chinesa, os hieróglifos egípcios, entre outras (CASTANHA, 2008, p. 141).

De acordo com Kate Raney (1998 *apud* SALISBURY; STYLES, 2013, p. 77) a linguagem visual é:

[...] a história do pensamento sobre o que as imagens e os objetos significam, como eles são agrupados, como nós reagimos a eles ou os interpretamos, como eles podem funcionar como modos de pensamento, e como eles estão estabelecidos nas sociedades que os originaram [...].

O termo “linguagem visual” foi criado por John Debes nos anos de 1960, porém os autores Salisbury e Styles (2013, p. 77) afirmam que significado do termo é controverso, pois existem diversas formas de conceituar o que significa ler uma imagem.

Castanha (2008, p. 147) afirma que a linguagem visual é uma linguagem existente na arte que é acessível a todos, independente da época em que foi concebida. A autora ressalta que é na forma como o artista organiza a obra que ele conduz o olhar do espectador para aquilo que quer ocultar ou evidenciar. Cada detalhe possui um significado específico.

A escolha da composição realizada pelo autor/ilustrador pode dar peso ou leveza à determinada página, pode torná-la harmoniosa ou densa. Para tanto, o artista utiliza cinco componentes que serão estruturantes na linguagem visual: linhas, cores, volumes, superfície e luz (CASTANHA, 2008, p. 149). Cabe à imagem deixar vir à tona diferentes sentidos via linguagem visual (CORSINO, 2014, p. 89).

Segundo Ramos (2020, p. 145), a comunicação realizada através da imagem visual precisa levar em conta elementos como o projeto gráfico e a ilustração. Corsino (2014, p. 89) concorda com esse entendimento e indica que as ilustrações e o



projeto gráfico devem ser provocadores para aflorar as narrativas que estão sendo construídas pelo leitor a cada virada de página.

Já na capa do livro, o projeto gráfico revela a identidade do objeto, como ele foi construído, podendo apresentar inovações como formatos diferentes ou recortes especiais. O projeto gráfico também se preocupa com o tratamento da tipologia, ou seja, como tornar o texto mais ou menos visível. A forma do texto, também chamada de enunciação gráfica, também faz parte da comunicação gráfica. Nessa construção, as imagens podem ser exibidas sem margem, dando a sensação de se esparramarem nas páginas ou, ainda, apresentarem margem para transmitir a ideia de contenção ou enquadramento (RAMOS, 2020, p. 145).

Sobre a ilustração das imagens, Ramos (2020, p. 146) afirma que:

- Não é a quantidade de imagens que define o valor de um livro, mas sim a função que elas exercem na narrativa, Por isso, todo detalhe de uma ilustração é importante.
- A imagem torna-se mais rica quando explora as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais. Esses elementos plásticos contribuem para estruturar a narrativa.
- Os traços da ilustração adquirem diferentes características a depender do autor. Os esquemáticos são mais próximos do código visual infantil da representação, com o uso de desenhos simplificados; os mais elaborados representam corpos e seres de maneira mais detalhada. Textos visuais que exageram na força expressiva de qualquer um dos dois tipos de traço tendem a parecer artificiais.
- Os traços podem ser figurativos, ao formarem imagens reconhecíveis do mundo. Ou abstratos, quando se afastam da ideia de realidade objetiva.
- As cores sugerem estados de ânimo. As quentes tendem ao dinamismo, ao agitado e também ao nervoso. Já as frias expressam sentimentos mais calmos, algo mais plácido.



Todos os elementos que fazem parte da composição do livro de imagem são pensados para, além de tornar a mensagem mais legível e mais agradável, também encantar e surpreender o leitor (RAMOS, 2020, p. 30). Para Castanha (2008, p. 148), “É transgressor propor uma narrativa somente por meio de elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores.”

Como nos últimos anos o mercado editorial dos livros infanto-juvenis no Brasil tem crescido e apresentado um bom desempenho, se espera daqueles que lidam com esse segmento mais atenção aos livros de imagem, de modo que haja maior produção de narrativas visuais, já que são uma forma tão importante de linguagem (RAMOS, 2020, p. 30).

Ao discorrer sobre a importância da linguagem visual, Ramos (2020, p. 31-33) revela que é preciso olhar os livros como paisagens, ou seja, lançar sobre as imagens um olhar que provoca análises, que é capaz de abranger o físico, o psicológico, a percepção e a criação.

[...] a abordagem visual de um tema pode ser uma das mais fascinantes experiências provocadas por um livro infantil, desde que estejamos dispostos a aprender com as próprias imagens. Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, [...] absorvemos e compreendemos o observado. (RAMOS, 2020, p. 33-34).

Coelho (2000, p. 197-198) indica que a linguagem visual no livro infantil possui valor psicológico, pedagógico, estético e emocional. Sobre esse tipo de linguagem a autora destaca que:



1. a) Estimula o olhar como principal elemento na estruturação do mundo interior da criança;
2. b) Estimula o desenvolvimento da capacidade de percepção;
3. c) Facilita a comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê;
4. d) Concretiza relações abstratas e contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõe o todo;
5. e) Permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir;
6. f) Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a criatividade que, às vezes, inexistente por falta de estímulo.

Nesse sentido, é fundamental desenvolver nas crianças a habilidade de olhar, apreciar e interpretar aquilo que veem. As crianças, naturalmente, mesmo em idade bem precoce, são atraídas por formas, cores, desenhos e fotos, mas esse instinto natural pode ser desenvolvido e reforçado através do ensino da análise do texto visual. Aprender a olhar um desenho de forma perspicaz pode estimular o desenvolvimento dessas habilidades, no entanto, infelizmente, a atividade de desenho é subestimada nas atividades infantis nas escolas (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 77).

Cabe ressaltar que nem sempre as crianças conseguem expressar seus sentimentos por meio de palavras, mas conseguem revelar seus sentimentos por meio de desenhos (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 79).

É notória a preferência dada pelos sistemas de ensino às letras e aos números em detrimento a outras formas de linguagens, principalmente às artes plásticas, geralmente relacionando a linguagem visual somente a práticas de *passa tempo*, *hobby* ou *terapia*. Nesse bojo, precisamos pensar o quanto essa discriminação é



prejudicial, pois estarmos imersos em uma cultura cada vez mais visual. Rudolf Arnheim (1979 *apud* SALISBURY; STYLES, 2013, p. 56) destaca que:

Todo o nosso sistema educacional continua a se basear no estudo de palavras e números. No jardim de infância, com certeza, os pequeninos aprendem vendo e manipulando formas bonitas, inventando suas próprias formas de papel e de barro, ao pensar por meio da percepção. Mas, posteriormente, os sentidos começam a perder o status educacional. Cada vez mais, as artes são consideradas um treinamento em habilidades agradáveis, como entretenimento e uma forma de descontração a mente.

Dessa forma, é necessário que, mesmo as crianças que já tenham sido alfabetizadas nas letras, continuem aumentando sua conscientização a respeito do visual para que “[...] sejam capazes de avaliar, entender e analisar de forma inteligente, desde materiais visuais de propagandas e jogos de computador até as belas artes, o cinema e a animação.” Nessa perspectiva, os livros de imagem contribuem para a construção e desenvolvimento dessas habilidades, pois estimulam a observação e a análise do texto visual (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 77).

Para tanto, Coelho (2000, p. 196) ressalta a importância da disciplina ArteEducação ao afirmar que uma das metas da educação atual é levar as crianças enxergarem e interagirem com a vida e que ler a imagem é fundamental, pois ela fala tanto quanto a palavra.

Quanto à realidade brasileira, Ramos (2020, p. 34) salienta que “[...] a sociedade brasileira não foi preparada e educada para compreender que ver é um ato de conhecimento.” A autora aponta que esse problema acontece devido à existência de lacunas na formação cultural dos indivíduos, ocasionadas pelos sistemas de ensino que não reconhecem a importância da linguagem visual.



Nesse sentido, o Brasil falha em menosprezar o educar para o olhar. Como Artes é uma disciplina pouco privilegiada na escola, essa postura acaba por resultar na dificuldade que as pessoas possuem de descrever ilustrações inseridas em um livro ou esmiuçar e compreender a mensagem contida em uma imagem. O descaso com a formação cultural se comprovou em pesquisa do Ministério da Cultura que constatou que 92% dos brasileiros nunca foram a um museu, cerca de 93% nunca frequentou uma exposição de arte e que em 92% dos municípios brasileiros não existe nenhum cinema, teatro ou museu (MANEVY, 2010 *apud* RAMOS, 2020, p. 34).

4.2.3 AS TIPOLOGIAS DOS LIVROS DE IMAGEM

Segundo Sagae (2011 *apud* GONÇALVES 2018, p.58), o livro de imagem pode ser classificado de acordo com a própria imagem. Para ele, esses livros podem ser divididos conforme as seguintes tipologias:

Livro de imagem descritivo-informativo: São as obras que possuem objetos e têm caráter referencial e descritivo. Como exemplo, a autora indica o livro “Zoom” (1995) de Istvan Banyai. Santos (2019), em crítica sobre o livro publicada no Jornal Opção, diz que:

À primeira vista, o que parece ser apenas um livro de desenhos coloridos, sem pé nem cabeça, no final, conta uma história não linear, surpreendente, ou seja, um começo que não é um começo, mas um fim que também pode não ser o fim. Isso acontece quando começamos a folhear “Zoom”. O livro [...] nos leva a questionar, em meio tantas facilidades tecnológicas, se o que vemos é real ou não, o que pode ou não pode e o que é certo ou errado. O que podemos afirmar com certeza é que a Literatura Infantil e Juvenil inova em gênero e qualidade com essa obra.

Figura 8 – Livro Zoom



Fonte: Banyai, 1995.

Livro de imagem rememorativo: São aqueles livros que contam histórias que já são conhecidas pelos leitores e são recontadas trazendo uma nova perspectiva ou ponto de vista, visando uma nova releitura desses clássicos. Um exemplo desse tipo de livro é a “A Bela e a Fera”, do autor Rui de Oliveira, que com esse livro ganhou o Prêmio Jabuti na Categoria “Ilustração” (1995) e o Prêmio Luís Jardim na categoria "O Melhor Livro de Imagem" (FNLIJ, 1994). Sobre esse livro, os pareceristas da FNLIJ relataram o seguinte:

Os anônimos contadores de história de séculos atrás jamais imaginariam ver esses contos narrados apenas por meio de imagens [...] Vale a pena observar as cores, as dimensões e os ângulos empregados pelo autor para ilustrar a página em branco, apurando, assim, o olhar para perceber as sutis variações na expressão das personagens, especialmente as da Fera, que pouco a pouco vai se humanizando. Esta história contada por imagens contribui para o desenvolvimento da imaginação estética do leitor e do sentido da ficção em sua

vida, sentido este que responde a uma necessidade profunda de ampliação de horizontes e de perspectivas [...] Ao evocar com seu clima mágico a atmosfera do conto, este A Bela e a Fera de Rui de Oliveira mostra que, mais do que um livro sem texto editado com capricho, é um exemplo de reinterpretação do literário pelas artes plásticas. (FNLIJ, 2013).

Figura 9 – Livro A Bela e a Fera



Fonte: Oliveira, 1994.

Livro de imagem narrativo: Dizem respeito ao tipo de livro que utiliza recursos da literatura como a ficção, a metalinguagem, a proposta ambígua e a informação estética. Na composição desses livros, as imagens se apresentam numa sequência coerente. Quanto às estratégias, Gonçalves (2018, p.58) aponta que “[...] há uma solução de continuidade qualquer para estabelecer relações de causalidade entre diferentes partes da sequência imagética; e quanto ao conteúdo ocorre uma ação transformadora no personagem [...]”. Como exemplo, a autora cita o já mencionado livro “Onda” (2017), de Suzy Lee. Sobre o livro, a Biblioteca da ESMGA (Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida), localizada em Espinho, Portugal, conta que:

Uma menina curiosa, uma onda brincalhona e um dia na praia.
A partir destes elementos, a artista coreana Suzy Lee explora

as sutilezas do universo infantil de forma única nesta bela história — que não precisa de absolutamente nenhuma palavra para ser contada. Universal como o mar, as imagens relatam o primeiro encontro da menina com o mar. Este livro-imagem recebeu, em 2008, o Prêmio do New York Times para o Melhor Livro Ilustrado para Crianças e a Medalha de Ouro da Sociedade dos Ilustradores Americanos. (ESMGA, 2020).

Figura 10 – Livro Onda



Fonte: Lee, 2017.

4.2.4 COMO AS CRIANÇAS REALIZAM A LEITURA DO TEXTO VISUAL

Sobre o que podem e fazem as crianças com o livro de imagem Queirós (2012, p. 92) salienta que:

A criança manipula o livro de cabeça para baixo, do meio para o fim, de cabeça para cima. A liberdade lhe permite isso. Só em liberdade inventamos e reinventamos o mundo. A liberdade é que conduz o leitor, leitura afora. [...] A criança é que elege a sua leitura e atribui ao objeto livro o que ele tem a lhe dizer. O livro é um objeto e a criança, o sujeito. Nesta relação, é o sujeito que fala.



Para Zilberman (2003, p. 45 e 47), a criança entende a história de forma bem diferente do adulto, pois sua compreensão da realidade e da vida ainda não se baseia em processos linguísticos de comunicação, mas sim nas relações sociais primárias que experimenta. Enquanto o adulto possui sua percepção baseada na sua vivência acumulada, a criança é permeável a tudo.

Salisbury e Styles (2013, p. 80-85) afirmam que a pesquisa chamada *Children Reading Pictures* (crianças lendo imagens), publicada em 2003 por Evelyn Arizpe e Morag Styles, mostrou como as crianças interagem com o livro de imagem. Na pesquisa, que envolvia cerca de 100 crianças de 4 a 11 anos de idade, crianças de uma mesma faixa etária foram observadas lendo o mesmo livro e, quando cada sessão terminava, ocorria um debate livre entre as crianças. Após essa etapa, as crianças eram convidadas a desenhar, sem limite de tempo, sobre aquilo que haviam observado nos livros. Diante dos resultados obtidos, os autores destacam que as pesquisadoras Arizpe e Styles chegaram às seguintes conclusões:

1. a) As crianças preferem as imagens às palavras: Amy, de 5 anos, revelou “Eu sempre me lembro das imagens. Eu, às vezes, esqueço as palavras.”
2. b) As crianças analisam o significado das cores: Enquanto o pequeno Seamus, relacionou às cores escuras o medo e a escuridão, Polly, de 5 anos, falou sozinha enquanto desenhava “Vou ligar meu cérebro... essa casa está longe, por isso a desenhei bem pequena... Agora vou usar outro tom de verde. A grama possui dois tons diferentes de verde, não é? Este é um tom verde limão...”
3. c) As crianças entendem a linguagem corporal dos personagens: Em uma imagem de um orangotango agachado em um canto do zoológico (do livro Zoo, de Anthony Browne) as crianças concluíram que ele estava muito triste.
4. d) As crianças leem metáforas visuais: Elas procuram interpretar os símbolos visuais e construir significados. No livro The Tunnel (de Anthony Browne), a última página apresenta a imagem de uma bola e a de um livro, uma criança



de 5 anos conseguiu compreender que essas imagens representavam os protagonistas do livro, o irmão mais velho e sua irmã, respectivamente, e que os dois objetos colocados lado a lado simbolizavam a harmonia e união dos irmãos que viveram em conflito ao longo da história.

5. e) As crianças observam e pensam: A imagem mais poderosa que o livro Zoo apresenta é o olhar fixo, emotivo e compenetrado do gorila. O menino de apenas 4 anos após pensar na imagem afirmou “Ele tem como... os olhos de um avô.”
6. f) As crianças enfrentam os desafios oferecidos pelos livros: Uma criança ao observar as imagens do livro de Anthony Browne relatou “Eu observo cuidadosamente e vejo o que pode ser um problema, pois você encontra o cachorro percebendo coisas que a menina não consegue.”
7. g) As crianças observam e aprendem: Os livros fazem exigências cognitivas dos seus leitores. Uma criança de 5 anos ao observar a imagem de um livro comentou “As flores estão tristes! Porque elas estão murchando e caindo, porque elas não estão sendo regadas.”
8. h) As crianças respondem afetivamente aos livros: Quando as crianças gostam de certos livros, acabam criando fortes laços emocionais com os seus autores. As autoras da pesquisa relatam que uma criança pegou um livro, o beijou e disse “Eu amo a [autora] Lauren Child!” Outra criança falou “Se as imagens fossem reais, e as pessoas pudessem pular para fora dos livros...” ao que a primeira respondeu “Sim, isso seria muito legal! E elas ganhariam vida... Então, imagine se isso acontece... imagine!”

5. CONCLUSÃO

O objetivo geral deste trabalho foi discutir a importância do livro de imagem como ferramenta de aprendizagem. Nesse sentido, foi possível compreender que o processo de leitura está atrelado à leitura de mundo e para a construção de uma



aprendizagem significativa é preciso que as crianças tenham contato com tudo aquilo que as envolve, que faz parte do contexto no qual vivem. Dessa forma, as manifestações artísticas, dentre as quais a leitura de imagens, fazem parte desse contexto. Como ferramenta de aprendizagem, o livro de imagem pode, por exemplo, estimular a capacidade de percepção da criança, aumentar a criatividade, desenvolver um olhar mais crítico e o gosto estético, estimular os sentidos e a curiosidade, dentre outros.

Como objetivos específicos, esta pesquisa buscou compreender o amplo conceito de leitura e apresentar o livro de imagem como instrumento lúdico. Nessa perspectiva, foi possível constatar que a leitura não está restrita somente a decifração da escrita e não está contida apenas ao mundo das letras. O conceito de leitura é muito mais amplo e, como vimos, está ligado à visão de mundo.

Assim, a alfabetização visual através do livro de imagem não somente motiva a criança a aprender o texto escrito, mas a habilita a interpretar seu contexto e se posicionar diante dele. Dessa maneira, o livro infantil de imagem pode contribuir como ferramenta para a leitura de mundo.

Por fim, o livro de imagem pode ser considerado um instrumento lúdico na Educação Infantil, por desenvolver nas crianças a imaginação e a criatividade. A imagem tem a capacidade de criar ligações entre a realidade e a fantasia, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Ressaltamos que muitas crianças que não conseguem expressar seus sentimentos de forma verbal conseguem exprimi-los na forma de desenhos, através do auxílio das imagens.

Dessa forma, esta pesquisa alcançou os objetivos que foram propostos. Cabe ainda dizer que, ao longo deste trabalho, foi possível verificar que as escolas ainda pouco valorizam a alfabetização visual, prática que esperamos que sofra modificações com a crescente produção de livros de imagens de qualidade em nosso país.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ANDREU, Emma Bosch. **Estudio del álbum sin palabras**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona. Disponível em: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/297430/01.%20EBA_1de6.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 1 jun. 2022.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LA FABRIQUE DU PROF. Autour d'un album. Productions plastiques - période 3 [Une aventure invisible]. [s.l.], [2019?]. Disponível em: <https://www.lafabriqueduprof.fr/wp-content/uploads/2019/07/ps-mll-une-aventureinvisible-pdf-preview.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. São Paulo: Brinque Book, 1995.

BANDEIRA, Pedro. O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil?. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 180-183.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.



Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 1 out. 2021.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CARNEIRO, Liliane Bernardes. **Leitura de imagens na literatura infantil**: desafios e perspectivas na era da informação. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3838>. Acesso em: 7 abr. 2022.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Marcia Heloísa e Leandro Durazzo; Ilustrações de John Tenniel. Rio de Janeiro: Darkside, 2019.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 141-160.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

CORSINO, Patrícia (org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. A bela e a fera [Prêmio Jabuti 1995 na Categoria Ilustração e o Prêmio Luís Jardim – FNLIJ 1994 na categoria O Melhor Livro de Imagem]. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2014. Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/184-a-bela-e-a-fera.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Bárbaro [Prêmio FNLIJ 2014 Imagem]. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2014. Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/item/568-barbaro.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

FURNARI, Eva. **Cabra-cega**, 2015. Disponível em: <http://www.evafurnari.com.br/pt/?s=cabra+cega>. Acesso em: 1 jun. 2022.



GIRÃO, Luis Carlos; CARDOSO, Elizabeth. O livro-imagem na literatura para crianças e jovens: trajetórias e perspectivas. **Em aberto**, [s.l.], v. 32, n. 105, p. 121-143, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4213/3665>. Acesso em: 30 maio 2022.

GONÇALVES, Adriana Rodrigues. **A prosa pelo traço uma discussão sobre o livro-imagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Minas Gerais, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/ADRIANA_RODRIGUES_GONALVES_-DISSERTAO2018.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

LIVRO DE IMAGENS. In: Glossário CEALE. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>. Acesso em: 30 maio 2022.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 02, p. 22-60, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

MALUF, Ângela C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELO, Ítalo Ricardo de Castro; MARTINS, Beatriz de Menezes; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. Literatura infantil e ludicidade no processo educativo. In: **Anais [...]** CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID13972_03102019155831.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacionalbiblioteca-da-escola>. Acesso em: 1 jun. 2022.



MONTEIRO, E. S.; NASCIMENTO, F. F. de M. Ludicidade e literatura: o despertar da formação de leitores na infância. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 53–69, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4785/3670>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MORICONI, Renato. **Bárbaro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

OLIVEIRA, Ana A. de. **O professor como mediador das leituras literárias**. Coleção explorando o ensino (Capítulo 02, v. 20, p. 41-54). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Rui de. **A bela e a fera**. São Paulo: FTD, 1994.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-47.

ONDA de Suzy Lee. Biblioteca ESMGA [Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida], Espinho, Portugal, 30 maio 2020. Disponível em: <https://bibliotecaesmgga.wordpress.com/2020/05/30/onda-de-suzy-lee/> Acesso em: 1 jun. 2022.

PINTO, Ziraldo Alves. **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

QUEIRÓS, B. C. de; ABREU, J. (org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Leitura, um diálogo subjetivo. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil**: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174.

QUEIROZ, Silvia de Souza. **Leitura visual**. São Paulo: Copidart, 2002.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 123-139.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil. Cuiabá: EdUFMT, 2007.



SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013. 192 p.

SANTOS, Soninha dos. Livro Zoom, de Istvan Banyai, ou de como nossos olhos observam o mundo. **Jornal Opção**, [s.l.], 10 nov. 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/vro-zoom-de-istvan-banyai-ou-decomo-nossos-olhos-observam-o-mundo-219214/> Acesso em: 1 jun. 2022.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil**. 2017. Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180692/348842.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jun. 2022.

TIJEN, Tjebbe van; VOJTECHOVSKY, Milos. Orbis Pictus Revised [de Jan Amos Comenius, 1658], exposição interativa, Amsterdam, 1996. Disponível em: <https://imaginarymuseum.org/OPR/OPRWAAGE.HTM>. Acesso em: 1 jun. 2022.

TORRES, Maria Rita de Lima. **A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais**. 2011. 35 f. Orientadora: Profa. Renata Azambuja de Oliveira. Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais - Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília - Tarauacá, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/196871629.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2006.

Enviado: Outubro, 2022.

Aprovado: Novembro, 2022.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduada em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida e em Administração pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas Moraes Júnior. Pós-graduada a nível Lato Sensu em Finanças e Controladoria (Faculdade Mackenzie Rio), Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade Cândido Mendes), Ludopedagogia e Psicomotricidade (Universidade Cândido Mendes) e Literatura Infanto-juvenil (Instituto Prominas).