



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NAYARA TIEMI NAVES

**O LIVRO DE IMAGEM PARA PEQUENOS LEITORES:
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO**

NAYARA TIEMI NAVES

**O LIVRO DE IMAGEM PARA PEQUENOS LEITORES:
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina, na Linha 1 como requisito final para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profª Drª Katya Luciane de Oliveira
Linha de Pesquisa 1: Avaliação Psicológica e Processos Clínicos

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

N331o Naves, Nayara Tiemi.

O livro de imagem para pequenos leitores : uma proposta de avaliação e intervenção / Nayara Tiemi Naves. - Londrina, 2026.
143 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2026. Inclui bibliografia.

1. Livro de imagem - Tese. 2. Desenvolvimento infantil - Tese. 3. Estratégias de leitura - Tese. 4. Educação infantil - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

NAYARA TIEMI NAVES

**O LIVRO DE IMAGEM PARA PEQUENOS LEITORES:
UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina, na Linha 1 como requisito final para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

--

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr.^a Máira Bonafé Sei
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr.^a. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Londrina, 13 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as crianças que encontrei por terem me dado tanto, principalmente o ensinamento de que a vida é para ser brincada e com qualquer pessoa.

À minha mãe Maria e ao meu pai Marto que me deram sustentação para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Katya Luciane de Oliveira pela aposta, pela parceria e por sempre me incentivar a buscar mais.

À Prof^a Dr^a Maíra Bonafé Sei e à Prof^a Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes pelas orientações e trocas. À Prof^a Dr^a Carla Juliana Galvão e ao Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira do curso de Artes Visuais da UEL por toda a disponibilidade e atenção.

À toda equipe do CMEI, que me recebeu de portas e braços abertos, fazendo possível essa pesquisa e o encontro com essas crianças.

Ao meu companheiro Rafael Tolúji Pereira da Silva por sempre estar ao meu lado, com apoio, respeito, amor, trocas e bom humor.

Às minhas amigas e aos meus amigos, a cada pessoa que esteve comigo nos múltiplos e confusos processos de uma vida não só acadêmica.

Incluo também nesse agradecimento as minhas companheiras felinas, Ciça e Bulu. Elas dão um colorido na vida sem pedir quase nada em troca.

E à CAPES, pois O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

NAVES, Nayara Tiemi. **O livro de imagem para pequenos leitores: uma proposta de avaliação e intervenção.** 2026. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A cultura visual traz uma nova forma de relacionamento em que somente a fala e o texto parecem não comportar mais a totalidade de uma informação. A aprendizagem, experimentação e expressão das crianças na contemporaneidade estão relacionadas com os meios audiovisuais. Nesse interim, a leitura de livro de imagem se apresenta como diferencial ao valorizar a narrativa visual, aspectos materiais e estéticos do objeto. Tratou-se de uma pesquisa descritiva de levantamento, quase-experimental, com o objetivo geral de validar a eficácia de um programa interventivo com a proposta de leitura de imagem buscando evidências para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil e como objetivos específicos: analisar a evidência de validade de conteúdo da “Entrevista Diagnóstica” adaptada para ser aplicada junto aos participantes; desenvolver uma proposta de intervenção em oficinas de estratégias de leitura de imagem com crianças de cinco anos e investigar a compreensão e o uso de estratégias de leitura de imagens antes e depois da intervenção; realizar a análise de conteúdo dos dados e comparar os resultados. Participaram da oficina 31 crianças de cinco até cinco anos, 11 meses e 29 dias, matriculados na turma do P5 de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Londrina. Dessas, 24 responderam a Entrevista Diagnóstica. Houve diferenças nos níveis de cinco estratégias de compreensão leitora depois da oficina de leitura de imagens e produção artística, contudo, não houve associação estatisticamente significativa. Por meio da análise de conteúdo, verificou-se houve ganhos evidentes na mobilização de estratégias, tais como conhecimentos prévios, utilização de esquemas e conexões, o que ocorreu principalmente durante os encontros “Descrição” e “Interpretação” da oficina interventiva. Entender a linguagem visual requer observar e buscar por um significado ou sentidos possíveis que partem da própria imagem, que tem como resultado um conteúdo discursivo, envolvendo habilidades cognitivas. Verificou-se que as crianças mobilizaram todas as estratégias de compreensão leitora durante os encontros quando interagiram com a pesquisadora, entre si e tiveram acesso a outros livros de imagem, criaram e realizaram as atividades voltadas para melhorar a compreensão. Por essa via, a leitura de imagem está associada ao desenvolvimento da criança e é uma habilidade essencial para a formação da identidade leitora.

Palavras-chave: Livro de imagem. Desenvolvimento infantil. Estratégias de leitura. Oficinas interventivas. Educação Infantil.

NAVES, Nayara Tiemi. *The image book for young readers: a proposal for evaluation and intervention*. 2026. 143p. (Master in Psychology) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

Visual culture brings a new form of relationship in which speech and text alone no longer seem to encompass the totality of information. Children's learning, experimentation, and expression in contemporary society are linked to audiovisual media. In this context, reading picture books stands out as a distinctive feature, valuing visual narrative and the material and aesthetic aspects of the object. This was a descriptive, quasi-experimental survey study with the general objective of validating the effectiveness of an intervention program focused on image reading, seeking evidence for the development of children in early childhood education. Specific objectives included: analyzing the content validity evidence of the "Diagnostic Interview" adapted for application with participants; developing an intervention proposal in image reading strategy workshops with five-year-old children; investigating the comprehension and use of image reading strategies before and after the intervention; and conducting content analysis of the data and comparing the results. Thirty-one children aged five to five years, 11 months, and 29 days, enrolled in the P5 class of a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in the city of Londrina, participated in the workshop. Of these, 24 responded to the Diagnostic Interview. There were differences in the levels of five reading comprehension strategies after the image reading and artistic production workshop; however, there was no statistically significant association. Through content analysis, it was found that there were evident gains in the mobilization of strategies, such as prior knowledge, use of schemas and connections, which occurred mainly during the "Description" and "Interpretation" sessions of the intervention workshop. Understanding visual language requires observing and searching for a meaning or possible senses that stem from the image itself, resulting in discursive content involving cognitive skills. It was found that the children mobilized all reading comprehension strategies during the sessions when they interacted with the researcher, with each other, and had access to other picture books, creating and carrying out activities aimed at improving comprehension. In this way, picture reading is associated with child development and is an essential skill for the formation of a reading identity.

Keywords: Image book. Child development. Reading Strategies. Interventional workshops. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de item da Entrevista Diagnóstica	49
Figura 2 – Exemplo de Rubrica de Pontuação	50
Figura 3 – Capa do livro “A menina e o tambor”	50
Figura 4 – Capa do livro “Vazio” de Catarina Sobral	54
Figura 5 - Exemplo de adaptações realizadas pela pesquisadora e sugeridas pelas juízas.....	58
Figura 6 - Exemplo de adaptações realizadas pela pesquisadora e avaliadas como adequadas pelas juízas.....	59
Figura 7 – Leitura do livro de imagem “Vazio”	62
Figura 8 – Crianças escolhendo o objeto	63
Figura 9 – Desenho produzido durante o encontro Descrevendo	64
Figura 10 – Desenho produzido durante o encontro Descrevendo	65
Figura 11 – Crianças vendo e ouvindo a história “Vazio”	66
Figura 12 – Crianças produzindo coletivamente com materiais diversos – turma matutino .	67
Figura 13 – Crianças produzindo coletivamente com materiais diversos – turma vespertino	67
Figura 14 – Produção coletiva da turma matutina e turma vespertina.....	68
Figura 15 – Capa do livro “Pinçada de Coragem” de Laurent Cardon.....	70
Figura 16 – Produção da criança de história em três quadros	71
Figura 17 – Produção da criança de história em três quadros	71
Figura 18 – Produção da criança de história em três quadros	72
Figura 19 – Crianças lendo livros de imagem	74
Figura 20 – Capa do livro “Bárbaro” de Renato Moriconi.....	74
Figura 21 – Crianças produzindo livremente e varal interno.....	75

Figura 22 – Produção livre da criança no encontro Revelando	76
Figura 23 – Produção livre da criança no encontro Revelando	76
Figura 24 – Criança com os colegas expondo sua produção no varal externo	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistematizando o Image Watching.....	53
Tabela 2 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Conhecimentos prévios	79
Tabela 3 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Utilizando conexões”	81
Tabela 4 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Inferência”	82
Tabela 5 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Fazendo Perguntas” .	84
Tabela 6 – Resultado das respostas a partir da rubrica de “Sumarização”	85
Tabela 7 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Visualização”	86
Tabela 8 – Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Síntese”	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
PNDD	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Pro-LEEI	Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil
Promic	Programa de Incentivo à Cultura
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SEED-PR	Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Londrina

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	14
2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASPECTOS GERAIS E SUJEITO EPISTÊMICO	19
2.1 Considerações Sobre a Epistemologia Genética	23
3. O ENSINO DE ARTE E DE LEITURA LITERÁRIA NA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	28
4. LEITURA DE IMAGENS E O LIVRO DE IMAGEM	34
4.1 Sistemas de Ensino de Arte e Leitura de Imagem	39
4.2 As imagens em Sequência que Formam Narrativas Visuais	43
4.3 As Estratégias de Compreensão Leitora	44
5. OBJETIVOS.....	47
5.1 Objetivo Geral.....	47
5.2 Objetivos Específicos	47
6. MÉTODO	48
6.1 Local e Participantes	48
6.2 Instrumentos	49
6.3 Procedimento de Coleta de Dados.....	52
6.4 Oficina Interventiva	52
6.5 Procedimento de Análise dos Dados.....	55
6.6 Aspectos Éticos.....	56
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
7.1 Primeira Parte	58
7.1.1 Validação do Conteúdo da Entrevista Diagnóstica Individual	58
7.1.2 Oficinas de Leitura de Imagem e Produção Artística	61
7.2 Segunda Parte	78
7.2.1 Resultados Quantitativos: Categorização das Respostas da Entrevista Diagnóstica Individual e Análises Estatísticas.....	78
7.2.2 Resultados Quantitativos: Discussão	88
7.2.3 Resultados Qualitativos: Análise de Conteúdo	90
7.2.4 Resultados Qualitativos: Mais Algumas Discussões.....	96
8. CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS.....	101

APÊNDICES	112
Apêndice A - Entrevista Diagnóstica Individual e Rubrica de Pontuação	113
Apêndice B - Entrevista Diagnóstica Individual e Rubrica de Pontuação - Análise das juízas	120
Apêndice C - Roteiro para Oficina de Leitura de Imagens e Produção Artística.....	134
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	137
ANEXO.....	141
Anexo A - Comprovante de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	142

1. APRESENTAÇÃO

Elaborar as motivações pessoais que levaram ao problema e objetivos dessa pesquisa foi uma tarefa árdua. Escrever sobre a própria trajetória é correr o risco de expor uma intimidade, balizando-se por limites imaginários sobre o que faria sentido para contextualizar o problema de pesquisa para além de suas contribuições acadêmicas e sociais. Informações que poderiam ser omitidas sem prejuízo à compreensão do trabalho, de seus resultados e das discussões, mas que são importantes para dar corpo e história para esse estudo.

Portanto, no que concerne à vida da pesquisadora, cabe dizer que a aproximação com o campo da arte sempre esteve presente, no dia a dia, com amigos, na escola, na graduação, nas festas chamadas “PsicoArte”, em que os estudantes dançavam, atuavam, faziam exposições e saraus; mas foi nos primeiros anos de exercício da profissão, na atenção primária, que a arte saltou ao coração como parte transformadora. Estar dentro das comunidades, dentro da casa das pessoas diariamente, vivenciar sofrimentos, violências, medos, angústias e impotências apagou o imaginário construído por uma estudante sonhadora e que acreditava que as leis e diretrizes da saúde seriam de fato aplicadas como estavam no papel. Somados às relações de trabalho, que somente hoje puderam ser nomeadas como imbuídas de muito assédio moral, essas vivências tiveram como consequência o desejo de mudança de carreira para trabalhar com aquilo que era um pequeno lampejo em meio a tantas águas turbulentas: as pinturas com as crianças, os momentos de colagem com os idosos, a aula de dança com as mulheres, as músicas ouvidas com as adolescentes, a arte que emergia dentro da prática clínica e extramuros.

Em um momento pensado como de transição, o início do trabalho em um CAPS infantil aconteceu concomitante ao curso de Artes Visuais, foram quase cinco anos dessa relação que tomava o dia todo. Então, inesperadamente, houve o encantamento pela infância e pelo seu cuidado, tão necessário quando se fala em prevenção, o retorno aos estudos psicanalíticos e a imersão em um novo campo do conhecimento, a rota foi retraçada e novos mares foram desbravados.

Nesse período, o que se percebia era o uso da arte em suas diversas linguagens como meio de acesso aos conteúdos internos, como instrumento para expressão, ferramenta para vinculação, mas surgia sempre uma pergunta: e aquilo que era vivido no outro turno? O arrebatamento ao ver uma obra, o envolvimento, investimento e sentimento de processos não tão conscientes que iam se transformando na criação de obras, isso não acontecia também com as crianças e adolescentes que eram atendidos no serviço?

As respostas e nomeações foram sendo construídas aos poucos e ao longo dos anos, e, a partir de experiências e de estudos, ficou nítido que o uso das linguagens artísticas com fins terapêuticos caminha junto ao processo sublimatório. No que diz respeito à infância, também foi sendo possível entender esse período da vida e a arte de forma indissociável, já que o faz de conta é improvisação, um jogo cênico de criação; as marcas de tinta, os desenhos figurativos, as imagens que surgem nas formas embaçadas no espelho feitas com o ar dos pequenos pulmões e marcada com os dedos, as bolhas de sabão e suas manchas que pontilham o chão, são produções com valor estético, mesmo que somente para a criança, sua família e os terapeutas. Danças, cantigas, gestos, coreografia - espontâneas ou resultados de intervenções clínicas – agregam à composição das expressões intrínsecas à infância.

Nos anos que se seguiram, o trabalho com a infância continuou sendo realizado em outras instituições, ainda com bebês, crianças e suas famílias, encaminhadas por atrasos ou problemas no desenvolvimento global, problemas orgânicos, risco psíquico na relação mãe-bebê, diagnósticos de transtornos mentais ou comportamentais, entre outras questões. Contudo, um cenário maior foi se alterando: situações vistas eventualmente há uma década passaram a ser bastante corriqueiras, senão diárias, dentro e fora das salas de atendimento. Passou a ser comum crianças e famílias que esperam vidradas em telas de celulares ou *tablets*, a repetição de letras e números com uma frequência perturbadora em melodias e desenhos, às vezes em inglês. São círculos, triângulos, quadrados em cores primárias apontadas pelos indicadores que denunciam o que a criança mais tem visto e ouvido, escancarando como a sociedade as têm tratado e o que se espera delas. A que serve uma criança de dois ou três anos que saiba contar e identificar letras? Talvez como suposto facilitador para sua alfabetização que de fato ocorrerá com a entrada no Ensino Fundamental anos depois, talvez como resposta às demandas de produtividade que respingam nas crianças. Ao que parece está sendo colocado de lado, ou até mesmo rechaçado, o raciocínio crítico e a fruição artística.

Dado este panorama, ressalta-se que questionamentos sobre como as crianças estão aprendendo, sentindo e se tornando sujeitos surgem a todo o momento, tanto no âmbito individual, subjetivo, quanto no âmbito social. Diante disso, são necessárias algumas considerações importantes para contextualizar o problema de pesquisa e sua relevância, que chamem a atenção para a vivência da infância nos dias de hoje, radicalmente diferente daquela de gerações anteriores.

Os contextos sociais e de trabalho, as configurações familiares e os espaços de convivência mudaram, também foram ampliados os direitos e proteção à infância e à adolescência. Somado a isso, observa-se atualmente o acesso massificado ao mundo virtual e

a sua facilitação promovida por celulares, computadores portáteis e *tablets* conectados à internet o tempo todo, alterando modos de se comunicar, relacionar e aprender. Por exemplo, ao final de 2022, chegaram notícias sobre a Suécia ter voltado a investir em livros físicos, pois houve uma queda no desempenho escolar dos alunos, após mais de 10 anos apostando na digitalização dos recursos de ensino (Tenente, 2023). Tal notícia aponta para como novas tecnologias podem auxiliar ou criar impasses para o desenvolvimento infantil.

A relação do ser humano com as imagens vem sendo tema de questionamentos e discussões, pois a sociedade vive uma cultura da imagem. Leva-se em conta as novas tecnologias amplamente difundidas de produção, circulação e processamento das imagens desde o final do século XX e o alcance que obteve nas relações do cotidiano, na cultura e na estética (Martoni, 2020). A criação das máquinas fotográficas modificou não somente a maneira que as pessoas veem, mas todo o mercado de arte, pois não é mais necessário ir até o local em que a obra se encontra para poder vê-la. A reprodução das imagens permite seu acesso a diversos públicos, podem ser feitos recortes, comparações, inclusão de legendas que mudam seu sentido, usadas como referência para outra imagem. Logo, as imagens das obras de arte adquirem o caráter de informação e, ainda que tenham seu significado estendido, tornaram-se parte do cotidiano como uma linguagem, o que traz a pergunta de quem faz uso das imagens e como (Berger et al., 1972).

No cenário atual, as pessoas podem produzir e reproduzir imagens com aparelhos celulares e divulgá-las na internet em diversas plataformas, e, de maneira mais recente ainda, podem produzir imagens por inteligências artificiais, tão próximas à realidade que muitas vezes não é possível discernir onde foram feitas modificações ou criações. Ressalta-se que em 2022, no Brasil, o percentual de usuários de internet acima de 10 anos foi de 87,2%, com uso habitual diário (93,4%) por meio do celular (98,9%), com finalidade de conversar por chamadas de voz ou vídeo (94,4%), enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens (92%) e assistir a vídeos, programas, séries e filmes (88,3%), usar redes sociais (83,6%), ouvir músicas rádio ou podcast (82,4%), ler jornais, notícias, livros ou revistas (72,3%), acessar bancos ou instituições financeiras (60,1%) e enviar e receber e-mails (59,4%) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023a). De tal modo, considera-se importante o aumento do uso da internet para o consumo de produções culturais em mídias audiovisuais e para o uso das redes sociais, em ambas as imagens são utilizadas como recurso e como mercadoria.

A situação torna-se mais preocupante quando, em uma rápida busca pelos desenhos animados mais assistidos, vídeos musicais e programas infantis, apresentam-se imagens simplificadas, com contornos definidos, cores chapadas, fortes e brilhantes, vídeos curtos ou

curtíssimos (que não chegam a um minuto de duração), uma visível redução dos detalhes e das narrativas. As imagens que estão sendo produzidas para as crianças e associadas a elas levam em conta em uma suposta universalidade, relacionadas geralmente com o imaginário de inocência, não racionalidade e de potencial, um vir a ser. São imagens que reforçam esta ideia limitada (Hoffman & Cassino, 2020).

Ao mesmo tempo, as mídias estão associadas ao *marketing* voltado para a infância desde a década de 1950, ao vincular filmes, séries e desenhos animados à venda e popularização de brinquedos (Farias & Wortmann, 2022). Produtos diversos utilizados pelas crianças – e, também pelos adultos – indo de materiais escolares a roupas, passeios e itens de higiene, estão estampados com os personagens e imagens difundidas pela mídia e passam a fazer parte das experiências e referências delas (Hoffman & Cassino, 2020). Ou seja, “Vemos como, ao longo dos anos, mudam as visualidades que envolvem cada faixa etária da infância e que ser criança no século XXI, principalmente nas grandes cidades, já é ser alguém que nasce sob o signo da mídia” (Hoffman & Cassino, 2020, p. 4). Sendo assim, a aprendizagem, experimentação e expressão da criança na contemporaneidade está relacionada com os meios audiovisuais.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar na oferta de condições para que as crianças tenham experiências estéticas e estésicas – aquelas que mobilizam sua percepção pelos sentidos –, pois elas também dão condições para que elas se apropriem e produzam conhecimentos históricos, culturais e artísticos, bem como para que possam desfrutar das produções artísticas em espaços culturais não somente na escola (Goés, 2021).

A partir disso, surgem as questões: as intervenções como oficinas voltadas à leitura de imagens e a produção artística são eficazes para a melhora da compreensão da leitura de imagens? Quais seus possíveis efeitos no desenvolvimento infantil? A proposta da Oficina de Leitura de Imagens pode se configurar como uma via de intervenção que vai além do que é preconizado de forma padrão na Educação Infantil ao ter como o objetivo a oferta de recursos e ambiente diferenciados, favorável ao aprendizado a partir dos conhecimentos prévios delas e da ênfase em suas potencialidades. O presente trabalho pode contribuir para a compreensão da leitura de imagem enfatizando sua relevância na cultura e no ensino de arte e traz o enfoque na arte-educação com objetivos e rigor metodológico desde a Educação Infantil.

Saber o que uma criança conhece e pode fazer, avaliar o impacto das intervenções e compará-los com resultados de outras pesquisas, pode trazer contribuições para a avaliação das políticas públicas e sua efetividade. Além disso, instrumentos de avaliação que possam informar sobre linhas de base do desenvolvimento infantil são significativos para compreender o processo contínuo de aprendizagem (Bartholo et al., 2020).

Desse modo, faz-se importante apresentar aspectos que definem a especificidade deste período da vida. O aparelho biológico, o sujeito psíquico e o cognitivo conferem a estrutura para que a criança possa agir no mundo de forma a desejar, explorar, questionar, aprender e interagir com as coisas e com outros em um intercâmbio organizado (Coriat & Jerusalinsky, 1996). Então, no primeiro capítulo “Desenvolvimento Infantil: Aspectos gerais e sujeito epistêmico” enfatizou-se ao que concerne ao desenvolvimento do corpo, pontuando os cuidados e ações que atuam como fatores de proteção. Em um subcapítulo, foi explanado acerca do sujeito do conhecimento, isto é, como a inteligência é construída de acordo com a teoria da epistemologia genética, tendo em vista que os participantes da pesquisa têm cinco anos encontram-se em estágio específico do desenvolvimento da inteligência.

No capítulo “O ensino de arte e de leitura literária na política pública para a Educação Infantil”, foram apresentadas as práticas pedagógicas postuladas nas Leis e Diretrizes curriculares para a infância, tendo em vista que a escola tem um papel importante na formação do sujeito e foi eleita como local de intervenção e coleta dos dados. Refletiu-se também sobre a constante desvalorização do ensino de arte para as crianças e adolescentes.

No capítulo intitulado “Leitura de Imagens e o Livro de Imagem”, discutiu-se como as crianças têm se relacionado com as imagens e algumas ações voltadas à infância que possam contribuir para a sua formação como um sujeito crítico no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, foram apresentadas algumas definições de leitura de imagem e de suportes nos quais a leitura pode ser realizada sequencialmente, por exemplo, o livro ilustrado e o livro de imagem; bem como com o objetivo de compreender a importância da leitura de imagens para a construção psíquica e desenvolvimental da criança no âmbito da Educação Infantil. Em um subcapítulo foram apresentados os sistemas de ensino de arte e leitura de imagem, pois um dos sistemas, o *Image Watching* foi utilizado como metodologia para a elaboração da oficina interventiva. Seguido do subcapítulo “As imagens em sequência que formam narrativas visuais” que trazem informações sobre essa especificidade, a narrativa visual, e do subcapítulo em que são explicitadas as estratégias de compreensão leitora e os usos dessas estratégias.

Após, estão descritos os objetivos buscados, a metodologia da pesquisa, procedimento e análises realizadas. Em sequência, os resultados, discussão e a conclusão da pesquisa. Ao final, encontram-se as referências, apêndices e anexos. Posto isto, na sequência serão tecidas as considerações teóricas acerca do desenvolvimento infantil.

2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASPECTOS GERAIS E SUJEITO EPISTÊMICO

O desenvolvimento humano é estudado por diversas áreas do conhecimento como a biologia, psicologia, antropologia, medicina, educação, entre outros, as quais buscam descrevê-lo, elucidá-lo, prevê-lo e, quando necessário, realizar uma intervenção (Papalia & Feldman, 2013). A partir da concepção, seu processo ocorre ininterruptamente, de forma biopsicossocial e não linear, ou seja, compõe-se tanto dos elementos biológicos, físicos, cognitivos, como também de influências e interações com o ambiente, fatores pessoais, condições socioeconômicas e qualidade de vida (Hwang et al., 2014; Mélo et al., 2020; Papalia & Feldman, 2013).

O primeiro ambiente do embrião é o corpo da mãe, o qual pode interferir no desenvolvimento pré-natal tanto por agentes teratogênicos: vírus, substâncias psicoativas, radiação, quanto por sua nutrição ou desnutrição materna, sua qualidade de vida, saúde mental e idade. A vulnerabilidade ao agente teratôgeno varia de acordo com condições genéticas do feto e da mãe, do tempo de exposição, dose, duração e interação com outros fatores. Há fatores externos como exposição da mãe a toxinas e substâncias químicas, mas também do pai, por exemplo, exposição ao chumbo, pesticidas, uso de tabaco e idade avançada, que podem aumentar a probabilidade de transmitir anomalias genéticas e defeitos congênitos (Papalia & Feldman, 2013).

Há duas características principais no desenvolvimento físico, quais sejam, o crescimento e o amadurecimento. O crescimento ocorre desde a concepção e pode ser definido por mudanças que são passíveis de mensuração, tais como o tamanho e a composição corporal, aspectos quantitativos dos vários sistemas do corpo. A maturação, que diz respeito a alcançar o estado maduro de órgãos e sistemas, pode variar em relação ao tempo e define-se por um fenômeno biológico qualitativo (Beunen & Malina, 2007; Malina et al., 2009).

A fim de reduzir a prevalência de doenças infecciosas e aumentar a qualidade de vida da criança, a imunização depõe de forma positiva na saúde geral e previne a mortalidade infantil. O aleitamento materno exclusivo também é um fator preventivo para uma formação adequada, pois o leite materno, não só nutritivo e benéfico para o bebê quando comparado com tipos diferentes de leite, também é relevante para o fortalecimento de vínculo mãe-bebê, auxiliando na saúde de ambos, tanto física quanto psíquica. Mais ainda, bebês alimentados com leite materno apresentam menor risco de síndrome da morte súbita infantil e de morte pós-

neonatal, menor risco de doença inflamatória intestinal, são menos propensos a desenvolver obesidade, asma, entre outras doenças (L. Brito et al., 2022; Papalia & Feldman, 2013).

A criança de zero a três anos de vida encontra-se em sua primeira infância e dos três aos seis anos em sua segunda infância. Tal nomenclatura e divisão em períodos são construções sociais, pois em diferentes culturas há variações de quando uma pessoa se torna criança e adulto (Papalia & Feldman, 2013). Os três primeiros anos caracterizam-se como os mais favoráveis para o desenvolvimento das funções, habilidades e competências, que serão aperfeiçoadas ao longo dos anos (Lima et al., 2022; P. Brito et al., 2023). O cérebro é altamente sensível à influência ambiental, com a capacidade de aprender e lembrar, de desenvolver rapidamente a compreensão da linguagem e resolução de problemas, construção da autonomia e interesse social além dos primeiros vínculos afetivos (Papalia & Feldman, 2013).

Dos três aos seis anos aumenta a complexidade dos processos de memória, linguagem, habilidades motoras, compreensão das emoções e autoconceito, por exemplo, o brincar passa a ser mais social e a envolver a criatividade e imaginação e é comum que as crianças tenham um círculo social mais amplo, com a entrada na Educação Infantil. O desenvolvimento físico se dá em ritmo diferente, a criança, de um modo geral, cresce e tende a emagrecer, há o crescimento muscular e esquelético, deixando a criança mais forte e capaz de realizar uma grande variedade de habilidades motoras, o fortalecimento da imunidade e a modificação no padrão do sono ao deixar de dormir durante o dia (Papalia & Feldman, 2013). Um ambiente favorável com acesso à promoção de saúde, segurança física, experiências diversas, oportunidades culturais, proteção contra doenças, possibilidades de relacionamentos, exploração e interação são seus facilitadores (Guimarães et al., 2015).

Ressalta-se a relevância da interação familiar entre os pais ou cuidadores e o bebê ou criança enquanto propiciadores deste ambiente favorável, com estratégias educacionais e cuidados que possam favorecer a autonomia dos bebês e crianças no dia a dia (Luz et al., 2023). As interações devem ser variadas e terem recursos diversos como brinquedos, leitura, brincadeiras e jogos, oferecendo oportunidades para que possam se deslocar e manter a criança mais ativa (Lima et al., 2022). É importante pontuar o papel ativo da própria criança na construção das interações com o mundo e com as pessoas, que, quando permeadas por afeto, permitem a formação de novas relações fora do contexto familiar (Souza & Veríssimo, 2015).

O brincar pode ocorrer durante a rotina familiar, favorece a aquisição de competências socioemocionais, de cognição, motoras e de linguagem, em síntese, beneficia o desenvolvimento cerebral e sua estrutura. Sólis-Cordero et al. (2023) realizaram uma pesquisa transversal com 129 díades cuidadora-criança entre 12 e 23 meses, chegou-se à conclusão de

que em crianças menores de 18 meses existe maior associação entre o brincar e a melhora os âmbitos da comunicação, coordenação motora fina e relacionamento pessoal e social. Além disso, melhora a qualidade na interação dos pais ou cuidadores com a criança. O brincar também é de extrema importância no cotidiano escolar, pois sua função é central para a aprendizagem e na constituição do sujeito que aprende (Pinho, 2001).

Em ambientes em que há estresse por condições de vulnerabilidade social e baixa renda familiar, o brincar reduz o impacto negativo sobre o desenvolvimento cerebral. Estes ambientes desfavoráveis alteram o nível de hormônio cortisol nas crianças, afetando não somente a questão do estresse, mas também o sistema nervoso central, podendo ter efeitos no aprendizado, emoções, memória e a imunidade. Contudo, o tempo de brincadeira no ambiente familiar está reduzido com os principais cuidadores das crianças trabalhando fora de casa (Sólis-Cordero et al., 2023).

Nas famílias em que houve a separação conjugal, a predominância é que os filhos residam com a mãe, acarretando sua sobrecarga física e emocional devido o aumento de atribuições e responsabilidades. Esta situação é agravada quando há omissão do pai, diminuição da renda e falta de apoio psicossocial favorável à estas mulheres, cuja sobrecarga de atividades envolve, por exemplo, o trabalho, o cuidado dos filhos, os estudos e a manutenção da casa (Pereira & Leitão, 2020). A renda familiar de até um salário-mínimo, a falta de apoio do pai e gestão materna com intervalo interpartal inferior a 18 meses são fatores de risco para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Araújo et al., 2019; Pilz & Schermann, 2007).

Ainda, pais e cuidadores com pouco letramento em saúde, isto é, a habilidade de acessar e compreender uma informação de saúde a fim de que consiga fazer decisões e exercer seu autocuidado, têm relação com consequências desfavoráveis no desenvolvimento infantil (Luz et al., 2023), pois ao não ter o conhecimento adequado, podem também agir de maneira inadequada no cuidado com os filhos (L. Brito et al., 2022). A fim de atuar com as famílias em sua orientação, o Ministério da Saúde brasileiro estabelece que na Atenção Básica sejam feitas visitas domiciliares e consultas de puericultura. Com isso visa-se intervenções educativas na orientação dos cuidados, principalmente para crianças de zero a três anos, como promoção de estimulação da formação do sujeito com atividades lúdicas, brincadeiras, músicas, atividades em que os pais e filhos interajam, leitura, entre outros (Luz et al., 2023, Solís-Cordero et al., 2023).

Em um estudo realizado por Araújo et al. (2020) sobre a avaliação de bebês pela Atenção Básica no Brasil, concluiu-se de que sua vigilância de saúde é feita por meio de

orientações aos pais, acompanhamento e avaliação do crescimento e desenvolvimento, utilizando-se da Caderneta de Saúde da Criança, o teste Denver II e a Ficha de acompanhamento do desenvolvimento. A vigilância deve englobar “cuidados de saúde, orientações aos cuidadores, identificação e diagnóstico precoce de possíveis atrasos, intervenções para cuidados preventivos” (Luz et al., 2023, p. 2) e é recomendada de forma prioritária, junto à promoção de saúde integral e prevenção de agravos, com ênfase à saúde das crianças que apresentem maior risco (Brasil, 2004).

A Caderneta da Criança denominada Passaporte para Cidadania (Brasil, 2021) é distribuída gratuitamente pelas maternidades públicas e privadas no momento da alta do bebê após seu nascimento. Ela deve estar preenchida com os dados do nascimento e acompanhamentos realizados nos primeiros dias de vida. Encontram-se nela informações sobre direitos e garantias sociais, informações sobre amamentação, orientações sobre o uso de eletrônicos e o consumo, sobre a estimulação da criança, entre outras informações. Apresenta também descritos os marcos do desenvolvimento esperado para cada idade, do nascimento até os 10 anos. Faz parte da Caderneta da Criança um “*Checklist* Modificado para Autismo em Crianças Pequenas: versão revisada e consulta de seguimento (M-CHAT-R/F)TM”, o qual consiste em um instrumento para rastreamento e triagem de risco para Transtorno do Espectro de crianças entre 18 e 30 meses de idade, respondido pelos pais em consultas pediátricas ou por educadores nas escolas. O instrumento visa o encaminhamento das crianças para uma avaliação e, se necessário, intervenção multidisciplinar, para melhor suporte às famílias e prognóstico das crianças (Alves et al., 2022).

O Denver II também é um instrumento de triagem, foi desenvolvido em 1967 e revisado em 1990, com excelente confiabilidade e evidências de validade concorrente, sensibilidade e especificidade. Trata-se de um teste que visa identificar em crianças de zero a seis anos se há alterações ou atrasos e acompanhar o desenvolvimento. Sua aplicação é simples e apresenta custo baixo, podendo ser feita em crianças brasileiras (Santos et al., 2022).

Dessa forma, retoma-se a importância do apoio da comunidade e dos familiares enquanto fatores de proteção da criança. Ademais, é importante destacar que há atributos individuais tais como boa comunicação e habilidade para resolução de problema e a presença de modelos positivos em cuidadores próximos, professores ou entre os pares também são fatores que reduzem o impacto de eventos estressantes e condições desfavoráveis do nascimento (Werner, 2011).

Os problemas que podem surgir durante a infância demandam intervenções próprias a depender da estrutura anátomo-fisiológicas, das características herdadas, do ambiente, da

cultura e até mesmo do momento histórico no qual a criança se encontra. Isto é, alguns eventos como grandes guerras, escassez de alimentos, surgimento da internet e tecnologias digitais podem afetá-lo. Da mesma forma, a morte de um familiar, acidentes e a chegada de um novo membro da família influenciam e fazem parte dessa complexidade (Papalia & Feldman, 2013).

Entende-se que o estudo do desenvolvimento humano deve ser realizado em contexto e diversas são as frentes, métodos e perspectivas as quais foram e são utilizadas para tanto. Algumas perspectivas teóricas acabam influenciando de maneira mais ampla as pesquisas sobre este tema, como a epistemologia genética formulada por Jean Piaget (1896-1980) com ênfase nos processos cognitivos e a perspectiva psicanalítica criada por Sigmund Freud (1856-1939), a qual traz o inconsciente enquanto uma força que age entre o psíquico e o somático, impactando na formação do sujeito ao longo da vida (Papalia & Feldman, 2013). Por essa perspectiva, na sequência serão abordados os aspectos relevantes acerca da concepção teórica de Piaget.

2.1 Considerações Sobre a Epistemologia Genética

A Epistemologia Genética, também chamada de Epistemologia do Conhecimento, considera que o desenvolvimento psíquico acontece até a idade adulta, e, tanto a inteligência, quanto a afetividade e as relações sociais passam por processos de equilíbrio. As necessidades fisiológicas como a fome ou o sono, a manipulação de novos objetos, perguntas sobre situações desconhecidas, são exemplos de desequilíbrios que podem levar uma pessoa a buscar a satisfação e a equilibração (Piaget, 1999).

Para que uma criança seja ativa, ou seja, exerça alguma ação no mundo utilizando-se de seu corpo em movimento, expressão dos sentimentos ou mesmo uma ação interior, como o pensamento, é preciso haver uma motivação, um interesse ou necessidade. As pessoas tendem a ser impulsionadas pelas necessidades a primeiramente assimilar o ambiente ao que já é conhecido de acordo com a estruturação própria, depois reajustar estas estruturas em um processo de acomodação. Esse processo tem início com os movimentos reflexos do bebê para que depois estes movimentos se tornem operações concentradas e lógicas, para, por fim, chegar às deduções abstratas (Piaget, 1999).

Existe também a tendência à organização, em que uma criança encontra o que há de comum entre duas coisas e as atribui a uma categoria. As estruturas cognitivas são criadas de maneira cada vez mais complexas, chamadas de esquemas, sendo que estes também se

complexificam, resultando nos modos de organizar as informações das crianças e como elas agem no mundo a partir disso (Papalia & Feldman, 2013).

A teoria piagetiana descreve os estágios do desenvolvimento, que são etapas irreversíveis, em outras palavras, correspondem a “organização estrutural equilibrada dentro de um processo de desenvolvimento” (Dolle, 2000, p. 67). Eles se iniciam em relações intraindividuais, correspondentes ao estágio sensório-motor, até as relações interindividuais, relacionadas aos estágios seguintes: pré-operatório, operatório-concreto e operações formais. Há em todos os estágios aspectos cognitivos e afetivos (Zorzi, 2019). Tais estágios não dependem da passagem do tempo cronológico, mas operam de acordo com uma ordem e estão relacionadas às experiências do sujeito, as idades de referência de cada estágio são aquelas que foram observadas na pesquisa de Piaget. As estruturas de um estágio são integradas nas estruturas do estágio seguinte (Dolle, 2000).

O estágio sensório motor diz respeito ao nascimento até os dois primeiros anos de vida, a criança neste momento não diferencia seu corpo do ambiente, suas ações não são coordenadas e a resposta aos estímulos é feita pelos sentidos, isto é, por meio da percepção e dos movimentos que o bebê pode conhecer o mundo. Esta atividade é anterior à representação e à linguagem e possui seis subestágios (Piaget, 1999).

O recém-nascido conta com os reflexos, este período ocorre no primeiro mês e é caracterizado como primeiro subestágio. Os movimentos que inicialmente são instintivos como o reflexo da sucção, com o exercício constante passam a ser buscados pelo bebê ao sugar o vazio, algum objeto ou os próprios dedos caso os encontre, até coordenar o movimento do braço para levar o dedo à boca. A assimilação que ocorre para a reprodução dos movimentos depende do resultado encontrado pelo bebê, ela é chamada de reação circular primária, acontece do primeiro ao quarto mês de vida e é o segundo subestágio. Os comportamentos que provocam sensações agradáveis são repetidos e torna-se possível a coordenação da informação sensorial (Papalia & Feldman, 2013; Piaget, 1999).

O terceiro subestágio é de extrema importância para o desenvolvimento, pois envolve a inteligência prática ou sensório-motora (Piaget, 1999). Este momento ocorre dos quatro aos oito meses de vida em que a manipulação dos objetos é organizada em esquemas de ação, por exemplo, quando o bebê puxa a corda que está amarrada em um carrinho para poder aproximá-lo, fazendo uma relação entre os dois objetos. Neste momento a exploração do ambiente se amplia, as ações são mais variadas (puxar, balançar, chacoalhar, jogar) e intencionais, são as reações circulares secundárias (Papalia & Feldman, 2013).

No quarto subestágio, de oito a 12 meses, próximo a um ano de vida os objetos que somem do campo de visão começam a ser procurados, o objeto torna-se permanente e percebe-se a construção de um mundo exterior. Há a coordenação de esquemas secundários, que corresponde a uma repetição de eventos semelhante à reação secundária, mas com variações que indicam uma intenção de explorar o objeto e variar suas ações para ver como isto o afeta (Papalia & Feldman, 2013; Piaget, 1999).

No quinto subestágio, de 12 a 18 meses, a criança é capaz de promover várias experiências com o objeto, realiza ações investigativas nas suas diferentes possibilidades e faz uso da tentativa e erro. A inteligência é prática, os esquemas de ação são organizados nos movimentos (Piaget, 1999). A sequência de modificações dos meios utilizados conduz a novas descobertas de formas de atuar sobre o objeto e a condutas relativas ao estudo da posição e do equilíbrio dos objetos, presente nos jogos de colocar sobre e de enfileirar (Dolle, 2000). A imitação ocorre sem que haja uma técnica hereditária, começa com gestos espontâneos análogos ao do outro, depois são cópias que lembram os movimentos, até que a criança consegue reproduzir os movimentos. O mesmo acontece com a imitação dos sons (Piaget, 1999).

O último subestágio que corresponde a idade de 18 a 24 meses é o das combinações mentais. As crianças antecipam as consequências nem sempre recorrendo à ação, usam símbolos, gestos e palavras, começam a fingir (Papalia & Feldman, 2013). Com o aprimoramento da linguagem, por volta dos dois anos, a criança pode fazer uma narrativa do que lhe aconteceu ou antecipar ações, promovendo, então, o início da socialização, o surgimento do pensamento propriamente dito e a interiorização da ação que é chamada de pensamento intuitivo - representações da realidade, imagens, que ainda não formam operações lógicas que possam ser generalizadas e combinadas entre si (Piaget, 1999).

É importante ressaltar que, segundo Papalia e Feldman (2013), a área de investigação da abordagem do processamento de informação demonstrou evidências de que várias habilidades cognitivas podem surgir antes do que a teoria piagetiana observou. Conforme apontado por Papalia e Feldman (2013):

Os estudos de violação de expectativas e outras recentes pesquisas em processamento de informação com bebês trazem a possibilidade de que pelo menos formas rudimentares de categorização, raciocínio causal, permanência do objeto e noção de número possam estar presentes nos primeiros meses de vida (p. 140).

Dos dois aos sete anos de idade, a criança encontra-se no estágio pré-operatório, no qual as ações são mais coordenadas, há a aquisição da linguagem e o interesse pelas coisas do

mundo. A inteligência se transforma, o pensamento oscila entre a incorporação ou assimilação (egocentrismo) e o pensamento adaptado aos outros e ao real que prepara ao pensamento lógico (Piaget, 1999).

Assim, se antes a criança exercitava funções em seus movimentos e percepções sem a vida social, nesse período o jogo simbólico começa a surgir, agindo e reforçando a aprendizagem. Inicialmente ocorre pela imitação da realidade e o real é assimilado de forma ficcional, deformada, ou seja, neste estágio, existe a tendência de a criança dar vida e intenção às coisas que são úteis aos seres humanos e às que se movem, as coisas são assimiladas às suas atividades. As crianças também podem acreditar que tudo foi feito ou construído, mesmo que seja explicado por uma ação divina, a explicação é uma fabricação que opera da mesma forma que a humana. Desse modo, causalidade possui características indiferenciadas entre o físico, psíquico e o egocentrismo intelectual, estando, dentro da pré-lógica (Piaget, 1999).

O pensamento adaptado, ou intuitivo, tem início no último subestágio sensório-motor, próximo aos dois anos, na qual as percepções e movimentos são interiorizadas em imagens representativas, prolongando os esquemas senso-motores (Piaget, 1999). O pensamento simbólico se amplia consideravelmente, as crianças passam a usar símbolos e imaginar situações, objetos, pessoas, sem estar em contato com eles, compreender identidades, ou seja, mesmo que alguém mude de roupa ou corte de cabelo, entende que é a mesma pessoa. Também entendem causa e efeito, passam a classificar em categorias as coisas do mundo, compreender números, ter empatia (imaginar como as pessoas podem se sentir) e avançam na teoria da mente, tornam-se mais conscientes sobre os desejos, crenças, sonhos de si e dos outros (Papalia & Feldman, 2013).

É nesse estágio em que se encontram as crianças de cinco anos, participantes da pesquisa. Elas apresentam um raciocínio mais estruturado – ainda que não seja uma lógica concreta – e irão se desenvolver conforme a interação com o ambiente que favoreça o raciocínio lógico, as habilidades sociais, novos esquemas mentais, assimilações e acomodações. Nesse momento, a criança passa por fases de grafismo, linguagem, egocentrismo, também pela imitação, jogo simbólico e simbolismo (Torquato Júnior et al., 2025).

O terceiro estágio é o operatório-concreto, em que se encontra a criança dos sete aos onze ou doze anos, em que o pensamento se torna lógico e a criança tem a capacidade de fazer operações reversíveis. Mais ainda, “as crianças têm, em relação ao estágio pré-operatório, um melhor entendimento dos conceitos espaciais, causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo, conservação e números” (Papalia & Feldman, 2013, p. 324). A criança torna-se capaz de cooperação, pois apresenta compreensão de que seu ponto de vista é diferente do de

outra pessoa, suas explicações podem se desenvolver no pensamento e não precisam ser expressas pela linguagem. Os jogos de regras são orientados por uma lei única e o a vitória ou perda podem ser discutidos (Piaget, 1999).

O último estágio é o operatório formal, a partir dos 12 anos, caracterizado pelo raciocínio matemático, formação de hipóteses e operação de construtos mentais (Piaget, 1999). Ressalta-se que a cultura, o contexto e o conteúdo do pensamento estão ligados aos processos cognitivos, e que, tanto adolescentes quanto adultos, mesmo sendo capazes de utilizar o pensamento abstrato, não o fazem sempre (Papalia & Feldman, 2013).

Toda atividade da criança, na descrição piagetiana, é concebida e descrita por uma atividade de relacionamento com o mundo. Dessa forma, o sujeito se constrói enquanto constrói o objeto (Dolle, 2000). O processo de equilíbrio acontece também entre duas pessoas de forma recíproca, a interação permite a construção conceitual, demonstrando que quando os sujeitos modificam a si mesmos e aos objetos, a sociedade e as relações sociais também se transformam, o que vem a afetar novamente o sujeito, abarcando as dimensões moral, social, afetiva, política e intelectual (Zorzi, 2019).

Sendo assim, a Epistemologia Genética forneceu referenciais aproximados sobre o que se espera de diferentes idades em relação ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, dando subsídio para novos estudos e descobertas sobre capacidade, desempenho, emergência de habilidades na idade adulta e estudos transculturais (Papalia & Feldman, 2013). A teoria é compreendida como interacionista e aponta para a importância da compreensão das relações entre os sujeitos, e, entre o sujeito e o objeto, para o processo da construção da autonomia da pessoa adulta (Zorzi, 2019).

É importante que a epistemologia genética e os estudos acerca da estruturação cognitiva e da aprendizagem sejam articulados com outros campos do saber. Por exemplo a psicanálise, pois esta traz um corte epistemológico ao evidenciar que além do potencial biológico-intelectual da criança, as aquisições e construções da infância dependem da constituição psíquica em um laço relacional com o Outro (A. Jerusalinsky, 2004; J. Jerusalinsky, 2002). “O conceito de Outro é introduzido por Lacan para definir aquilo que é anterior ao sujeito e o determina em sua constituição: a linguagem” (J. Jerusalinsky, 2002, p. 58), Lacan (1960/1998) situa o Outro como o lugar do significante. O Outro representa a história da criança e de seus pais, o lugar que foi dado a ela, as palavras do discurso e como este chega a ela, o cuidado em seu corpo quando ainda era bebê, elementos que permitem o desenvolvimento, o brincar. Quando não pode ser realizado pelos pais, outro adulto deve cumprir este papel (Coriat, 2014).

Para essa pesquisa, não será feito o aprofundamento na articulação com a psicanálise, cabe pontuar aqui que a estrutura cognitiva se desenvolve junto ao sujeito psíquico. O sujeito que conhece é também o sujeito de desejo, interessado, curioso, mesmo que primeiro se interesse por aquilo que a mãe se interessa, para depois buscar o conhecimento que lhe dá prazer.

3. O ENSINO DE ARTE E DE LEITURA LITERÁRIA NA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola participa da formação da subjetividade das crianças, a partir da experiência cotidiana, tendo em vista que a educadora pode se implicar no ato educativo de um sujeito e em seu cuidado, proporcionando relações outras que as do âmbito familiar. Professoras(es) e educadoras(es) fazem a leitura da singularidade de cada criança, e, a partir da relação estabelecida no cotidiano por meio das experiências, podem realizar questionamentos e a escuta do sujeito. Dessa forma, é possível ocorrer uma função subjetivante nas práticas escolares (Lacet & Kupfer, 2023) e faz-se importante compreender como se encontra a oferta da Educação Infantil, quais os princípios norteadores e os direitos assegurados às crianças. Ademais, é preciso chamar a atenção para a prática da leitura no cotidiano das escolas, pois, assim como o brincar, figura como essencial para o desenvolvimento como um todo.

Quando as instituições de educação foram criadas, seu caráter era assistencialista e estavam disponíveis somente para crianças das quais os pais ou cuidadores trabalhavam fora e eram da baixa renda, o atendimento era voltado ao cuidado e não ao pedagógico (Coelho et al., 2021, Cruz & Schramm, 2019). A função destas primeiras iniciativas era também de disciplinar estas crianças, a fim de evitar que entrassem para a criminalidade e que estivessem preparadas para a entrada no Ensino Fundamental (Cruz & Schramm, 2019).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional foi publicada em 1961, em seus artigos 23 e 24 preconizavam a educação pré-primária para crianças até sete anos, em “escolas maternas ou jardins-de-infância”, assim como o estímulo às empresas em que as mães de crianças até essa faixa etária trabalhavam para organizar e manter estas instituições de ensino (Brasil, 1961). A última LDB foi publicada em 1996 e sustenta que a Educação Básica tem como objetivo final o desenvolvimento integral da criança, ofertada em creches para crianças até três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos (Brasil, 1996). Em 11 de novembro de 2009, uma Emenda Constitucional tornou a Educação Básica

(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 2009). Sua regulamentação se deu pela Lei nº12.796 de 4 de abril de 2013 em que a LDB foi alterada e estabelecida a obrigatoriedade da Educação Básica para quatro e cinco anos (Brasil, 2013).

Enfatiza-se o período da Educação Infantil, pois, no Brasil, sua oferta deve ocorrer para crianças de zero a cinco anos de idade de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e é obrigatória a matrícula para crianças que até o dia 31 de março do ano da matrícula, completarem quatro ou cinco anos, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2009). Posto isso, em 2023, a taxa de escolarização de crianças de quatro e cinco anos foi de 92,1%. Ao passo que a taxa de escolarização para crianças de dois a três anos de idade foi de 58,5% e de crianças até um ano de idade foi de 16,3% (IBGE, 2023b).

Segundo as DCN (Brasil, 2009, p. 2) a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi publicada em 2017 com o intuito de orientar os currículos das escolas com objetivos a serem seguidos pelos professores, apresenta a divisão de cada faixa etária e etapas e o que é esperado para sua aprendizagem, aquisição e aprimoramento de habilidades e competências, reguladas nos princípios da Educação Infantil (Coelho et al., 2021). Sendo assim, atualmente, a Educação Infantil deve abarcar as várias dimensões como a psicológica, a social e a física, em uma atuação junto à família e a comunidade. Nota-se que a dimensão estética não é citada.

No município de Londrina, nos Cadernos de Orientações para a Educação Infantil (Secretaria Municipal de Educação de Londrina [SMEL], 2020a, p. 8) são apresentados os princípios a serem seguidos e consta o princípio estético.

A Educação Infantil no município de Londrina segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular do Paraná, fundamentando-se nos eixos estruturantes das interações e brincadeira como práticas pedagógicas essenciais. Tais eixos estão alinhados aos princípios éticos, estéticos e políticos que orientam todo o processo educativo, assegurando a formação integral das crianças.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, o Caderno propõe Campos de Experiências, que são: “O Eu, o Outro e o Nós”, “Corpo, Gestos e Movimentos”, “Traços, Sons, Cores e Formas”,

“Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (SMEL, 2020a). Em todos os campos, há o trabalho com elementos das linguagens artísticas, muitos relacionados à percursos expressivos. Em alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), projetos como a musicalização ou contação de histórias podem ser e são realizados, mas não há a existência da vaga específica para contratação de professor(a) de arte para a Educação Infantil como em demais municípios da região.

Chama atenção que profissionais formados em outras áreas assumem o conteúdo de arte também no Ensino Fundamental e Médio (Santos & Caregnato, 2019). Cabe discorrer algumas considerações sobre esse assunto, pois observa-se uma desvalorização do ensino de Arte, tanto em projetos culturais quanto nas escolas, e a luta constante para sua permanência frente às ameaças como novas reformulações do currículo propostas por políticas neoliberais.

Nacionalmente, a Medida Provisória nº 746 de 2016 retirava a obrigatoriedade do componente curricular Arte do Ensino Médio (Brasil, 2016). Tal ação provocou a movimentação de associações de professores de Arte e da sociedade civil para alterações (Santos & Caregnato, 2019), as quais ocorreram na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), em que o ensino de Arte em toda a Educação Básica foi mantido.

Um exemplo bastante recente, de 2022, foi a decisão da Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) para a retirada da disciplina de Artes da grade curricular das turmas do oitavo e nono ano da Rede Estadual de Ensino por meio das Instruções Normativas Conjuntas n.º 008 e 009/2022 - DEDUC/DPGE/SEED do Paraná (encontra-se na data presente somente os documentos retificados no site da Secretaria de Educação) (SEED, 2022a; 2022b) e da Resolução nº 8.235/2022 – GS/SEED (BRASIL, 2022), alterando a Matriz Curricular. A decisão foi revogada após protestos de professores, educadores e movimentos culturais de todo o estado (Redação Bem Paraná, 2023). No Município de Londrina nos últimos concursos não foram ofertadas vagas para professores de Arte, explicitando a desvalorização do professor formado no campo das artes.

Além disso, desde 2022, anualmente um vereador do município faz a tentativa de remanejar fundos da Secretaria de Cultura para outras áreas, como o Fundo Municipal de Saúde, propondo emendas na Lei Orçamentária Anual. Apelidadas pela mídia de “Emendas déjà-vu”, elas poderiam afetar diretamente o Programa de Incentivo à Cultura (Promic), que financia oficinas, projetos culturais e festivais municipais de arte (Redação Portal Tarobá, 2022; Câmara Municipal de Londrina, 2024; Kuspiosz, 2024; Sanchez, 2024). Nacionalmente,

na Lei Orçamentária para 2025 consta um corte de 84% das verbas para a política de cultura por meio da Lei Aldir Blanc (Rianelli, 2025).

Santos e Caregnato (2019) trazem contribuições e hipóteses sobre a desvalorização do ensino de Arte nos últimos anos, e, aqui, compreende-se que abarca também o ensino informal e ao incentivo à cultura. Com as Medidas Provisórias de 2016, houve uma proposta semelhante à década de 1970, na qual o foco da formação escolar estava voltado ao mercado de trabalho, com uma pedagogia tecnicista, ou seja, atendo-se ao ensino e aprendizagem de técnicas ou como uma atividade secundária, tratada de modo superficial, em ambos os casos não há o comprometimento com os aspectos estéticos.

Outro aspecto a ser investigado que contribui para a desvalorização do ensino de arte é a sua polivalência. As linguagens artísticas são múltiplas e não há cursos superiores que habilitam o professor nas diversas áreas (artes visuais, cênicas, dança e música), portanto, um currículo que deduz que professoras(es) formadas(os) em uma área possam lecionar os demais componentes assume que há lacunas que não precisam ser preenchidas. Demais pontos importantes são: as influências da pedagogia nova do início do século XX, em que se enfatizava a expressão e a liberdade, sem o trabalho da compreensão de obras de arte, sua história ou contextualização, limitando a construção do conhecimento, assim, a ligação que a arte tem às dimensões subjetivas conflita com a ideia de utilidade ou objetividade de um conhecimento e pode ser considerado como desvantajoso. Por fim, pode haver uma compreensão de que a arte serve como ferramenta para alcançar habilidades como a socialização ou criatividade, o que a torna um campo passível de ser ensinado por profissionais não habilitados (Santos & Caregnato, 2019).

A presente pesquisa traz em evidência a importância do ensino de arte de maneira sistematizada, fundamentada e com objetivos que vão além do tecnicismo, expressão de emoções, sentimentos ou criatividade. Prezando por dar valor aos aspectos subjetivos que estão entrelaçados à aprendizagem. Como um recorte das possibilidades de trabalho, destaca-se a importância da promoção da leitura e o incentivo a leitura literária, por configurar-se como uma via importante para o desenvolvimento infantil.

A literatura propõe um jogo no uso das palavras, convoca a imaginação, pela qual a criança pode representar diferentes experiências, e, semelhante ao brincar, ensaiar o que ainda não pode realizar. Tem efeitos, então, na personalidade, na construção do senso crítico e no convívio em sociedade, bem como nas áreas linguística, cognitiva e emocional (Amarilha & Silva, 2016; Camargo & Silva, 2020),

O Ministério da Educação desenvolveu em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE para o incentivo à leitura, para que os alunos da rede pública tenham acesso às obras de literatura infanto-juvenil e para professores e alunos, acesso a materiais de referência. Contudo, somente em 2008 o programa passou a fazer parte da Educação Infantil (Amarilha & Silva, 2016; Brasil, 2014). Devendo constar no acervo literário obras que estejam dentro dos seguintes agrupamentos: a) textos em verso; b) textos em prosa e c) livros com narrativa de palavra-chave e livros de narrativa por imagem (Brasil, 2014).

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE (Brasil, 2017b). Assim, a denominação para se referir às obras literárias do programa passou a ser PNLD literário. Para aderir ao programa, as secretarias de educação devem acessar o módulo de adesão no sistema PDDE Interativo¹/SIMEC² e alterar as opções de atendimento, a adesão é válida por tempo indeterminado (BRASIL, 2017b).

Em 2023 houve a iniciativa Programa Cantinho da Leitura (Brasil, 2023), segundo a Apresentação do Programa:

O objetivo do **PDDE Compromisso Cantinho da Leitura** é viabilizar a instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura em sala de aulas apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes, conforme o **Decreto 11.556, de 12 de junho de 2023**, que instituiu o **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada** e estipulou em seu art. 29 incisos II e III, a disponibilização de recursos pedagógicos, equipamentos, materiais e outros insumos utilizados pelas redes de ensino para a implementação dos programas de alfabetização. [grifos do autor] (Brasil, 2023, n.p.).

Os recursos se destinam às escolas públicas de ensino fundamental anos iniciais. A iniciativa propõe um repasse para a estruturação de um local escolar e sugere a transformação

¹ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar

² O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) é uma plataforma do Ministério da Educação que gerencia informações, recursos e ações de programas educacionais.

de espaços dentro das escolas em locais acolhedores para a leitura com a decoração do ambiente, organização de estantes, prateleiras, tapetes, almofadas, mesas e cadeiras.

Outra implantação política recente foi a iniciativa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), com o objetivo de formar professoras no trabalho de letramento e desenvolvimento de linguagens de crianças de 4 e 5 anos (Brasil, 2025a). Em fevereiro de 2025 foi publicada uma Portaria nº 85/2025 que instituiu o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) (Brasil, 2025b), com fins de implementar ações de formação continuada com ênfase na ampliação e solidificação dos conhecimentos dos profissionais da Educação Infantil.

Fernandes et al. (2025) referem que os cadernos formativos do LEEI utilizados no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, apesar do nome, adotam uma perspectiva que considera que a alfabetização propriamente dita não é a proposta para a Educação Infantil, mas sim ofertar práticas sociais, acesso à cultura escrita e diversas linguagens como condição para a apropriação da escrita. Assim, as experiências que promovam o interesse, curiosidade e prazer da criança em participar dessas práticas da cultura têm influência direta em como elas entendem a leitura e a escrita.

Ao se considerar que as crianças da Educação Infantil ainda não são leitoras de textos escritos, em sua maioria, o trabalho com livro de imagens é bastante relevante. As ilustrações tanto da capa quanto do interior dos livros também necessitam serem lidas e tem efeitos em seu vocabulário, mas também em seu repertório artístico-cultural (Goés, 2021). Dentre as atividades possíveis, a leitura de livro de imagem figura como diferencial ao valorizar a narrativa visual, aspectos materiais e estéticos do objeto (Brasil, 2014).

Dados levantados por Fernandes e Oliveira (2023) em uma pesquisa com 36 crianças de 5 e 6 anos, matriculadas na Educação Infantil pública municipal, revelaram que todas as crianças estabeleceram contato com livros ou com a leitura e 86,1% tiveram sentimentos positivos tanto na leitura quanto no momento de contação de histórias. Um pouco mais da metade das crianças (55,5%) relatou sempre ler livros na escola e somente 2 (5,6%) disseram não gostar dos livros.

Contudo, outros dados da mesma pesquisa mostram que 30 crianças disseram que o contato com a leitura advém de atividades em que reproduzem partes dos livros (palavras ou imagens), mostrando que é preciso repensar as práticas em sala de aula para que não sejam só reproduzidos os símbolos gráficos e sons, mas a criação de possibilidades para a formação da atitude leitora. Há, dessa forma, a necessidade de as políticas públicas e a instituição escolar colaborarem em conjunto para a prática expressiva do trabalho com a leitura na Educação

Infantil, tendo como eixo articulador as interações, brincadeiras e especificidades das crianças (Fernandes & Oliveira, 2023).

A professora e sua própria atitude leitora tem um papel essencial para a formação de leitores, ela pode despertar o interesse das crianças, criar possibilidades de novas experiências com significado e sentido para a formação leitora (Fernandes et al., 2025). Abrangendo a dimensão das experiências de vida de ambos, a fim de ampliá-las e ir além do texto. Para que haja a promoção não somente da leitura literária, mas permitir a reelaboração da realidade, a fruição e o aprimoramento das práticas educativas, entre outras competências e habilidades (Brasil, 2014).

4. LEITURA DE IMAGENS E O LIVRO DE IMAGEM

As crianças geralmente entram em contato com materiais para leitura desde muito pequenas, algumas até mesmo bebês, em livros de banho, rótulos de embalagens, gibis, vídeos pedagógicos, programas televisivos até as publicidades nos ambientes sociais como nas vitrines de lojas, outdoors e nos aparelhos celulares que não se separam mais dos corpos dos adultos. Em um contexto em que a produção e o consumo de conteúdos visuais se tornaram mais acessíveis a todas as idades e a mais pessoas de uma maneira geral, ocorre uma saturação visual que se dá em diversos aspectos: de vigilância, espetáculo, prazer, controle ou manipulação. Vive-se, então, em uma cultura visual, na qual a imagem visual é o centro para se criar e discutir significados (Sardelich, 2006).

Entende-se por imagem as formas visíveis criadas pelo ser humano por meio de instrumentos, tecnologias e habilidades, organizadas como linguagem. São signos que podem representar algo visto do mundo, mas também podem apresentar-se em si mesmos como signos. Dito de outra forma, a imagem nem sempre reproduz o mundo visível, pode ser composta de formas abstratas, linhas e cores, imagens simbólicas, assim, a interpretação pode manter uma relação de semelhança com o que é representado e pode ir além (Martins & Mendes, 1986; Santaella, 2012).

As funções da imagem envolvem desde aspectos técnicos, elucidativos, objetivos, cognitivos, relacionados à racionalidade, até a função imaginária, em que o simbolismo, enigmas, fantasias, magias e sugestões estão presentes (Santaella, 2012). Durante a história, imagens em cavernas, pedras, construções, obras de arte, objetos, livros, entre outros, foram produzidos e indicavam a necessidade humana de produzir registros e de se comunicar

(Castanha, 2008). Sua leitura mantém uma especificidade própria, diferente da leitura da escrita, logo, serão tecidas algumas discussões, na sequência, algumas diferenças entre uma e outra.

A expressão “leitura de imagens” começou a ser mais utilizada ao final da década de 1970 com o aumento de tecnologias audiovisuais, principalmente na área de comunicação e artes; teve influências do formalismo, da teoria da Gestalt e da semiótica. Refere-se, portanto, aos signos da imagem e seus códigos incorporados, para além do processo perceptivo e da transformação da informação recebida, e demandam um conhecimento e compreensão específicos (Sardelich, 2006).

A leitura de imagem é também chamada de letramento visual e diz respeito a observar o que constitui a imagem, a fim de entender como se apresentam, seu contexto, o que significam, como representam a realidade, utilizando-se de conhecimentos adequados e sensibilidade (Santaella, 2012). Várias e inúmeras leituras podem ser feitas de uma imagem, pois seus elementos se relacionam a outros (Pillar, 1993). “Ler uma imagem seria, então, compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para apreendê-la como objeto a conhecer” (Pillar, 1993, p. 77). O termo “alfabetização visual” não será utilizado, pois pode sinalizar uma intenção de ensinar a produzir imagens. O letramento visual está vinculado ao processo de ver e de produzir conhecimento (Nunes, 2021).

Castanha (2008) traz como exemplo a situação de uma pessoa vendo um livro ilustrado em algum idioma não reconhecido. O sentido então, será dado à imagem, seus detalhes, na relação com outras imagens em outras páginas. Essa leitura de imagens é comparada a de uma criança ainda não alfabetizada, na qual há a busca pelo sentido do que é visto.

Sobre as diferenças da leitura de imagens para a leitura de um texto escrito, Martins e Mendes (1986) pontuam que, na leitura textual, há a necessidade de uma decodificação linear e literal, pois

A escrita não é algo que normalmente solicite a fala sobre si própria, mas antes algo que pretende representar com exactidão [sic] a própria linguagem. Melhor dito, a escrita é ela própria a linguagem; ela não solicita a palavra porque ela própria é a palavra (Martins & Mendes, 1986, p. 50).

É fundamental ampliar essa definição, pois, além da decodificação, a leitura textual envolve o processo de compreensão do que compõe o texto com inferências, construções, mesmo que elas não estejam explícitas, ou seja, envolve a atribuição de significados (Baliza & Silva, 2015; Oliveira et al., 2017). A leitura aproxima o leitor de palavras, expressões e formas de linguagem que de outras formas não seria possível, permitindo uma familiarização que tem

efeitos na própria linguagem, isto é, a leitura do texto tem efeitos metalinguísticos (Cunha & Santos, 2006). Nesse aspecto, propõe-se que a diferença entre a leitura do texto e da imagem ocorre por essa última não ser linear e literal, e implica em uma tradução para o discurso verbal em sua interpretação.

A literatura faz parte da formação da criança e, atualmente, consideram-se além dos ganhos já pontuados para aspectos da cognição, aprendizagem, emocionais e sociais, sua contribuição para a formação da capacidade crítica e da dimensão estética, ao tratar a linguagem enquanto arte (Camargo & Silva, 2020). Ao compreender que a literatura traz benefícios para a cognição, ao acesso à linguagem, na construção do senso crítico, faz parte do desenvolvimento da personalidade e subjetividade, entre outros (Amarilha & Silva, 2016), a ênfase das discussões propostas na presente pesquisa se dará aos livros, em que os textos e imagens são apresentadas de forma sequencial e produzem uma narrativa. O texto não perderá de vista a importância que os livros mantêm ao oferecem uma alternativa à constante exposição às imagens rápidas, seja em telas eletrônicas, seja nas ruas com as propagandas inclusas em todos os espaços.

Nos livros em que há imagens e escrita, a escrita contextualizada pela imagem auxilia na leitura do texto, mas também o texto ajuda na leitura de imagem. As imagens contêm elementos de uma narrativa e, sequencialmente, introduzem o eixo temporal, um antes e depois. Em ambas, é por meio da linguagem que são apreendidas. Embora haja uma correlação positiva entre a leitura de imagens e a escrita, ressalta-se que são sistemas de representação diferentes (Martins & Mendes, 1986). Nas escolas, geralmente a educação da leitura e escrita textual é privilegiada em detrimento do letramento visual, nesse caso, a imagem é utilizada como uma ilustração que auxilia na compreensão do texto (Amarilha, 1997; Santaella, 2012).

A expansão da produção literária no Brasil com função lúdica ocorreu em 1970, avaliada importante para o campo intelectual e cultural da criança. Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), houve um aumento de escritores, editoras e produção de livros infantis, pensando que os textos literários deveriam servir como meio para o ensino da Língua Portuguesa (Camargo & Silva, 2020). Aqui, novamente se chama a atenção de que a alfabetização pareceu ser o foco da maior distribuição de livros e incentivo de incluí-los nas escolas, mas o papel na formação da criança em diversos pontos do desenvolvimento é de imenso valor.

Os livros infantis podem ser definidos como “os livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (Hunt, 2010, p. 96). Contudo, é classificado dessa forma, com enfoque no leitor,

como uma maneira de delimitar o objeto de estudo, pois o seu reconhecimento como literatura infantil depende do contexto e da definição de infância adotada. Desse modo, os livros voltados para as crianças possuem características próprias, e, apesar de se aproximarem, podem ser classificados em categorias diferentes.

O livro infantil, o livro ilustrado e o livro de artista são tipos de publicações que surgiram em períodos históricos distintos e são feitos com finalidades diversas, porém cada vez mais encontramos exemplos de obras de uma categoria que se aproximam de outra (Cadôr, 2024, p. 7).

O livro de artista ou o livro-objeto foi criado por vários artistas ao longo da história, como Marcel Duchamp, William Blake e até mesmo os cadernos de Leonardo da Vinci no século XV e início do século XVI (Silveira, 2008). Na França ao final do século XIX, consistiam em edições de luxo, ou seja, consideravam importantes desde a capa, o papel, a encadernação, eram compostos por gravuras originais, sendo limitados e artesanais (Cadôr, 2024). A legitimação do livro de artista enquanto uma obra de arte foi realizada somente ao final do século XX, a partir dos anos 1960. Nos anos 1980, técnicas de encadernação foram resgatadas e transformadas para auxiliar na construção de uma linguagem (Silveira, 2008).

Os livros ilustrados diferem do livro do artista por serem acompanhadas de texto, geralmente escritos por outro autor, o que implica na possibilidade de mudança do artista e das ilustrações em novas edições, mantendo-se o texto. Ainda na década de 1960 os livros ilustrados passam por alterações em sua apresentação, com novos recursos de tipografia, gráficos e de composição. Os livros ilustrados começam a ser produzidos por designers e o pensados como um todo, tendo a imagem e o texto a mesma importância (Cadôr, 2024).

Nos livros de imagem ou livro-imagem, elas são um meio para contar uma história, conforme afirma Cadôr (2024):

A autonomia da imagem levou ao surgimento de uma nova categoria de livro infantil, chamada livro de imagens ou livro-imagem. Para a pesquisadora francesa Sophie Van der Linden, quando o texto é predominantemente autônomo, o livro infantil é chamado de livro com ilustração, e aquele em que ‘a imagem é espacialmente preponderante’ e no qual o texto está em relação simbiótica com a imagem é chamado de livro ilustrado. Obras em que o texto está ausente são chamadas livro-imagem (p. 11).

O livro de imagens, ainda que Cadôr (2024) tenha incluído dentro da categoria de livro infantil, não se restringe somente a esse público. Optou-se por manter as definições que o autor apresenta, pois demarcam as diferenças para outros tipos de livro com ilustrações. Pela sua aparência, o livro de imagem pode ser entendido como lúdico, mas a narrativa que oferece e

que permite várias leituras, vários significados, faz do livro de imagem uma obra aberta, transgressora (Castanha, 2008).

Dentre os livros que foram marcos importantes no formato em que as imagens tomam importância maior, destaca-se *Where the Wild Things Are* (2014) publicado originalmente em 1963, do norte-americano Maurice Sendak (1928-2012), traduzido por *Onde Vivem os Monstros*, em que as imagens ocupam páginas duplas, acompanhadas de poucas frases ou nenhuma. No Brasil, destacam-se *Flicts* (2000) de Ziraldo (1932-2024) publicado originalmente em 1969, na qual *Flicts* é uma cor diferente que não se encaixa no arco-íris ou nas bandeiras, acaba por deixar o mundo e reconhecer que, de perto, a lua é *flicts*; e *Ida e Volta* (2014) de Juarez Machado (1941-), publicado originalmente em 1976, livro em que a história é composta somente de imagens, em que se acompanham as pegadas indo e voltando, essa a história pode ser lida de forma convencional ou de trás para frente (Ramos, 2013).

Mesmo não sendo o foco desse estudo, é importante citar outro formato de produção cultural que se utiliza das imagens junto à palavra, como as histórias em quadrinhos, pois influenciaram o livro infantil. Nelas, um quadro com uma cena é encadeado por outro em uma sequência que exige do leitor a leitura escrita e a de imagens (Ramos, 2013).

Nas últimas décadas, o mangá alcançou maior popularidade no mundo ocidental, são as histórias em quadrinhos japonesas. O mangá teve influências dos desenhos em rolos dos séculos XI e XII com teor humorístico ou de cunho religioso; de livros em formatos de cartoons do século XVIII, ou seja, imagens e textos de sátiras ou caricaturas com representações de cenas cotidianas; e, a partir da modernização do Japão, no século XIX, a influência de artistas e modelos europeus, que iniciaram a constituição do mangá moderno como visto hoje (Zanoni, 2020).

Assim como a prática de olhar obras de arte é pouco estimulada, as pessoas como um todo não estão acostumadas a narrar ou descrever ilustrações com fins de compreendê-la. Faltam instrumentos teóricos para analisar uma imagem (Ramos, 2013). Como dito acima, faz-se importante a apresentação e trabalho com livros ilustrados e livros de imagens na Educação Infantil, bem como a inclusão da leitura de imagens no processo de ensino e aprendizagem de forma sistemática, pois as crianças, antes de serem leitoras de textos escritos, são leitoras de imagens – não somente imagens bidimensionais nos livros, mas de pessoas em seus gestos, movimentos, entre outros (Nunes, 2021).

Coelho (2020) discorreu sobre as conferências proferidas no Rio de Janeiro em 1973 por Paul Faucher (1889-1967), educador e orientador pedagógico francês, sobre a caracterização das particularidades estilísticas dos livros infantis de acordo com a idade do

leitor ou da criança que manipula os livros. Tal caracterização decorreu de seu trabalho com álbuns de figuras que influenciaram a Literatura Infantil tanto europeia quanto das Américas. Do resultado de suas pesquisas, será exposto o que se relaciona às contribuições que a leitura de imagens pode favorecer para as crianças.

Aos 18 meses de idade, as imagens dos livros infantis instigam a pequena criança a reconhecer objetos, seres e formas de seu cotidiano, assim como a sua nomeação de forma oral, atuando na percepção visual e oralização da palavra correspondente. Aos três anos, as crianças podem ter contato com livros com histórias curtas, ainda com ambientes familiares, estimulam que a criança forme outras histórias e as conte. Durante a alfabetização e consolidação da técnica da leitura, os livros infantis podem combinar textos e imagens, então, a criança utiliza seus conhecimentos prévios e pode comparar, descrever, interpretar o que lê, estabelecer sequência lógica entre as imagens, organizando o raciocínio em noções de orientação, espaço e lateralização. Conforme a criança se apropria da leitura, é possível interrogar o sentido do texto e da imagem, e estabelecer uma relação dinâmica entre o verbal e visual. A depender do conteúdo das histórias, a criança conhece outras realidades, outros valores e outros mundos (Coelho, 2020).

Enquanto mediadoras(es) para a formação de leitores, as(os) educadoras(es) ao apresentar ilustrações junto aos textos devem estar atentas(os) à coerência entre ambos, pois é possível ler também as cores, as linhas, luzes e composição. A experiência de quem promove a mediação da leitura de imagens é importante, pois, a partir dela e da compreensão da importância da imagem, novas relações, intervenções e conhecimentos podem surgir, aprofundando a criatividade e a imaginação da criança (Silva, 2017).

Nessa direção, os livros que contêm imagens são bem recebidos por leitores de idades variadas e auxiliam no desenvolvimento da atenção e percepção visual. Quando narradas, contribuem também na percepção auditiva e oralidade. Mesmo que o leitor não oralize um discurso, de forma implícita este pode estar sendo construído (Naves & Goulart, 2024). “As imagens mobilizam conhecimentos prévios, possibilitam estabelecer relações e, a partir de sua capacidade informativa, são capazes de ampliar a consciência do leitor em uma dimensão estética, ética e intelectual” (Naves & Goulart, 2024, p. 14). A partir daí, observa-se a enorme potencialidade da imagem de influenciar a visão de mundo dos leitores.

4.1 Sistemas de Ensino de Arte e Leitura de Imagem

Feldman (1970) apresenta algumas estratégias para o desenvolvimento da leitura crítica de uma obra, ou seja, para a leitura de imagens. Segundo o autor, as pessoas costumam conversar sobre as obras de arte que veem, emitem opiniões e debatem quando outros trazem novas perspectivas, em um compartilhamento da experiência. A crítica de arte pode ser definida como a conversa sobre arte, tanto falada quanto escrita, que inclui admiração, a comparação, explicação e desaprovação, sendo que as “boas críticas” auxiliam outros a enxergar e aprender aspectos não percebidos antes. Há, então, uma necessidade para que as pessoas desenvolvam essa habilidade para realizar a crítica com autonomia e não fiquem dependentes de opiniões alheias.

As estratégias de leitura de imagem estão divididas em quatro estágios que ocorrem ao mesmo tempo: Descrição, Análise, Interpretação e Julgamento. Na “Descrição” a pessoa deve olhar para a obra e listar o que está vendo após uma breve reflexão, pode-se dizer dos elementos da obra como a figura humana, objetos, mas também de sua técnica, se atendo a nomear o que é visto. Na categoria “Análise”, a relação dos elementos da obra é observada, por exemplo: se a linha vertical se relaciona com a horizontal, se existe textura e quais são, quais as cores e tonalidades, espaço, volume, entre outros. Segundo Feldman (1970, p. 359) as duas primeiras categorias:

1. Incentivam o exame mais completo possível do objeto pelo observador.
2. Diminuem a tendência do observador de tirar conclusões precipitadas.
3. Ajudam a desenvolver a habilidade de observação – uma habilidade vital para a compreensão das artes visuais, bem como para o desenvolvimento pessoal em geral.
4. Acumulam os fatos visuais que formarão a base para uma interpretação crítica.
5. Para a crítica pública, ajudam a estabelecer um consenso sobre quais características do objeto de arte constituem o objeto de interpretação e julgamento.³ (tradução nossa)

A “Interpretação” é o estágio difícil, criativo e recompensador, pois é necessário atribuir significado ao que foi nomeado anteriormente, ressaltando a coragem para correr riscos e tentar explicar a obra de arte. Refere que é difícil pelo julgamento se dar sobre o que é visto e sentido e não sobre o que é dito sobre a obra. O “Julgamento” enquanto categoria acontece a partir de uma filosofia da arte (tradução nossa para *philosophies of art*) como o formalismo, o

³ Texto original: 1. They encourage as complete an examination of the object as it is possible of the viewer.
 2. They slow down the viewer-s tendency to jump to conclusions.
 3. They help build skill in observation – a skill that is vital for understanding the visual arts as well as for general personal development.
 4. They accumulate the visual facts that will form the basis for a critical interpretation.
 5. For public criticism, they help establish a consensus about which features of the art object constitute the subject of interpretation and judgment.

expressivismo e o instrumentalismo, com o objetivo de ampliar o valor e satisfação que provém da arte (Feldman, 1970).

O ato de ver junto aos princípios estéticos, éticos e históricos desenvolvem a capacidade crítica, sendo um método comparativo, pois Feldman propõe que a leitura da obra seja sempre em comparação com outra ou mais obras (Barbosa, 1991). “Para Feldman aprender a linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica e criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas e históricas do homem” (Barbosa, 1991, p. 43).

Seguindo a mesma toada, Ott (2005) propõe, na década de 1980, o ensino da crítica de obras de arte em um sistema chamado *Image Wacthing* (Olhando Imagens, tradução nossa), a qual fornece conceitos e os transforma por meio dessa crítica para a produção criativa no ensino de arte, como nas escolas. Conforme descreve Baliscai et al. (2018) “configura uma metodologia de análise, oferecendo procedimentos para orientar a leitura e estratégias de crítica das imagens” (p. 413). O sistema de Feldman (1970) exerceu influências para essa nova proposta, mas apresenta algumas diferenças em sua natureza. O sistema de Ott (2005) será o adotado para a construção das Oficina de Leitura de Imagens dessa pesquisa, pois oferece uma metodologia de análise, a qual oferece procedimentos que orientam a leitura de imagem e estratégias para sua crítica.

O *Image Wacthing* é voltado para a arte-educação, sendo pensado para escolas e ambientes de aprendizagem e é composto pelas categorias: Descrevendo, Analisando, Interpretando, Fundamentando e Revelando (Ott, 2005). A primeira diferença do sistema de Feldman (1970) encontra-se no início, há uma etapa preparatória chamada de *Thought Watchting* (Observando o Pensamento, tradução nossa) como um aquecimento para o envolvimento dos alunos, para que fiquem confortáveis e dispostos para a situação de ensino seguinte. Esse momento se constitui com atividades artísticas, podendo ser de outras linguagens como dança, teatro, música, literatura, a fim de integrar o grupo e sensibilizá-lo (Baliscai et al., 2018).

Na categoria “Descrevendo”, o aluno entra em contato com a obra de arte e deve listar o que percebe dela, educadores e professores podem instigar com perguntas disparadoras, mas sem o direcionamento para opiniões ou descrições pessoais. Buoro (1996) afirma que ao trabalhar a proposta na realidade brasileira, essa categoria foi a mais difícil, pois os alunos das primeiras séries (atualmente a idade aproximada dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I) já narravam impressões, necessitando serem convocadas várias vezes para o processo de descrição.

Em “Analisando” são observados os elementos formais da obra, isto é, como ela está composta em se tratando de forma, cores, linhas, volume, quais foram as habilidades da(o) artista, suas técnicas. “Interpretando” é a categoria mais criativa, pois, nesse momento, os alunos podem dizer suas percepções pessoais, ideias, pensamentos e sentimentos. É importante que essa categoria seja trabalhada depois de “Descrivendo”, pois, dessa maneira, há mais elementos para subsidiar a compreensão de alguns sentimentos despertados, indo além de opiniões como “gostei” ou “não gostei”, por exemplo (Ott, 2005).

A categoria “Fundamentando” é uma extensão ao sistema apresentado por Feldman (1970), ao incluir conhecimentos de áreas como História da Arte, outras críticas, o que já foi pesquisado sobre a obra e que auxilia na ampliação do conhecimento e em sua compreensão (Ott, 2005). Ott (2005) sugere que os próprios artistas participem dessa etapa, interagindo com os alunos para a troca de experiências ou, na impossibilidade, que haja apresentação de gravações de entrevistas dos artistas. Por fim, culmina-se em “Revelando”, que difere do “julgamento”, porque propõe que os alunos produzam alguma expressão artística, relevando seu conhecimento de arte como uma expressão.

Ainda que as estratégias para a leitura de imagens apresentadas foram sistematizadas para o trabalho com obras de arte em museus (Ott, 2005), elas podem ser adaptadas à Educação Infantil e fornecem direcionamento para o trabalho com crianças pequenas, podendo ser utilizadas fora da sequência (Goés, 2021).

Quando a Arte-Educação é colocada em evidência, a pesquisadora, professora e arte-educadora Ana Mae Barbosa também se destaca, pois apresentou contribuições essenciais para sua definição e consolidação no Brasil. A partir de seu doutorado em Arte-Educação pela Universidade de Boston (EUA) e demais estudos nas décadas de 1980 e 90, apresentou sua sistematização do ensino de arte em museus, os quais modificaram o ensino de arte a partir da proposta da Abordagem Triangular (Baliscei et al., 2018).

Em uma breve descrição, na Abordagem Triangular, o conhecimento de arte ocorre na intersecção entre experimentação, decodificação e informação, em outras palavras, ao interrelacionar as três áreas: fazer artístico (criar), apreciação da arte (ver, fruir) e história da arte (contextualizar, conhecer, conceituar). Essa interrelação corresponde à arte-educação enquanto uma epistemologia. “Arte-educação é uma certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador” (Barbosa, 1991, p. 32). A escola seria uma possibilidade de acesso à arte, trazendo benefícios como o desenvolvimento visual e

psicomotor, construção da consciência de identidade social e o fortalecimento da relação entre professores e alunos (Barbosa, 1991).

Tanto o sistema *Image Watching* quanto a abordagem triangular proporcionam oportunidades semelhantes aos alunos. Optou-se aqui pelo sistema de Ott (2005), pois a leitura de imagens na Abordagem Triangular corresponde somente a um eixo que a constitui.⁴

Algumas críticas ainda são realizadas acerca da experiência com a arte como um meio, um instrumento para outro fim, como o crescimento pessoal, da criatividade ou expressividade emocional, e, mesmo que de fato esses efeitos aconteçam ao se propor o ensino de arte nas escolas, a arte está associada também à responsabilidade social. Em outras palavras, faz-se indispensável compreender a arte atuando na elucidação do mundo econômico, social e político. Considera-se que o aluno vive experiências estéticas antes de entrar na escola e fora dela, por isso, é preciso levar em conta suas referências como a arte da mídia ou da cultura popular para então explorar novas introduções à arte (Lanier, 2005).

As experiências estéticas são marcadas pelo contato com manifestações artísticas de diferentes linguagens, apresentações, materiais e recursos, produzidas em contextos culturais, espaciais e temporais outros, a manipulação de materiais, a produção artística na interação prazerosa e lúdica em troca com os pares. Assim sendo, a experiência estética permite a criança participar de sua cultura (Goés, 2021).

Mais além, pode-se entender a escola como um espaço para que seja desenvolvido o interesse em outras linguagens, dessa forma, a leitura crítica não se dá somente nos textos e imagens, mas também em relação a outras formas de expressão, ao próprio mundo (Castanha, 2008). A linguagem de imagens atua como um mediador para estabelecer relações de prazer entre a criança e o mundo, de descoberta, de conhecimento, conforme apontam pesquisas psicanalíticas ligadas à pedagogia (Coelho, 2020).

4.2 As imagens em Sequência que Formam Narrativas Visuais

A sequência de imagens aparece na história desde as pinturas rupestres nas cavernas, estão presentes em vários locais e culturas do mundo em diferentes momentos históricos. Quando essa sequência de imagens conta uma história, formam narrativas visuais. Mesmo que apareçam de forma “universal” na comunicação humana, seu entendimento não ocorre da

⁴ Para conhecer mais sobre as aproximações e comparativos entre as propostas *Image Watching* e a Abordagem Triangular, consultar Baliscai et al. (2018).

mesma forma, pois depende do contexto cultural e do léxico das “linguagens visuais” de determinada população. A linguagem visual necessita de uma estrutura gráfica organizada e, ainda assim, a pessoa que lê as imagens pode não entender a continuidade, ou seja, compreende cada imagem isoladamente sem a sequência antes-depois (Cohn, 2020).

Em relação à idade, Cohn (2020) analisa vários estudos envolvendo tarefas com narrativas visuais em pessoas neurotípicas, chegando à conclusão de que, apesar dos métodos e objetivos serem diferentes, há um consenso de que o conhecimento para a leitura das narrativas visuais aumenta gradualmente dos 2 aos 8 anos, com uma mudança expressiva entre os 4 e 6 anos de idade. A variação do desenvolvimento para essa aprendizagem decorre de fatores sociais e econômicos. A revisão também aponta que o entendimento da narrativa visual e sua produção é paralela à linguagem, logo, deve ser estudada como o mesmo rigor que outros aspectos da comunicação e expressão humanas.

4.3 As Estratégias de Compreensão Leitora

As estratégias de compreensão leitora partem dos estudos da metacognição – o conhecimento sobre o processo do pensar - investigada por pesquisas e metodologias norte-americanas. Isto é, levam em conta duas maneiras de compreensão de um texto: a leitura de palavra a palavra ou frase a frase, que corresponde a uma leitura de decodificação, mas que não necessariamente leva à compreensão de maneira geral; e outra maneira, que é adquirida conforme a pessoa leitora utiliza o conhecimento próprio para entender as estratégias que usou para a compreensão, se fez perguntas ou sintetizou o conteúdo, por exemplo (Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011).

A metacognição, na forma de consciência, sempre está sendo gerada em leitores ativos, que são aqueles que buscam por conexões entre o seu próprio conhecimento e a nova informação, monitoram sua compressão ao longo do processo de leitura, tomam medidas para reparar falhas na compreensão, aprendem desde muito cedo a distinguir as ideias importantes das menos importantes, sintetizam informações através dos textos e das suas experiências de leitura, fazem inferências durante e depois da leitura para obter uma compressão integral do que leem, fazem perguntas sobre si mesmos, sobre os autores e sobre os textos que leem (Fernandes, 2021, p. 69)

No livro *Mosaic of Thought*, publicado originalmente em 1997, as autoras Elin Oliver Keene e Susan Zimmermann (2007) descrevem as mesmas estratégias pesquisadas pelos norte-

americanos como Harvey e Goudvis (2007) e Pressley (2002) citados por Guizelim Simões e Junqueira de Souza (2011) e Fernandes (2021). As autoras demonstram contextos em que as habilidades metacognitivas podem ser utilizadas com alunos em sala de aula, elas são descritas junto a referências autobiográficas de vivências na escola e reflexões sobre os processos de leitura. São sete as estratégias de compreensão leitora: conhecimentos prévios, utilizando conexões/esquemas, inferência, fazendo perguntas, sumarização, visualização e síntese.

A primeira estratégia “conhecimentos prévios” acontece em toda a leitura, pois diz respeito à ativação do conhecimento que a pessoa que lê possui em relação ao conteúdo do texto (Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011). Considera-se que uma criança que lê consegue ter compreensão do que está fazendo sentido ou não, das partes mais difíceis e tem uma compreensão geral, ou seja, faz um monitoramento da própria compreensão. Para tanto, podem reler, tentar resolver o que ficou confuso, ler em voz alta, tentar entender as lacunas de acordo com o contexto e seu conhecimento prévio (Keene & Zimmermann, 2007).

A segunda estratégia “utilizando conexões/esquemas” diz respeito a ativação de esquemas que possam estimular a assimilação da nova informação por associação ao conhecimento prévio do leitor, envolvendo sua memória, suas experiências, a estrutura textual, o entendimento sobre dificuldades na compreensão do texto, preferência de leitura, entre outros (Keene & Zimmermann, 2007; Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011).

Em relação à terceira estratégia “inferência”, caracteriza-se pela capacidade da pessoa leitora de construir sentidos e significados, ainda que implícitos ao texto, de acordo com os conhecimentos prévios, podendo, então, fazer previsões, interpretações e julgamentos críticos (Keene & Zimmermann, 2007). A inferência, portanto, é a formulação de uma suposição que estaria implícita no texto (Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011).

A quarta estratégia “fazendo perguntas” refere-se à especulação sobre o que virá a seguir na sequência narrativa e aos questionamentos que auxiliam no entendimento do contexto, inclusive sobre a intenção do autor (Keene & Zimmermann, 2007). “Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio” (Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011, p. 14).

“Sumarização” corresponde à quinta estratégia de compreensão leitora, em que as partes importantes de um texto são identificadas como necessárias, influenciadas pela linguagem do texto, crenças e opiniões da pessoa leitora e, também, de seus conhecimentos prévios (Keene & Zimmermann, 2007). Assim, pode-se sintetizar o texto a partir das partes mais importantes e aumentar a chance da melhor compreensão de toda a história (Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011).

A sexta estratégia, “visualização” corresponde à imaginação, à criação em imagens, sensações e emoções evocadas a partir da leitura e das vivências da pessoa que lê, permitindo mais associações e inferências). As imagens que são criadas a partir das informações contribuem para a leitura significativa (Keene & Zimmermann, 2007; Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011).

Por fim, a sétima e última estratégia de compreensão leitora é a “síntese”, na qual a pessoa leitora tem o entendimento de que suas opiniões, ideias e conclusões sobre o texto mudaram ao longo da leitura, podem também realizar sínteses sobre o que acabaram de ler e desenvolver críticas ou elogios a partir disso (Keene & Zimmermann, 2007). Novas informações podem colaborar para o entendimento do texto, na construção de uma paráfrase ou de um resumo com impressões pessoais (Guizelim Simões & Junqueira de Souza, 2011).

Os processos de compreensão são mobilizadas antes, durante e depois do ato de ler, sem uma ordenação ou maior ou menor importância e dependem do objetivo de cada leitura. Para a prática pedagógica, sua utilidade é bastante relevante enquanto ferramenta para o pensamento, pois auxilia a criança a compreender melhor não só o texto, mas a si própria e seu entorno (Fernandes, 2021).

Sabemos que a criança pequena ainda não tem o domínio consciente dos próprios processos psicológicos (metacognição), porém acreditamos que as práticas pedagógicas de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da atenção, memória, pensamento, imaginação, bases fundamentais para a formação de atitudes leitoras (Fernandes, 2021, p. 185)

E para além da utilização do livro didático no ensino da leitura, o livro literário é de suma importância para o contato com linguagens diversas, ampliação da visão de mundo por meio do contato com outras vivências, culturas, lugares, épocas, dentre tantas outras possibilidades de imaginação e criação (Fernandes, 2021). Face ao exposto, na sequência serão apresentados os objetivos do presente estudo.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Validar a eficácia de um programa interventivo com a proposta de leitura de imagem buscando evidências para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil.

5.2 Objetivos Específicos

Analisar a evidência de validade de conteúdo da “Entrevista Diagnóstica” adaptada para ser aplicada junto às crianças da Educação Infantil

Desenvolver uma proposta de intervenção em oficinas de leitura de imagem e produção artística com crianças de cinco anos com foco nas estratégias de leitura;

Investigar a compreensão e o uso de estratégias de leitura de imagens antes e depois da intervenção em oficinas de leitura de imagem e produção artística;

Realizar a análise de conteúdo das respostas da Entrevista Diagnóstica antes e depois da intervenção em oficinas de leitura de imagem e produção artística;

Comparar os resultados a fim de validar a eficácia da proposta de intervenção.

6. MÉTODO

A pesquisa foi do tipo descritiva com delineamento de levantamento, pois teve como objetivo identificar, registrar e analisar variáveis que se relacionam com um determinado processo, em outras palavras, descrever a situação em detalhe, abarcando as características de indivíduos de um grupo e a relação entre os eventos. Podendo apresentar, então, novas visões sobre uma realidade (Nunes et al., 2016). Caracterizou-se como quase-experimental, por ter visado estabelecer causa-efeito e envolve a verificação de diferenças entre a variável dependente e a variável independente. Neste desenho, os participantes não são designados de forma aleatória (Santos, 2019).

Foram avaliadas a compreensão e o uso de estratégias de leitura de imagens (variáveis dependentes) antes e depois da aplicação da oficina de leitura de imagens e produção artística (variável independente). Além disso, houve o tratamento de dados qualitativos por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), nos quais as respostas das entrevistas foram analisadas e discutidas tendo como referência a leitura de imagens, a proposta interventiva e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

Ao longo dessa sessão está descrito o percurso metodológico para atingir o objetivo geral de validar a eficácia de um programa interventivo com a proposta de leitura de imagem buscando evidências para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil.

6.1 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada em um CMEI de um município do norte do Paraná, localizada em uma região periférica, que atende as crianças que moram no mesmo bairro ou nas proximidades. O critério de inclusão foi de que os participantes estivessem matriculados na mesma turma do P5 e frequentassem regularmente o CMEI. O critério de exclusão foi de crianças que não apresentassem condições de saúde para participar da pesquisa.

A amostra foi realizada por conveniência e contou com 31 participantes, todos com idade de 5 anos, matriculados em duas turmas do P5, uma matutina e outra vespertina. No total, participaram da oficina de leitura de imagens e produção artística 16 meninas (51,61%) e 15 meninos (48,38%). Estavam divididos em turma matutina com 11 participantes (7 meninos e 5 meninas) e turma vespertina com 19 participantes (8 meninos e 11 meninas). A turma matutina contava com uma professora de apoio.

Para a Entrevista Diagnóstica, das 31 crianças, na turma matutina, uma menina não participou por estar de atestado médico e outra por não se comunicar oralmente, da turma vespertina, quatro meninas e um menino não quiseram participar. Sendo assim, a amostra contou com 24 participantes, sendo 10 meninas (41,66%) e 14 meninos (58,33%).

6.2 Instrumentos

Para atingir os objetivos específicos “analisar a evidência de validade de conteúdo da ‘Entrevista Diagnóstica’ adaptada para ser aplicada junto às crianças da Educação Infantil” e “investigar a compreensão e o uso de estratégias de leitura de imagens antes e depois da intervenção em oficinas de leitura de imagem e produção artística”, foi utilizado o roteiro de “Entrevista Diagnóstica Individual” (Apêndice A) no qual os itens foram elaborados com base na Entrevista de Estratégias de Pensamento para Compreensão de Keene e Zimmermann (2007) traduzida e adaptada por Fernandes (2021). Os itens do conteúdo do instrumento adaptado ao contexto da pesquisa passaram por avaliação de duas juízas.

Com o instrumento, objetivou-se avaliar a compreensão demonstrada pela criança em relação ao que é lido. Implica em pedir que a criança expresse oralmente o que está pensando, para assim verificar as possíveis estratégias mobilizadas. As estratégias avaliadas foram: “conhecimentos prévios”, “utilizando conexões/esquemas”, “inferência”, “fazendo perguntas”, “sumarização”, “visualização” e “síntese”.

Figura 1

Exemplo de item da Entrevista Diagnóstica

Sumarização	1. Há partes deste livro que você considera mais importantes que outras?
--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

As respostas foram analisadas por meio da “Rubrica de Pontuação” elaborada com base em Fernandes (2021) (Apêndice A). A avaliadora deve atribuir sinais positivos ou negativos ao longo do questionário considerando os conhecimentos prévios das crianças. Em relação à

pontuação, inicialmente deve-se marcar uma pontuação em cada uma das questões e em seguida, escolher a pontuação que melhor reflete a resposta geral do aluno (Fernandes, 2021).

Figura 2

Exemplo de Rubrica de Pontuação

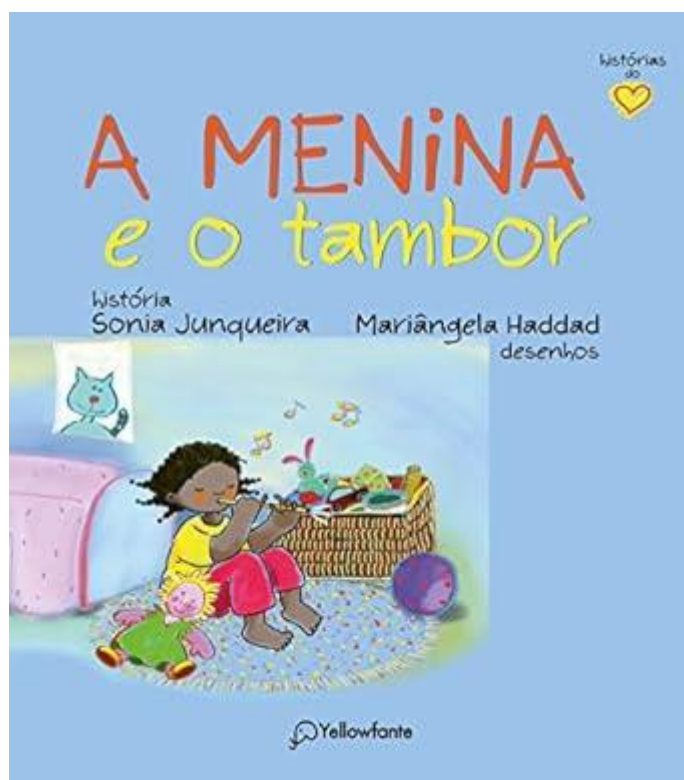
Rubrica SUMARIZAÇÃO	
Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.	
Nível	1. Nenhuma resposta, respostas aleatórias, tentativa imprecisa de identificar elementos importantes. 2. Identifica que alguns conteúdos (podendo ser baseado em imagens ou elementos gráficos) são mais importantes para o significado da história em imagens, mas podem ser imprecisos ou sem importância para o significado maior da história em imagens. 3. Identifica personagens e/ou eventos como sendo mais importantes para o significado geral, consegue articular, de forma inicial, o motivo pelo qual essas ideias podem ser mais importantes, compreende a essência da seleção, pode utilizar recursos da imagem para identificar importância. Pode focar em ideias que não são críticas para entender a história em imagens. 4. Identifica ao menos um conceito-chave, ideia ou tema como sendo importante para o significado geral do livro, ideia-conceito ou tema não são claramente identificados como sendo importantes na história em imagens. Consegue explicar, de forma clara, o motivo pelo qual que ele/ela acredita que a ideia seja importante, pode ser capaz de relacioná-la com outras ideias e esquemas em história em imagens similares. 5. Identifica várias ideias ou temas; pode atribuí-los a diferentes pontos de vista; discute a posição ou propósito do autor e sua relação com os principais temas e ideias na história em imagens. Ideias aprimoram o significado da história em imagens. A criança consegue explicar o motivo pelo qual ou a forma como estabelecer importância aprimora a compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Para a entrevista foi utilizado o livro *A menina e o tambor* de Sônia Junqueira, ilustrada por Mariângela Haddad (Junqueira, 2010), obra adquirida pelo PNBE e que pode ser distribuída pelo Ministério da Educação brasileiro.

Figura 3

Capa do livro “A menina e o tambor”



Fonte: <https://www.grupoautentica.com.br/produto/a-menina-e-o-tambor-975>

O livro de imagem tem diferentes narrativas e interpretações conforme quem lê. A fim de descrever brevemente sua história, pois não é possível a reprodução integral de suas imagens, corre-se o risco de encerrar o seu sentido, por isso, considera-se essa ressalva de que essa é somente uma das várias possibilidades de descrição das imagens.

O livro conta a história de uma menina negra que circula em diferentes ambientes. No início as pessoas estão com a feição triste, bravas ou indiferentes. Ela observa, depois tenta animá-las vestindo nariz de palhaço, lembrando que há sol mesmo em dia de chuva, dando flores ou pirulito, fazendo caretas. Mas todas as pessoas continuam tristes ou indiferentes. A menina também fica triste e se senta no chão. De repente ouve seu coração fazer “tum tum tum”, essa onomatopeia aparece no livro e é o único texto que o acompanha. Nessa parte do livro, as cores estão em tons mais rebaixados. Nas páginas em que a menina se entristece, quadro a quadro as cores, antes vivas, vão se diluindo com o tom verde escuro ao fundo.

Nas páginas que se seguem, as cores retomam brilhantes e intensas. A menina diz “tum tum tum tum tum” e tem uma ideia, representado pelos pontos de exclamação no balão. Ela corre até uma cesta de brinquedos e encontra um tambor. Então sai à rua tocando com seu coração aparente vibrando. Passa por diversas pessoas que começam a se alegrar e seus

corações aparecem também vibrando. As pessoas começam a seguir a menina e a pegar diversos objetos ou instrumentos musicais para acompanhá-la. Ao final do livro, estão todos na rua com seus corações fora do peito, tocando, batendo palmas e sorrindo. A última imagem mostra a menina tocando o tambor, sorrindo e com vários corações a sua volta.

Ao longo de todo o livro predominam as cores azul claro e verde claro, geralmente no cenário de forma gradiente com outras cores. O destaque é dado na maior parte do livro à menina com sua camiseta amarela e calças vermelhas.

6.3 Procedimento de Coleta de Dados

Foram coletados com a equipe escolar os dados: sexo, gênero, idade e se a criança possui necessidade de apoio pedagógico. Bem como, foi aplicada a “Entrevista Diagnóstica Individual” (Apêndice A) oralmente com as crianças individualmente a fim de analisar a percepção sobre leitura de imagem e as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças.

A entrevista foi aplicada antes e depois das da oficina de leitura de imagens e produção artística. Teve como objetivo analisar a compreensão das crianças em relação a narrativa por imagens do livro e possíveis mudanças no uso de estratégias de leitura de imagem. Caso a criança demonstrasse não entender a pergunta, foram utilizados sinônimos ou explicações da própria pergunta, foram repetidas quantas vezes necessário. Não foi feita a mediação pela pesquisadora a fim de evitar que a criança se ativesse a narrativa verbal da história.

A entrevista foi gravada em áudio para fins de apoio à organização e sistematização dos dados apresentados por cada criança. Junto às informações das professoras da turma, tais conhecimentos auxiliaram na escolha dos materiais utilizados nos encontros da oficina interventiva.

6.4 Oficina Interventiva

Considerando o objetivo específico de desenvolver uma proposta de intervenção em oficinas de leitura de imagem e produção artística com crianças de cinco anos com foco nas estratégias de leitura, foi feito o planejamento da oficina interventiva. Com duração de cinco dias em encontros de até uma hora cada. A metodologia das oficinas foi fundamentada no sistema *Image Watching* (Ott, 2005) e respeitou o que é orientado na Organização da Grade Curricular e nas Orientações Pedagógicas para as Experiências Permanentes da Hora de Arte,

disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de Londrina (2020a, 2020b).

As etapas e ações descritas na Tabela 1 foram eixos orientadores, pois tem-se que, por se tratar de crianças em Educação Infantil, de sujeitos com vivências próprias, curiosidades e interesses, conforme já descrito nessa pesquisa, podem querer alterar a sequência e/ou realizar duas etapas no mesmo dia, o que não provoca prejuízo (Goés, 2021).

A Tabela 1 sistematiza as estratégias do *Image Watching* e os encontros das oficinas que foram desenvolvidos a partir dos objetivos de cada etapa.

Tabela 1

Sistematizando o Image Watching

Etapa	Ações	Síntese
<i>Thought Watching</i>	Aquecer Envolver Sensibilizar	Os/as estudantes participam de atividades que promovem a sensibilidade e a integração do grupo, tais como jogos teatrais, <i>performances</i> e músicas
Descrevendo	Observar Perceber Descrever	Os/as estudantes observam a obra analisada, investigando-a, e realizam anotações de todos os detalhes visualmente percebidos
Analisando	Investigar Comparar Analisar	Os/as estudantes identificam e comparam os elementos que estruturam e organizam a composição da obra analisada
Interpretando	Expressar Imaginar Inferir	Possibilita que os/as estudantes interpretem a obra e indiquem quais sentimentos, ideias ou sensações elaboram a partir dela
Fundamentando	Conhecer Pesquisar Investigar	Incentiva a busca de conhecimentos adicionais em campos teóricos, como o da história da Arte ou em críticas realizadas sobre o/a artista, contextos e obra
Revelando	Criar Materializar Expor	Os/as participantes têm a possibilidade de materializar e expor o que apreenderam ao longo do exercício, por meio de uma produção de sua autoria

Nota. In: Baliscai, J. P., Stein, V., & Alvares, D. L. F. (2018). Conhecendo o *Image Watching* e a Abordagem Triangular: Reflexões Sobre as Imagens da Arte no Ensino Fundamental. *Contextos & Educação*, 33(104). <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.395-416>. p. 417.

As estratégias de leitura avaliadas pela Entrevista Diagnóstica, a saber, conhecimentos prévios, utilizando conexões/esquemas, inferência, fazendo perguntas, sumarização, visualização e síntese, são mobilizadas em todos os encontros, entendendo-se que algumas podem estar mais presentes em um encontro do que outro. Por exemplo, em “Descrevendo”

podem estar mais mobilizadas as estratégias: conhecimentos prévios, utilizando conexões e síntese. No encontro “Analisando”: conhecimentos prévios, inferência e visualização.

Foi proposto um roteiro para os encontros das oficinas, como organizador das atividades propostas para cada dia, lembrando que poderiam ser alteradas conforme a dinâmica da sala de aula e acontecimentos inesperados. A descrição do roteiro dos encontros da oficina de leitura de imagens e produção artística encontra-se no Apêndice C.

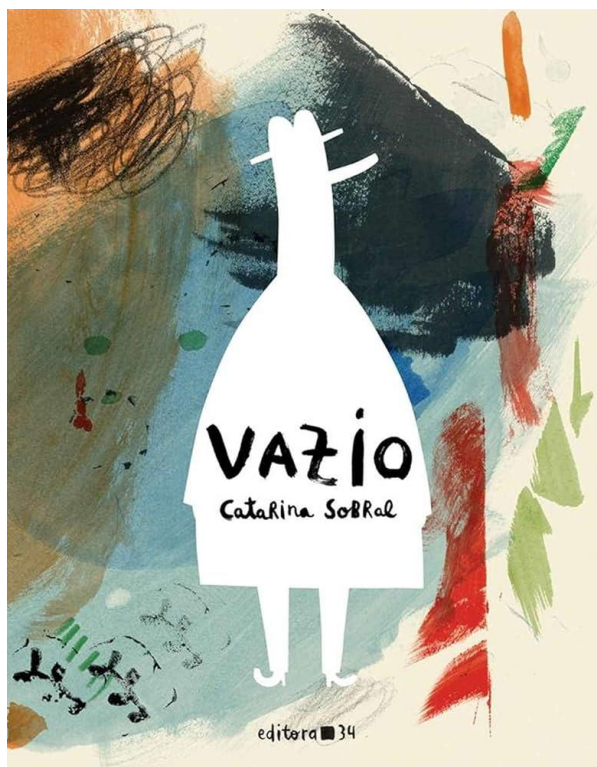
O livro de imagem *Vazio* (2014) de Catarina Sobral (Figura 4) foi escolhido para ser trabalhado em todos os encontros da Oficina, pois suas imagens trazem uma riqueza não só na narrativa, mas também de conteúdo visual.

A história se inicia com o homem vazio olhando-se no espelho com um lápis e fazendo traços para se preencher com olhos, braços, gravata. Na sequência, está em branco novamente e com sua bolsa vermelha em uma sala de espera do médico. É examinado por ele, e, seu “raio-x”, diferente do homem ao lado, também é vazio, um retângulo preto. Ele vai ao mercado e se preenche de compras, logo, no estacionamento, elas vão sumindo (ficam as marcas apagadas). No parque, já vazio de novo, enche-se de flores e ao andar na rua, elas vão se apagando. No museu, enche-se de manchas e rabiscos. Ao ver pássaros, enche-se deles e assim segue se enchendo de chuva, neve e as coisas se apagando. Ao final do livro, aparece a figura de uma mulher também vazia, carregando um livro. Ao se cruzarem, um coração surge entre eles. A mulher para adiante com o coração vermelho e com traços como raízes, as veias e artérias. Na última página, o homem se sobressalta olhando para trás, pois também está com um coração cheio.

As imagens são compostas por diversos recursos e materiais artísticos, tais como pintura, rabisco, desenho e colagem. Por isso, percebe-se texturas diversas em todas as páginas, sendo o personagem principal e a silhueta feminina ao final do livro os únicos a apresentarem uma cor chapada, a branca, contrastando com os demais personagens e cenários. Ainda, possui cores tanto em tons vivos quanto em tons rebaixados, apresenta sobreposições, transparências, manchas, entre outros.

Figura 4

Capa do livro “Vazio” de Catarina Sobral



Fonte: <https://www.editora34.com.br/livro.asp?id=839>

Após o término das oficinas, foi reaplicada a Entrevista Diagnóstica Individual com as crianças. Posteriormente foi feita a transcrição das entrevistas, sistematização dos dados em categorias e subcategorias para análise.

6.5 Procedimento de Análise dos Dados

Para o cumprimento dos objetivos específicos de realização da análise de conteúdo das respostas da Entrevista Diagnóstica antes e depois da intervenção em oficinas de leitura de imagem e produção artística e da comparação dos resultados a fim de validar a eficácia da proposta de intervenção, foram coletados os dados em relação ao sexo, gênero, idade e necessidade de apoio pedagógico, organizados em planilha Excel® e foi empregada a estatística descritiva (média, desvio padrão e pontuações máximas/mínimas).

As respostas do pré e pós-intervenção foram pontuadas conforme a “Rubrica de Pontuação” (Apêndice A) e categorizadas para análise de frequência utilizando o software R (versão 4.4.1) (2024). Foram empregadas estatísticas descritivas e inferenciais. As associações entre as variáveis foram examinadas por meio do teste exato de Fisher devido à presença de frequências esperadas inferiores a 5 em todas as tabelas de contingência, o que inviabilizou a

aplicação do teste do qui-quadrado de Pearson. O nível de significância adotado foi de 5% ($\alpha=0,05$).

O conteúdo das respostas da Entrevista Diagnóstica Individual foi analisado qualitativamente por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Trata-se de uma técnica que busca descrever os conteúdos correspondentes aos discursos e compreender as mensagens com o fim de produzir inferências, isto é, realizar operações lógicas, comparações da informação descritiva, gerando suposições embasadas em pressupostos teóricos e visão de mundo da pesquisadora, dentro de um contexto histórico e social (Bardin, 1977; Campos, 2004).

A análise de conteúdo acontece em três fases: pré-análise ou pré-exploração, um primeiro contato com o material, chamada de leitura flutuante, na qual se conhece o contexto e impressões são formadas, apreendendo-se de forma global as ideias; a segunda fase consiste na seleção das unidades de análise, sendo a mais comum, a análise temática. Nessa fase, ainda que se busque a interlocução com a fundamentação teórica e os objetivos do estudo, entende-se que a escolha parte da pesquisadora a partir de seus recursos materiais e, também, intuitivos. Para essa pesquisa optou-se pela categorização não apriorística, por meio da qual se utiliza o contexto das respostas dos participantes sem categorias pré-definidas. A última e terceira fase se da interpretação e inferência dos resultados (Bardin, 1977; Campos, 2004).

6.6 Aspectos Éticos

A coleta de dados foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, parecer de número 7.243.380, C. A. A. E. 83923824.0.0000.5231 (Anexo A) e após aprovação da Secretaria de Educação do município de Londrina e do CMEI. Para a participação das crianças foi conversado com cada um dos responsáveis e entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando a autorização dos pais/responsáveis para a participação das crianças na pesquisa, encontrados no Apêndice D. Também foi coletada autorização para uso da imagem, mas para preservar as imagens dos participantes, medidas foram adotadas para que os alunos não sejam identificados.

Posteriormente, foi realizada uma conversa coletivamente com as crianças expondo em linguagem acessível as atividades específicas que seriam desenvolvidas. Foi conversado com as crianças sobre o processo da entrevista, perguntando se elas gostariam de participar e esclarecendo que poderiam ficar à vontade para responder às questões ou não, sendo importante

o que contariam sobre suas vivências. A participação da criança foi totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento.

Foi acatado que poderia haver ricos de origem psicológica, expressos por desconfortos como cansaço ou aborrecimento durante a coleta de dados, medo, vergonha ou constrangimento para responder a entrevista, participar da oficina ou devido às gravações de áudio de vídeo. A pesquisa não causou danos físicos, intelectual ou social aos participantes. Garantiu o respeito aos valores culturais, morais, espirituais e éticos, hábitos e costumes da comunidade. Na situação de desconforto durante a coleta dos dados, o participante informou a pesquisadora, as dúvidas foram elucidadas e, permanecendo o desconforto, foi interrompida a sua participação na pesquisa sem qualquer ônus. Poderia ser ofertado o encaminhamento para atendimento psicológico, caso houvesse necessidade.

Os benefícios esperados foram os efeitos positivos no desenvolvimento infantil ao envolver, por exemplo, o processo criativo, aumento do repertório verbal, em aspectos afetivos e relacionais, de aprendizagem, resolução de problemas, reconhecimento de emoções e da própria narrativa. Ademais, a pesquisa contribuiu para a produção do conhecimento, sendo que o acesso aos seus resultados foi garantido aos participantes, seus responsáveis, profissionais e instituição envolvida. De modo que as políticas públicas e pedagógicas e de organização curricular da instituição possam ser aprimoradas a partir dos resultados.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação dos resultados, a pesquisa foi dividida em duas partes. A primeira corresponde os resultados da validação do conteúdo da Entrevista Diagnóstica Individual e a apresentação de como ocorreu a oficina de leitura de imagem e produção artística, com a descrição, registros fotográficos e de alguns relatos das crianças durante os encontros.

A segunda parte apresenta a análise de dados quantitativos seguida de sua discussão, depois, a análise qualitativa, por meio da análise de conteúdo, que, por sua caracterização metodológica, necessita da interpretação e inferência dos resultados como fase final.

7.1 Primeira Parte

7.1.1 Validação do Conteúdo da Entrevista Diagnóstica Individual

Para atender ao primeiro objetivo específico de analisar a evidência de validade de conteúdo da “Entrevista Diagnóstica” adaptada para ser aplicada junto às crianças da Educação Infantil, houve a participação de duas juízas distintas com doutorado em Psicologia e doutorado em Educação, as duas docentes em Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Ambos os instrumentos foram pensados para aplicação em crianças de cinco anos.

No Apêndice B encontra-se o quadro com as adaptações e supressões. Consta na primeira coluna o instrumento traduzido e adaptado por Fernandes (2021), na coluna 2 e 3 encontra-se o texto com as adaptações realizadas pela pesquisadora em negrito e as supressões sinalizadas com “[...]”. Abaixo de cada pergunta há um quadro com as opções “Adequado”, “Inadequado” e “Sugestão de alterações” preenchido pelas juízas.

Figura 5

Exemplo de adaptações realizadas pela pesquisadora e sugeridas pelas juízas

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO ORIGINAL (KEENE & ZIMMERMANN, 2007) REALIZADA POR FERNANDES (2021)	Juíza 1 - ADAPTAÇÕES/SUPRESSÕES REALIZADAS PARA A PRESENTE PESQUISA SINALIZADAS EM NEGRITO	Juíza 2 - ADAPTAÇÕES/SUPRESSÕES REALIZADAS PARA A PRESENTE PESQUISA SINALIZADAS EM NEGRITO
2. Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas	2. Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que	2. Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que

que você tenha lido enquanto o estava ouvindo, e sobre o que você acha que se trata. Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para ajudar-lhe a ler e compreender as palavras e ideias.	você tenha tido enquanto estava lendo e sobre o que você acha que se trata? Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para te ajudar a ler e compreender as ideias? <table><tr><td></td><td>Adequado</td></tr><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr></table> Sugestão de adequação: Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha tido enquanto estava olhando as imagens? Sobre o que você acha que é essa história? O que você faz para te ajudar a ler e compreender as ideias?		Adequado		Inadequado	você tenha tido enquanto estava lendo e sobre o que você acha que se trata? Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para te ajudar a ler e compreender as ideias? <table><tr><td>X</td><td>Adequado SIM</td></tr><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr></table> Sugestão de adequação: NÃO HÁ	X	Adequado SIM		Inadequado
	Adequado									
	Inadequado									
X	Adequado SIM									
	Inadequado									

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

O conteúdo da “Rubrica de Pontuação” também foi analisado pelas juízas e encontra-se no Apêndice B. Ambas as juízas avaliaram como adequadas as adaptações e supressões. No quadro, a coluna esquerda contém a “Rubrica de Pontuação” traduzida e adaptada por Fernandes (2021) e a coluna direita a “Rubrica de Pontuação” com as adaptações da pesquisadora para esta pesquisa.

Figura 6

Exemplo de adaptações realizadas pela pesquisadora e avaliadas como adequadas pelas juízas

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO PARA COMPREENSÃO TRADUZIDA E ADAPTADA POR FERNANDES (2021)	RUBRICA DE PONTUAÇÃO CONHECIMENTOS PRÉVIOS ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDO AO CONTEXTO DA PESQUISA
INSTRUÇÕES GERAIS PARA UTILIZAR AS RUBRICAS “ACTS”	INSTRUÇÕES GERAIS PARA UTILIZAR AS RUBRICAS “ACTS”
1. [...] 2. Ao fazer perguntas, não hesite em auxiliar a(s) crianças(s) reafirmando a pergunta ou dizendo:	[...] 1. Ao fazer perguntas, não hesite em auxiliar a(s) crianças(s) reafirmando a pergunta ou dizendo:

“Certifique-se de dizer tudo o que você puder pensar” ou “O que mais você consegue dizer/escrever?” 3. Quando estiver pronto(a) para analisar as respostas das crianças é provável que você queira atribuir uma pontuação total com base em todas as perguntas. Sinta-se à vontade para considerar a quantidade de conhecimento prévio das crianças ao dar notas, e atribuir sinais positivos (+) e negativos (-) conforme julgar apropriado Descrição ou classificação do conhecimento prévio. Rubrica PENSANDO EM VOZ ALTA Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança. 1. Nenhuma resposta, pensamentos aleatórios desconectados do texto. 2. Pensamentos desconectados, mais relacionados às imagens, elementos gráficos ou título do que ao texto. A resposta é mínima ou relacionada ao texto de forma superficial. 3. Compartilha pensamentos que estão ligados a eventos/conteúdo do texto de forma mínima, compreende a essência, pode estar mais ligado à experiência pessoal; pode identificar problemas (nível palavra ou texto) durante a leitura; pode incluir recontar de forma não elaborada. 4. Discute seus próprios pensamentos, descrevendo duas ou três das seguintes estratégias: pode fazer perguntas; identificar personagens, ambientação ou conflito no texto; inferir; identificar conexões entre eventos do texto e à própria experiência; fazer previsões acerca do significado geral do livro; recontar; falar sobre a forma como seu pensamento mudou quando ele/ela leu ou escutou [o texto]. 5. Utiliza múltiplas estratégias de compreensão para expressar o pensamento de forma clara; pode especular sobre o tema, detalhes sutis ou não escritos, discute como o próprio pensamento apoia ou inibe a	“Certifique-se de dizer tudo o que você puder pensar” ou “O que mais você consegue dizer [...]?”. 2. Quando estiver pronto(a) para analisar as respostas das crianças é provável que você queira atribuir uma pontuação total com base em todas as perguntas. Sinta-se à vontade para considerar a quantidade de conhecimento prévio das crianças ao dar notas, e atribuir sinais positivos (+) e negativos (-) conforme julgar apropriado Descrição ou classificação do conhecimento prévio. Rubrica PENSANDO EM VOZ ALTA Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança. 1. Nenhuma resposta, pensamentos aleatórios desconectados da história em imagens. 2. Pensamentos desconectados, mais relacionados a uma imagem, elementos gráficos ou título do que à história em imagens. A resposta é mínima ou relacionada ao livro de forma superficial. 3. Compartilha pensamentos que estão ligados a eventos/conteúdo do livro de forma mínima, compreende a essência, pode estar mais ligado à experiência pessoal; pode identificar problemas [...] durante a leitura; pode incluir recontar de forma não elaborada. 4. Discute seus próprios pensamentos, descrevendo duas ou três das seguintes estratégias: pode fazer perguntas; identificar personagens, ambientação ou conflito no livro; inferir; identificar conexões entre eventos do livro e à própria experiência; fazer previsões acerca do significado geral do livro; recontar; falar sobre a forma como seu pensamento mudou quando ele/ela leu o livro. 5. Utiliza múltiplas estratégias de compreensão para expressar o pensamento de forma clara; pode especular sobre o tema, detalhes sutis ou não escritos, discute como o próprio pensamento apoia ou inibe a compreensão. A criança pode falar sobre as implicações da história em imagens em
---	--

compreensão. A criança pode falar sobre as implicações do texto em outro contexto (tempo, ambientação, questões contemporâneas etc.) Pergunta para Pontuação 1 Pergunta para Pontuação 2 Pergunta para Pontuação 3 Notas de Observação: Pensando em Voz Alta: Pontuação Geral Pensando em Voz Alta – Segunda avaliação (se houver). Pontuação Geral.	outro contexto (tempo, ambientação, questões contemporâneas etc.)
---	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

As notas abaixo de cada sessão das rubricas (“Pergunta para Pontuação 1” e “Notas de Observação”, por exemplo) abaixo dos itens foram suprimidas, pois as entrevistas foram gravadas e transcritas para cumprir o objetivo de análise de conteúdo. Desse modo, favorecendo a etapa da pontuação, que pôde ser realizada posteriormente e as respostas puderam ser consultadas quando necessário. O instrumento com as adaptações realizadas encontra-se no Apêndice A, conforme já citado.

7.1.2 Oficinas de Leitura de Imagem e Produção Artística

Os encontros ocorreram de uma a duas vezes na semana durante o período de um mês, a depender do calendário escolar. As turmas tiveram passeios, visitas de povos originários, visita da escola de trânsito, entre outras atividades e optou-se por não realizar o encontro da oficina no mesmo dia para não sobrecarregar as crianças. Em dias de muita chuva, o encontro também foi adiado devido ao aumento da possibilidade de falta das crianças.

Somente 12 crianças participaram de todos os encontros, as demais faltaram em pelo menos um dia. Conforme a professora da sala e a diretora, por ter sido um mês de muitas chuvas, muitas famílias não levavam suas crianças por dificuldades no trajeto. Algumas partes da região não são asfaltadas e grande parte das famílias levam as crianças a pé. Outro motivo importante foi a condição de saúde, principalmente gripes e resfriados, e, quando as crianças manifestavam febre ou sintomas mais fortes, não foram para o CMEI.

Durante o período da realização das oficinas, a professora titular e a professora de apoio permaneceram presentes na sala, mas sem sua participação. Auxiliaram quando solicitadas em relação à organização dos materiais, disposição das crianças na sala e em relação aos horários disponíveis.

Foram descritos em *itálico* algumas falas das crianças, representadas pela letra “C” e falas da mediadora pesquisadora representadas pela letra “M”.

7.1.2.1 Descrevendo.

Esse encontro teve como objetivo observar o livro de imagem e perceber seus detalhes. O momento de aquecimento se deu com a música *A Casa* de Vinícius de Moraes, cuja letra descreve a uma casa sem teto, sem parede, sem chão, remetendo ao conteúdo do livro *Vazio*.

As crianças tiveram o primeiro contato com o livro de imagem *Vazio*, de Catarina Sobral. Foi apresentada a história do livro do começo ao fim pela pesquisadora e alguns exemplares foram ofertados para serem manipulados pelas crianças no momento da leitura (Figura 7). Foram feitas perguntas sobre o que estava sendo visto em cada página.

C1: Olha, tem um cara que não tem nada e outro que não tem.

M: É o mesmo cara. Ele tá indo num lugar que a gente vai quando fica doente, onde?

C2: No médico!

M: E quem foi no médico com ele?

C2: A mulher!

Figura 7

Leitura do livro de imagem “Vazio”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

As crianças leram os livros em pares ou trios e conversaram sobre o livro entre elas.

C1: Apareceu alguém, quem é?

C2: Um cara, um cara!

C3: É uma mulher!

A pesquisadora apresentou alguns objetos tais como: espelho, planta, maçã, chapéu, elementos presentes no livro, e alguns recortes de revista, depois foram dispostos para manipulação das crianças.

Figura 8

Crianças escolhendo o objeto



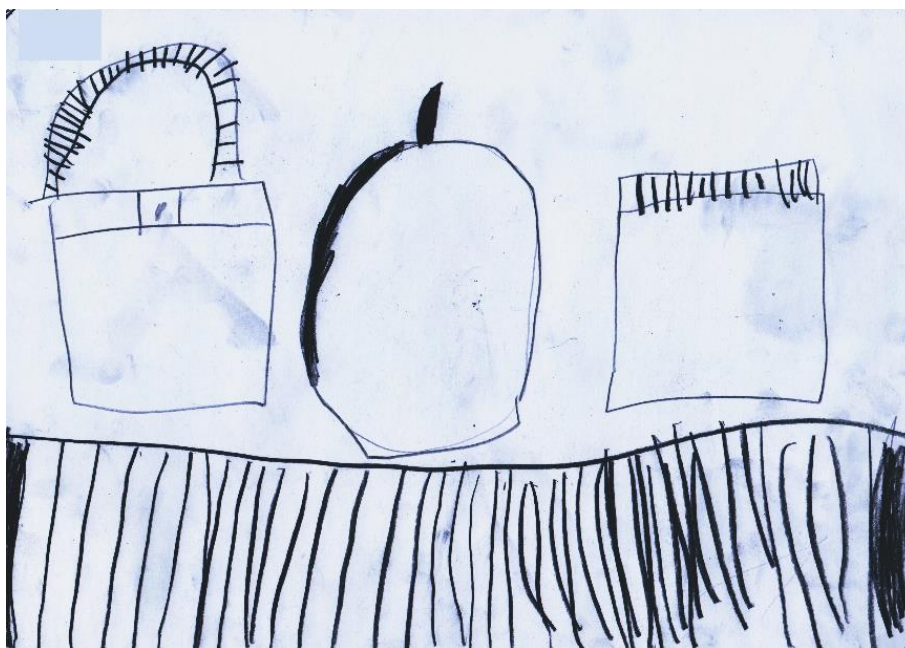
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Em seguida, cada criança selecionou um objeto ou imagem e foi pedido que lembrassem de histórias com eles, sendo solicitados os conhecimentos prévios. Ao final, as crianças produziram um desenho com grafite dessa história incluindo o objeto ou imagem na produção. A história foi escrita no verso do desenho pela pesquisadora.

Na Figura 9 a criança contou a seguinte história: “a maçã tava na árvore daí o homem tava tentando pegar a maçã e não conseguiu, daí ele foi passear e encontrou a mulher e juntou o coração”. Tanto nessa figura quanto na Figura 10 as crianças escreveram os nomes no canto superior esquerdo do desenho, que foi suprimido em edição digital posterior com o retângulo cinza.

Figura 9

Desenho produzido durante o encontro Descrevendo

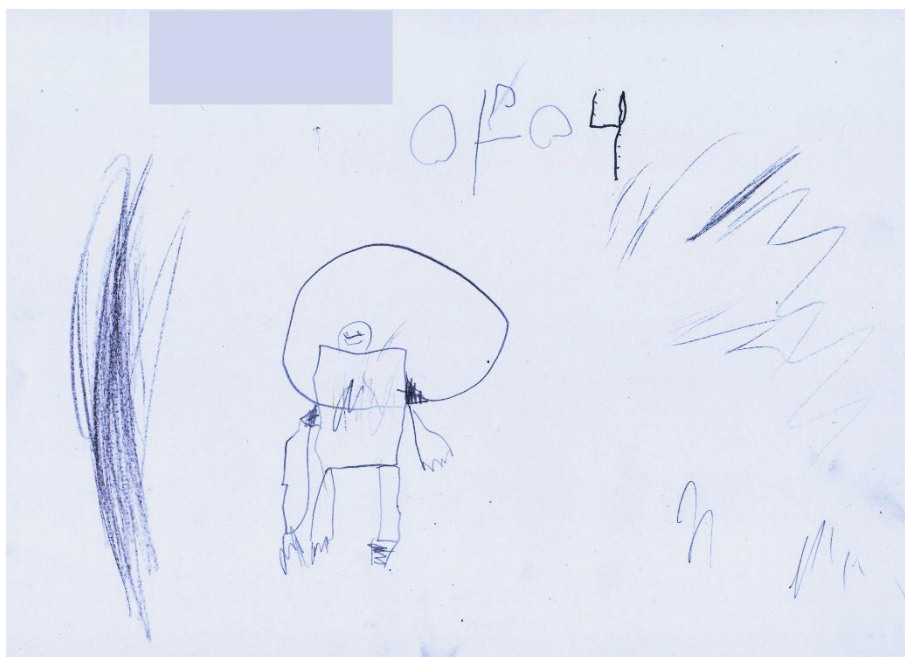


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Na figura 10 a criança contou: “um espelho, o homem se desenhando”. Imagem que retoma àquela do início do livro de imagem “Vazio”. Os números correspondem a data de realização do encontro.

Figura 10

Desenho produzido durante o encontro Descrevendo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

7.1.2.2 Analisando.

Nesse encontro a atividade de aquecimento foi a brincadeira de “vivo-morto” – quando dito “vivo”, deviam ficar em pé e quando dito “morto” deviam se agachar –, equívocos são feitos propositalmente –, todas as crianças participaram ao lado de suas carteiras. Foi retomada a atividade do encontro anterior e todas as histórias foram contadas. As crianças prestaram atenção e ficaram curiosas para o que seria proposto nesse dia.

Houve a leitura do livro de imagem *Vazio* e muitas crianças foram retomando a história espontaneamente, por exemplo, “Ele foi no mercado e pegou fruta!” ou “A mulher vai aparecer agora”.

Figura 11

Crianças vendo e ouvindo a história “Vazio”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

As perguntas em relação ao livro foram direcionadas aos elementos formais, tais como: cores, formas, texturas, linhas, composição. As crianças reconheceram as cores e formas facilmente, contudo, em relação à texturas e tentativas de reconhecimento do material utilizado, responderam o que era de seu uso comum: lápis grafite, canetinha ou tinta.

Foram dispostas folhas de papel craft de dimensões maiores para uma produção coletiva no chão. Depois foram apresentados materiais como papel crepom, papéis coloridos, fita adesiva colorida, recortes de revista, tinta, giz pastel, giz oleoso, cola colorida, entre outros. As crianças ficaram bastante animadas para utilizá-las, mas demoraram por volta de 10 minutos para iniciar uma produção. Ao longo da atividade, algumas orientações foram dadas, como a ocupação maior do papel, respeito ao espaço do colega, sugestão de recortes e formas.

Figura 12

Crianças produzindo coletivamente com materiais diversos – turma matutino



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Figura 13

Crianças produzindo coletivamente com materiais diversos – turma vespertino



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Figura 14

Produção coletiva da turma matutina e turma vespertina



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

No início dessa atividade, em ambas as turmas, as crianças ficaram bastante agitadas ao ver a quantidade e qualidade dos materiais, pisaram no papel Craft e abriram os rolos de crepom por inteiro, estavam falando alto e gritando. Durante a atividade foram se concentrando nas imagens e a pesquisadora preparou a tinta com elas (com cola, água e pigmento xadrez) e forneceu a cola colorida e alguns materiais diferenciados para recorte e colagem que tendiam a cobrir os demais. As crianças usaram com parcimônia e ao decidirem que terminaram, puderam sair para lavar as mãos e ir ao parquinho com a professora da sala.

7.1.2.3 Interpretando.

O encontro teve como objetivo dar sentido à história narrada no livro de imagem. Para tanto, outra história foi contada como aquecimento. Foi mostrado o início do livro *Pinçada de coragem* (2022) de Laurent Cardon (Figura 15), enfatizando a sequência narrativa.

Na história desse livro de imagem, um menino de calção está caminhando sobre pedras à beira da água com uma rede na mão (como aquelas para capturar borboletas). Ele a lança na água e pega algumas algas. De repente, encontra um caranguejo em meio a elas e toma uma pinçada no dedo, acaba lançando o caranguejo de volta à água e demonstra medo. Aos poucos, vários, inúmeros caranguejos passam a subir nas pedras e acuá-lo em um monte. O menino salta de pedra em pedra, tenta se defender com a rede e acaba perdendo-a para os caranguejos. Encontra, então um caranguejo gigantesco com batom e grandes cílios e outro gigantesco com bigodes e sobrancelhas. Defende-se com o bastão (a parte da rede que ficou consigo) e deixa que as pinças imensas se entrelacem enquanto foge. Pisando em pedras em formatos de pinças, para somente ao deparar-se com um caranguejo só, sobre a última pedra, agora lisa e arredondada como as outras. Era de tamanho pequeno, normal, e o menino sorri para ele.

M: No começo o que o menino fez?

C1: Ele tá procurando comida pra comer.

C2: Peixe!

M: Ele tá tentando um peixe. Depois o que acontece?

C3: Ele não pegou e tentou de novo.

M: Ele tentou mais uma vez e pegou um monte de?

C2: Alga.

Figura 15

Capa do livro “*Pinçada de Coragem*” de Laurent Cardon



Fonte: <https://www.editorabiruta.com.br/products/pincada-de-coragem>

As crianças foram estimuladas a fazer a descrição e análise das imagens e falar sobre o que estavam pensando. Depois, foi retomado o livro de imagem *Vazio* e algumas interpretações que as crianças já haviam feito.

M: O que aconteceu quando a mulher e o homem se encontraram?

C1: Eles se casaram!

C2: Eles se apaixonaram.

M: Por que?

C2: Porque tem um coração.

C3: Coração é de Jesus.

Após a fala das crianças, a interpretação da pesquisadora sobre o livro *Vazio* foi apresentada e foi proposto que as crianças desenhassem a própria narrativa. Foi fornecido um papel com três quadros impressos. Foram dadas as instruções para desenharem no primeiro quadro o começo, no segundo o meio e no terceiro o fim da história.

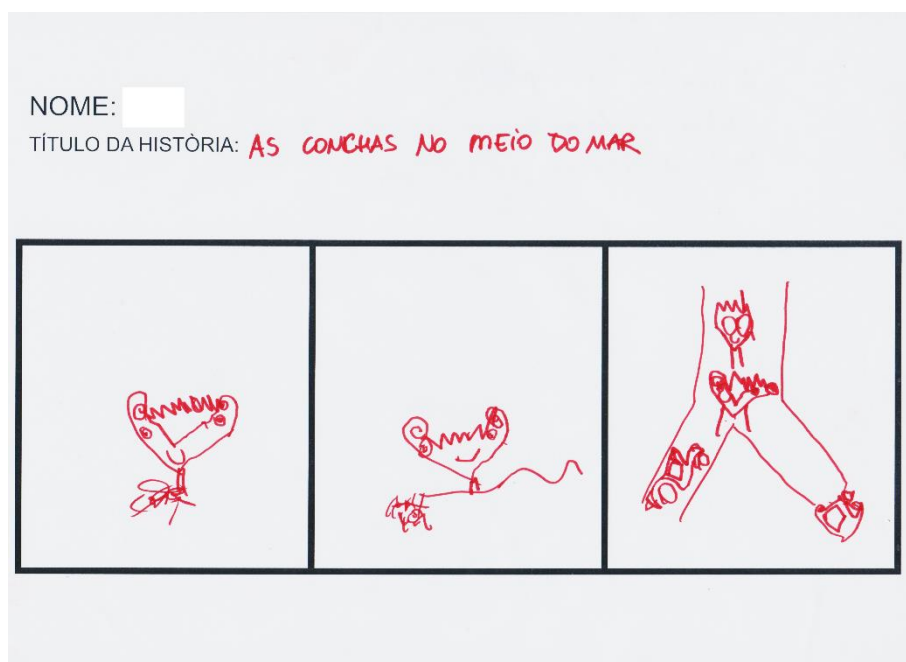
Algumas crianças disseram que iriam fazer a família e outras dinossauros. Uma criança quis fazer a mesma história do livro *Pinçada de coragem* e foi estimulada a pensar em algo que gostava ou foi divertido. Na Figura 16 encontra-se a produção dessa criança, que adaptou a

história do livro com outros personagens e enredo. Foi pedido que dessem títulos às suas histórias.

Nas Figuras 16, 17 e 18 o nome foi suprimido em edição digital por retângulos branco e cinza.

Figura 16

Produção da criança de história em três quadros

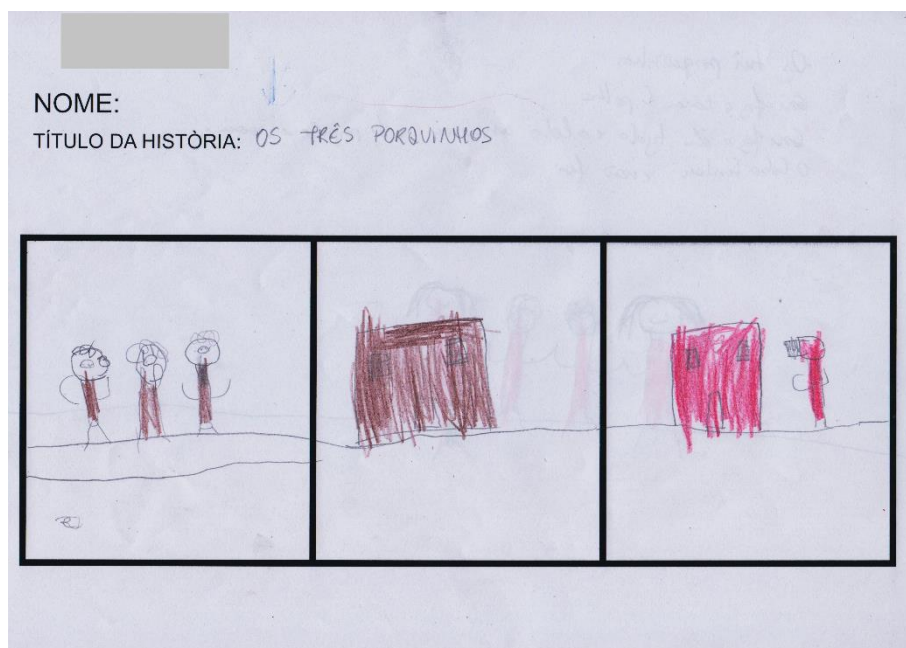


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Conforme a criança: “A concha estava procurando; achou no lugar errado; no final estavam na rua feliz”.

Figura 17

Produção da criança de história em três quadros



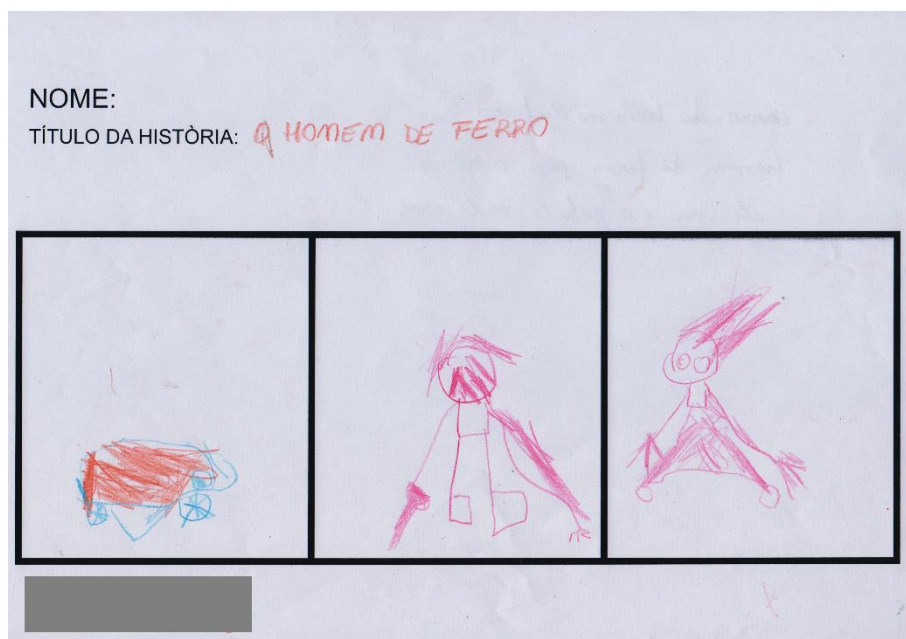
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

A criança contou a seguinte história: “Os três porquinhos, esse fez a casa de palha, esse de tijolo; e o lobo assoprou e a de papel voou; o lobo tentou e não foi”. Essa criança e outras contaram histórias que ouvem ou leem em seu cotidiano. Fizeram a Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e um livro trabalhado pela professora, segundo ela, chamado *O livro do caos* e o próprio livro *Vazio*.

Outras crianças não criaram sequências com imagens a princípio, mas narraram uma história após terminarem, como a criança que fez o desenho da Figura 18 (o nome da criança foi suprimido em edição digital por um retângulo cinza).

Figura 18

Produção da criança de história em três quadros



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Segundo ela “É o carro do homem de ferro; o homem de ferro pega o carro; depois ele voa o cabelo dele voa”. Temas dos desenhos animados que as crianças também surgiram em suas produções, como o Homem-Aranha, o Venom e dinossauros.

Além disso, desenharam temas de interesse como a família, a casa, o parquinho e carros. Ao final, as crianças contaram suas histórias e a pesquisadora a compartilhou com as demais, mostrando os desenhos e contando a todos.

7.1.2.4 Fundamentando.

O aquecimento aconteceu com uma dinâmica de sons da chuva. A pesquisadora e mediadora foi orientando quanto aos gestos de mãos, braços e pernas para criar sons de chuveiro, chuva, e tempestade. As crianças participaram com bastante disposição e teve efeitos de acalmá-las para prestarem atenção aos sons e a apresentação que se seguiu.

Por meio da tela do *notebook*, com ele nas mãos e andando pela sala, foi mostrado às crianças a foto da autora do livro de imagem, informações sobre sua vida, local em que nasceu e outras obras que produziu.

Foram apresentados outros livros de imagem e retomadas as atividades de descrição, análise e interpretação com as novas imagens e narrativas, além da investigar o nome e a foto (se houvesse) de quem criou o livro, inferências do porquê e com quais materiais

Os livros escolhidos foram *Bárbaro* (2013) do autor Renato Moriconi; *Zoom* (1995) do autor Istvan Banyai; *Onda* (2017) da autora Suzy Lee; *Bocejo* (2012) dos autores Ilan Brenman e Renato Moriconi e *Pinçada de Coragem* (2022) do autor Laurent Cardon.

Figura 19

Crianças lendo livros de imagem



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

As crianças imitaram os gestos do livro, como o bocejo, a luta de espada com dragões. Também fizeram a descrição e interpretação do que estavam vendo. Perguntaram sobre quem escreveu as histórias e se tinha foto das autoras e autores.

É interessante ressaltar que no livro *Bárbaro* (Figura 20), há uma cena em que um homem se aproxima do guerreiro, ele aparece em primeiro plano e está muito maior que a figura do guerreiro. A interpretação que foi dada pela mediadora e pesquisadora foi a de que o pai da criança, que brincava de guerreiro bárbaro no carrossel, veio buscá-la, por isso estava tão grande e com as mãos estendidas. Contudo, várias crianças de ambas as turmas contestaram e disseram que era Jesus, pois tinha barba e estava vindo do céu.

Figura 20

Capa do livro “Bárbaro” de Renato Moriconi



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574065748/barbaro>

7.1.2.5 Revelando.

Para esse encontro, no aquecimento, foram mostradas e contadas todas as histórias que as crianças produziram nos encontros anteriores. Depois, foi conversado sobre a finalização da oficina. O livro de imagem foi mostrado pela última vez e a pesquisadora fez perguntas direcionadas aos sentimentos despertados. As crianças responderam com “Eu gostei”, “Quero mais livros”, “Agora eu sei ler”. Por fim, foram proporcionados diversos materiais e suportes às crianças e solicitado que produzissem algo tendo em vista tudo o que aprenderam.

Figura 21

Crianças produzindo livremente e varal interno



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Nesse encontro, as intervenções foram pontuais a fim de auxiliar as crianças em suas produções. Por exemplo, utilizar a cola colorida por último ou tomar cuidado com o giz pastel seco porque borraria o desenho. As crianças que terminaram primeiro, fizeram também produções no verso da folha, depois foi pedido que escolhessem qual o lado que gostaria que fosse exposto no varal. As produções do varal externo ficaram expostas somente naquele dia, pois armou-se um tempo de chuva com muito vento e optou-se por colocá-las na semana seguinte no varal interno.

Figura 22

Produção livre da criança no encontro Revelando



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Figura 23

Produção livre da criança no encontro Revelando



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

Na Figura 23 o nome da criança foi suprimido por meio de edição digital com quadrados cinza.

Figura 24

Criança com os colegas expondo sua produção no varal externo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025

A Figura 24 mostra a criança ao lado de sua produção explicando o que havia pensado na composição. Ela colocou uma figura humana de recorte de revista escondida com fitas coloridas embaixo e em cima criou uma janelinha amarela, que poderia ser aberta revelando uma pessoa que ele desenhava. Chamou os colegas para verem e mexerem, por fim, arrematou “Eu vou lembrar disso pra sempre”.

7.2 Segunda Parte

7.2.1 Resultados Quantitativos: Categorização das Respostas da Entrevista Diagnóstica Individual e Análises Estatísticas

A fim de alcançar o terceiro objetivo específico, de investigar a compreensão e o uso de estratégias de leitura de imagens, foram realizadas as Entrevistas Diagnósticas Individuais antes e depois das oficinas de leitura de imagem e produção artística.

As crianças foram chamadas individualmente para uma sala vazia do CMEI e a pesquisa foi explicada novamente e foi elucidado que sua participação era voluntária e poderiam desistir a qualquer momento. Das 31 crianças, cinco não quiseram participar. Uma criança não se comunicava oralmente e uma criança estava de atestado médico. Assim, 24 crianças responderam às entrevistas antes e depois da intervenção.

O livro de imagem *A Menina e o Tambor* (Junqueira, 2010) foi apresentado à criança sem mediação na leitura, somente com a descrição do título e auxílio para virar as páginas. As perguntas foram repetidas ou refeitas com sinônimos quantas vezes foram necessárias para o entendimento da criança. Respeitou-se os desconfortos, não forçando uma resposta quando a criança ficava em silêncio por alguns minutos.

A “Entrevista Diagnóstica Individual” e a “Rubrica de Pontuação” encontram-se no Apêndice A. As respostas foram pontuadas de acordo com a rubrica de cada estratégia: Conhecimentos prévios, Utilizando conexões, Inferência, Fazendo perguntas, Sumarização, Visualização e Síntese. Somente em relação à categoria “Fazendo perguntas” foram consideradas as falas em forma de pergunta em relação ao livro ou narrativa feitas pelas crianças durante toda a entrevista e não somente o que foi respondido nas perguntas do item correspondente.

As Tabelas 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 correspondem à organização das respostas de acordo com cada categoria. O Momento 1 e Momento 2 correspondem a realização da Entrevista Diagnóstica Individual antes e depois da oficina de leitura de imagens e produção artística

respectivamente. Estão descritas a frequência (F) e porcentagem (%) de cada grupo em cada uma das estratégias, quais sejam, conhecimentos prévios, conexões, inferências, perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese.

Na descrição das respostas as crianças foram numeradas de 1 a 24, por exemplo C1, C2, C3. E o momento da intervenção numerado como 1 e 2 após um ponto, ou seja, C4.1 corresponde a criança 4 no momento 1, antes da intervenção; C17.2 corresponde à criança 17 no momento 2, após a intervenção.

7.2.1.1 Conhecimentos Prévios.

A primeira categoria teve como objetivo entender o que as crianças lembraram da leitura do livro de imagem, o que pensaram sobre ele e do que achavam que o livro se tratava.

No nível 1 foram classificadas respostas como “Não sei (C1.1)”, “Não lembro” (C23.2), “Não sei ler” (C17.1). No nível 2, as crianças podem se referir a elementos do livro, seu título ou a história de maneira superficial. Destacaram-se respostas como “Da menina e do tambor. A menina batendo no tambor e todo mundo amando ela” (C2.1), “Que a menina deu um pirulito pra menininha. Da menina do tambor” (C18.2).

No Nível 3 apareceram respostas como “Ela tava sozinha, depois o pai e a mãe não deu atenção, depois ela deu uma flor e um pirulito na mão da irmã dela. E depois... a família dela não prestou atenção pra ela, tava chovendo, ela deu uma flor e não deu atenção, depois ela bateu tambor sozinha depois bateu tambor com todo mundo e ela batendo tambor sozinha. Ela bateu tambor sozinha, quer dizer, os pais deu atenção pra ela” (C4.2), “Tinha essa garotinha e ela tava tocando, não sei o nome, mas eu já toquei uma vez. Esse cara tava olhando ela e essa garotinha tava olhando ela. O homem tava tocando o negócio e todo mundo tava gostando de ver” (C16.1). Observa-se que as crianças compreendem a narrativa do livro, mas não recontam de forma elaborada.

Não houve respostas de Nível 4, em que as crianças mobilizam processos de compreensão da leitura ou de Nível 5, em que mais de uma estratégia é mobilizada e discute o tema em outros contextos.

Tabela 2

Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Conhecimentos prévios

Nível	Momento 1	%	Momento 2	%
	<i>F</i>		<i>F</i>	
1	7	29,17	2	8,33
2	16	66,67	19	79,17
3	1	4,17	3	12,50
4	0	0,00	0	0,00
5	0	0,00	0	0,00
Total	24	100	24	100

Fonte: A própria autora, 2025

Como mostrado na Tabela 2, após a intervenção houve um aumento de respostas no Nível 2, de 66,67% para 79,17% e também no Nível 3, de 4,17% para 12,50%. O teste exato de Fisher indicou que não houve associação estatisticamente significativa em Conhecimentos Prévios antes e depois da Oficina ($p=0,186$).

7.2.1.2 Utilizando Conexões.

As perguntas dessa categoria foram relacionadas às lembranças evocadas pelo livro e relações com a própria vida, como as lembranças ajudavam a entender a história do livro.

As respostas de Nível 1 foram as que não apresentaram conexão esquemática, tais como “Quando eu vejo o pássaro, eu faço amizade com ele” (C3.1) e “Não sei” (C22.2). No Nível 2 a criança recorda algo relacionado ao livro superficialmente, não consegue explicar, “Eu lembrei de um negócio que chacoalha assim e do que faz fun fon fun fon. Lembrei do tambor” (C8.2). “Eu tinha um brinquedo desse aqui, igual o tambor, igual a cuíca [...] M e três palavras minhas, tem essa palavra minha e essa” (C9.2), nessa última fala, a criança havia reconhecido as letras do seu nome no título do livro.

Na pontuação de Nível 3, as crianças podem fazer conexões com a própria história, mas sem aprofundar em seu significado ou compreensão. Foram respostas como: “Eu tenho vários livros de gigante, que fica gigante a cidade. Daí tem a história do gato bravo, azul, ele tem um negocinho, um perninho vermelho. [...] Eu vou falar assim, que criança tem livro, daí criança dorme depois de ler livros [...]. Tem livro assim de cavalo, assim pequeno. Tem vários, tem da rainha que acompanha as crianças na floresta e na hora que vem na floresta foge os burrinhos” (C10.1). “A menina quer fazer amor e carinho pra todas as pessoas e as pessoas gostam dela. [...] A minha rua é de não fazer barulho, por causa que eu moro no Cincão, é difícil” (C2.2).

Não houve respostas de pontuação de Nível 4, em que as crianças fazem interpretações expandidas da história e fazem várias conexões, buscando o significado implícito. Bem como não houve respostas de Nível 5, em que seu esquema de conexão enriquece a interpretação desse e de outros livros.

Tabela 3

Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Utilizando conexões”

Nível	Momento 1		Momento 2	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
1	14	58,33	7	29,17
2	7	29,17	12	50,00
3	3	12,50	5	20,83
4	0	0,00	0	0,00
5	0	0,00	0	0,00
Total	24	100	24	100

Fonte: A própria autora, 2025

Ainda que seja observado o aumento na frequência de respostas de Nível 2 (29,17% para 50%) e Nível 3 (12,50% para 20,83%), o teste exato de Fisher indicou que não houve associação estatisticamente significativa em Utilizando Conexões antes e depois da Oficina ($p=0,156$).

7.2.1.3 Inferência.

Para essa categoria, foram mostradas algumas páginas específicas do livro (páginas 16 a 23) em que há uma mudança no enredo. Foi questionado às crianças se conseguiam adivinhar o que iria acontecer e porque haviam feito aquela previsão, bem como se suas respostas a lembravam de outros livros, pessoas ou ideias e como isso a ajudava a entender melhor as imagens.

Na pontuação de Nível 1 não há resposta ou inferência, como “Esse aqui, não sei” (C7.2) e “Esse negócio aqui ó, não sei” (C9.2). As respostas de Nível 2 consideram alguma previsão ou conclusão mesmo que seja imprecisa, podem estar relacionadas ou não com a

história em imagens. “Brincar com um brinquedo, desenhar. Eu acho que ela vai ver a família, porque é muito legal, porque é melhor todo mundo amigo” (C5.1), “Sim, a imagem que ela tava triste. Ela tá muito triste. Eu acho que depois vai ficar feliz porque sim, porque ela toca o tambor” (C12.2).

A pontuação de Nível 3 diz respeito à criança que conseguiu fazer conclusões e previsões, podendo não estar diretamente relacionada ao livro, utilizando algum esquema ou compreende a história com inferências óbvias. “Agora todo mundo tá feliz que ele fica tocando, daí eles ficam feliz, porque eu acho que ela toca e fica feliz. É que as pessoas gosta de música. Eu penso nas pessoas, na cidade, na minha vida, eu penso em tudo de lugar. Lá em casa tenho minha lousa que dá pra escrever e eu já conheço as letras” (C10.2). “Essa página aqui, tem um negócio nada a ver, porque quando eu fico, eu acho que quando eu fico muito assustada eu coloco a mão no coração e ele fica batendo. Assustada ou fazendo um negócio aí que eu esqueci como é. É só ela passando pelas ruas enquanto ela bate o tambor, com os olhos fechados ainda. Eu acho que com os olhos fechados no meio da rua não pode não. Isso aí faz lembrar de uma pessoa que eu conheço e eu vi ela quando eu tava na escola” (C21.2).

No nível 4 a criança faz conclusões ou previsões, interpreta, especula e aprofunda o significado da história em imagens, explica a inferência. “Ela tava batendo no skate e ficou feliz e ela ouviu o coração dela batendo no ritmo. É porque o nosso coração é igual a batida do pandeiro, dessas coisas. Quando um senhor tá cantando música e ele ganha um dinheiro e canta uma música legal. Quando, sabe a gente ouve quando nosso coração tá batendo rápido, devagar, porque as vezes a gente consegue ouvir o que é melhor e ver o que é melhor” (C3.2).

Nenhuma criança deu respostas de pontuação Nível 5, que corresponde às previsões, interpretações ou pensamentos originais sobre a história do livro que aprimorem seu significado, associa com outros livros, textos ou contextos.

Tabela 4

Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Inferência”

Nível	Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%
1	9	37,5	8	33,33
2	9	37,5	11	45,83
3	6	25,0	4	16,67
4	0	0,00	1	4,17
5	0	0,00	0	0,00

Total		24		100		24		100
--------------	--	----	--	-----	--	----	--	-----

Fonte: A própria autora, 2025

Na Tabela 4 pode-se observar que houve um ligeiro aumento relacionado à pontuação de Nível 2, de 37,5% para 45,83%, uma diminuição da frequência de pontuação de Nível 3, de 25% para 16,67% e um aumento de 4,17% na pontuação de Nível 4. O teste exato de Fisher indicou que não houve associação estatisticamente significativa em Inferência antes e depois da Oficina ($p=0,703$).

7.2.1.4 Fazendo perguntas.

Nessa categoria buscou-se entender quais perguntas as crianças haviam feito durante a leitura e se as perguntas as ajudavam a entender melhor a história do livro. Como já dito, foram consideradas as perguntas que as crianças fizeram ao longo da entrevista. Foi questionado se as perguntas a ajudavam a entender o que estavam vendo.

Na pontuação de Nível 1 as respostas ausentes como “Não” (C4.1) ou nenhuma pergunta como na resposta “Ela tava sorrindo, feliz” (C7.1). Quando a criança fez perguntas que não se relacionam ao livro ou relacionadas superficialmente, foram pontuadas em Nível 2, as respostas que mais se destacaram foram “Por que a menininha tá tocando?” (C14.2), “Sim, a menininha, ela não tem pai? Mas por que ela tá sozinha? Ela mora sozinha?” (C19.2).

No Nível 3 as perguntas buscam esclarecer o significado e podem não estar relacionadas a ideias importantes do livro, “O que tá escrito aqui?” referindo-se ao título. “Por que tem essa parte? Podia mostrar todo mundo dentro da casa” (C21.2). “Por que tá aparecendo isso aqui?” referindo-se aos números da página. “Por que tem um coração aqui? Em todos tem coração. O que é isso? Esse aqui é um porco?” (C22.2).

Já na pontuação de Nível 4, as respostas aprimoram o significado da história, explora ideias ou conteúdos, levam a outras questões: “Essa aqui tá dando pirulito pra neném. Por que? Ela feliz. Outra felicidade. E essa aqui? Por que ela tá deitada? Por que tem um coração na frente?” (C9.2).

A pontuação de Nível 5 não foi alcançada por nenhuma resposta, na qual as perguntas contestam a validação da história ou ponto de vista da autora. Perguntas retóricas ou que levam ao leitor compreender melhor o livro.

Tabela 5

Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Fazendo Perguntas”

Nível	Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%
1	20	83,33	18	75,00
2	4	16,67	3	12,50
3	0	0,00	2	8,33
4	0	0,00	1	4,17
5	0	0,00	0	0,00
Total	24	100	24	100

Fonte: A própria autora, 2025

Nota-se na Tabela 5 que houve diminuição das respostas de Nível 1 (de 83,3% para 75%) e de Nível 2 (16,67% para 12,50%) após a intervenção. Diferente do Nível 3 e Nível 4 em que houve aumento da frequência de respostas de zero para 8,33% e 4,17% respectivamente. Contudo, o teste exato de Fisher indicou que não houve associação estatisticamente significativa em Fazendo Perguntas e antes e depois da Oficina ($p=0,462$).

7.2.1.5 Sumarização.

As perguntas para essa categoria investigaram se a criança conseguia identificar as partes importantes da história, quais detalhes utilizou para decidir e se a autora pensou em partes importantes. Assim como nas demais categorias, perguntou-se também se suas respostas as lembravam de livros, pessoas ou ideias e como isso a ajudavam a entender melhor o livro.

A ausência de respostas ou tentativas imprecisas de identificar os elementos importantes foram pontuadas no Nível 1, respostas como “Achei essa mais legal porque é mais legal” (C6.1) ou nenhuma resposta (C6.2).

Na pontuação de Nível 2 a criança identifica que há conteúdos importantes que outros, mas podem não ser precisos ou sem significado maior para a história. “Essa parte aqui, porque ela tá dando pirulito pro neném” (C16.1). “É não fugir de casa, porque a vó não acha, porque eu fico triste, feliz [...]. Eu tenho livro na minha casa, da igreja, que tinha da minha igreja, que ela falou pra devolver amanhã, aí sabe o que aconteceu? A menina ficou tocando, tocando,

tocando e as pessoas acharam bonita, e aí as pessoas acharam bem, ela ficou assustada porque a menina tava cantando, cantando demais e as pessoas acharam bonita” (C24. 1).

A identificação de personagens ou eventos como mais importantes, com seus motivos ou justificativas, mesmo que em ideias que não são críticas ao entendimento da história foram pontuadas em Nível 3. “É uma que divide o pirulito, porque tem que dividir com neném e com criança. Eu já vi em outros livros, tem que dividir e ser muito amigo” (C11.2). “Eu acho a música porque atrai gente e vai ter um pouquinho de dinheiro. Eu lembro da música e da menininha [...]. Aqui ó, com o tambor dela, ganha moeda, né? A gente ajuda quem não tem comida” (C14.1).

No Nível 4 encontram-se respostas que identificam pelo menos um conceito-chave, ideia ou tema importante para o significado geral do livro. Explica o motivo e relaciona com outros esquemas ou livros de imagem. “Esse por causa que é meu sobrinho, eu amo muito ele. Ele também é o amor da minha vida. [...] A criança chamando atenção. Por causa que ela deve ter barulho [...] Quando a menina tá batendo o tambor ela quer amor e carinho das pessoas” (C2.1)

Não houve respostas pontuadas no Nível 5, que se trata da identificação de várias ideias ou temas, diferentes pontos de vista, discussão com ideias ou propósitos da autora. Explica como a identificação da importância melhora o entendimento.

Tabela 6

Resultado das respostas a partir da rubrica de “Sumarização”

Nível	Momento 1		Momento 2	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
1	14	58,33	14	58,33
2	6	25,00	7	29,17
3	3	12,50	3	12,50
4	1	4,17	0	0,00
5	0	0,00	0	0,00
Total	24	100	24	100

Fonte: A própria autora, 2025

A frequência de respostas de Nível 1 (58,33%) e de Nível 3 (12,5%) mantiveram-se as mesmas em ambos os momentos. As respostas de pontuação de Nível 2 tiveram ligeiro aumento (de 25% para 29,17%). Já nos Níveis 4 houve a diminuição de 4,17% para zero. O teste exato

de Fisher indicou que não houve associação estatisticamente significativa em Sumarização antes e depois da Oficina ($p=1$).

7.2.1.6 Visualização.

Na categoria visualização, foi perguntado para as crianças o que elas imaginaram durante a leitura do livro, se o conteúdo imaginado era diferente das imagens do livro, o que isso as fazia lembrar e como poderia ajudar a entender melhor as ideias do livro.

Respostas inseguras em relação ao que deveria descrever ou nenhuma resposta foram pontuadas no Nível 1, a resposta que mais se destacou foi “Não” (C22.1).

A descrição de alguns elementos visuais, sensoriais ou emocionais, ligados à história, ainda que não relevantes para seu significado geral foram pontuadas no Nível 2. “Eu tava imaginando o relógio. Eu imaginei isso aqui, as letras. O livro da Mônica tem uma letrinha” (C14.1). “A história do coelho. Também tem a flauta, essa daqui e também na história esse daqui ó, o tambor também tem na história”, a mesma criança respondeu que lembrou-se de outro livro “O livro da baleia” e quando questionada como as lembranças ajudam a entender, respondeu “É porque eu sou inteligente. As letras tão lá e depois um adulto lê” (C20.1).

No Nível 3 foram pontuadas as respostas que descreveram imagens próprias, superficialmente relacionadas à história do livro. “Não, mas eu lembrei, a única coisa que eu gostei de ganhar, foi aquele dia que a minha mãe me deu um sorvete” (C21.1). “As pessoas se sentem sozinhas e tem que brincar. Não tem nada escrito, me faz lembrar que eu já li vários livros” (C11.2).

Não houve respostas de Nível 4, em que as imagens descritas são multissensoriais ou emocionais e aprimoram o significado do texto, conectam com outras histórias ou livros. Bem como não houve respostas pontuadas no Nível 5, em que as imagens mutissensoriais ou emocionais vão além da seleção para ideias mais amplas, explicam como as imagens melhoram a assimilação do significado.

Tabela 7

Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Visualização”

	Momento 1		Momento 2	
Nível	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%

1	17	70,83	16	66,67
2	7	29,17	4	16,67
3	0	0,00	4	16,67
4	0	0,00	0	0,00
5	0	0,00	0	0,00
Total	24	100	24	100

Fonte: A própria autora, 2025

Pode-se observar na Tabela 7 que a pontuação de Nível 1 teve a frequência reduzida de 70,83% para 66,67% e a de Nível 2 de 29,17% para 16,67%. Já a pontuação de Nível 3 teve um aumento de zero para 16,67%. O teste exato de Fisher indicou que não houve associação estatisticamente significativa entre utilizando conexões e antes e depois da Oficina ($p=0,134$).

7.2.1.7 Síntese.

A última categoria investigou se as crianças conseguiam identificar os temas-chaves da história. Foi perguntado “Se você tivesse que contar sobre o livro que você leu a outra pessoa e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria?”, também foi perguntado se elas lembravam de pessoas, livros ou ideias de acordo com a resposta e entendiam algo sobre as imagens que não entendiam antes.

Quando a criança respondeu com o título ou aleatoriamente, a resposta foi pontuada no Nível 1, como “Não sei, do tambor” (C13.2). “Que o nome da história é a menina e o tambor” (22.1).

No Nível 2 a criança identifica eventos da história, mesmo que de forma aleatória ou ilógica. “Eu contava da menina do tambor e tudo o que aconteceu. A menina ajudou a mulher que tava na chuva a tocar tambor e também o tambor quando tava com o gato” (C12.2). “Ela tava querendo abraços, ele olhou com olho fechado, ele tava com sono e queria voltar pra casa [...]. É que quando ela toca e que eles ficam felizes. Então ela tava tocando pra todo mundo, pra todo mundo ficar feliz da vida. Eu tenho alguns livros, mas não desse” (C10.2).

As respostas pontuadas no Nível 3 sintetizaram a sequência de eventos, compreendendo a história e compartilharam alguns detalhes superficiais da história. “A menina batia tambor, daí um dia ela foi lá no vendedor de laranja e pediu pra você ajudar moço. Daí ela começou a bater tambor pra conseguir chamar ele, chamar atenção pra todo mundo querer pegar laranja.

Depois ela começou a ajudar as pessoas da rua. Uma vez a menininha tava chorando, daí ela deu pirulito, daí ela bateu tambor na rua, saiu de casa. Pediu: mamãe, eu vou sair na rua pra tocar tambor, daí eu vou ali na casa dos vizinhos, tá bom? Daí ela deixou. Daí depois ela ajudou, o nenezinho bagunçou toda a cesta de brinquedo” (C2.1)

No Nível 4 as respostas aprimoram o significado da história com síntese, podem incorporar elementos da história, temas-chave, pode descrever a evolução do pensamento. Não houve respostas nesse Nível.

Também não houve resposta pontuada no Nível 5, em que as crianças sintetizam sucintamente utilizando a história internalizada, identifica os temas-chave. Consegue dizer como a síntese auxilia na compreensão do significado.

Tabela 8

Resultado das respostas a partir da rubrica de pontuação “Síntese”

Nível	Momento 1		Momento 2	
	F	%	F	%
1	17	70,83	19	79,17
2	6	25,00	5	20,83
3	1	4,17	0	0,00
4	0	0,00	0	0,00
5	0	0,00	0	0,00
Total	24	100	24	100

Fonte: A própria autora, 2025

Verifica-se na Tabela 8 que em relação ao Nível 1, houve um aumento de 70,83% para 79,17% em sua frequência. Em relação aos Níveis 2 e 3 houve uma ligeira diminuição, de 25% para 20,83% no Nível 2 e de 4,17% para zero no Nível 3. O teste exato de Fisher indicou que não houve associação estatisticamente significativa entre utilizando conexões e antes e depois da Oficina ($p=0,74$).

7.2.2 Resultados Quantitativos: Discussão

O período de permanência da pesquisadora em sala de aula antes da aplicação das Entrevistas Diagnósticas não estava previsto na metodologia, mas foi de bastante importância

para que as crianças se familiarizassem com aquela nova presença em seu cotidiano. Em alguns dias durante duas semanas a pesquisadora permaneceu em sala de aula a fim de encontrar com os responsáveis pelas crianças que haviam levado o TCLE (Apêndice D) para casa, após a apresentação da pesquisa, e não retornado o papel com a assinatura, sem indicar se autorizavam ou não a participação da criança. Assim, a pesquisadora aguardou a chegada dos responsáveis na entrada e saída das crianças, tanto do período matutino, quanto vespertino, para uma nova conversa, tirar dúvidas e recolher as autorizações.

Avaliou-se que esse primeiro contato foi positivo para o momento da aplicação das Entrevistas Diagnósticas, pois as crianças foram retiradas da sala de aula e deslocadas para outra somente com a pesquisadora. Assim, ficaram um pouco mais a vontade.

Como já citado, a proposta original das Entrevistas Diagnósticas, apresentadas por Keene e Zimmermann (2007), era de avaliar a compreensão leitora textual. Considerando que ela pode ser paralela à da leitura de narrativas visuais (Cohn, 2020), foi realizada uma adaptação da entrevista e seu conteúdo foi validado, permitindo, assim, sua aplicação o fim da avaliação da compreensão de leitura de imagens com as crianças de cinco anos.

Foram 24 crianças participantes das entrevistas antes e depois da oficina interventiva. Levando em conta todas as categorias analisadas, as crianças de cinco anos da Educação Infantil tiveram respostas de Nível 1, 2 e 3. Foram dadas somente três respostas de Nível 4: na entrevista pré-intervenção na categoria “Sumarização”; na entrevista pós-intervenção na categoria “Inferência”; na entrevista pós-intervenção na categoria “Fazendo perguntas”. Não houve nenhuma resposta classificada com Nível 5. Segundo Keene e Zimmermann (2007), as respostas de Nível 4 correspondem a quando a pessoa leitora consegue começar a articular como uma estratégia a ajudou a compreender melhor o que leu, indo além da exposição do que pensou enquanto lia.

Nas estratégias “Conhecimentos prévios”, “Utilizando conexões”, “Inferência”, “Fazendo perguntas” e “Visualização” as respostas de Nível 1 diminuíram após a intervenção e as de Nível 2 e 3 aumentaram. Diferentemente do que pode ser visto em relação à estratégia “Sumarização”, em que a frequência de respostas de Nível 1 e 3 se manteve, a de Nível 2 aumentou e a de Nível 4 diminuiu. E na estratégia “Síntese”, em que houve a diminuição da frequência de respostas de Nível 2 e 3 e aumento das respostas de Nível 1. Tais dados apontam para a dificuldade que as crianças tiveram em identificar as partes mais importantes da narrativa visual e de sintetizar a história ou fazer algum elogio ou crítica ao final da leitura. Em geral, os dados refletem a dificuldade que as crianças tiveram para articular estratégias de compreensão da narrativa, indo além da explicação da própria imagem vista ou do seu pensamento.

Rossi (2015) refere que a perspectiva da criança nessa idade de cinco anos é mais centrada e pessoal, assim, ela pode eleger algum aspecto ou fenômeno, não coordenando múltiplos pontos de vista, característica evidenciada quando observa somente um critério particular para falar sobre a imagem, como a cor que mais gosta, ou algum animal que reconheceu. Ao se aproximarem dos seis anos, começam a ter um entendimento maior do todo.

Como já explicitado no texto, ainda que tenha havido diferenças nos níveis de cinco estratégias, a oficina de leitura de imagens e produção artística não teve associação estatisticamente significativa. Em outras palavras, a alteração da pontuação nos Níveis utilizados pode ter se dado a outros motivos como as próprias práticas pedagógicas escolares, que são favoráveis à criança para que se aproprie de seu mundo histórico-cultural, experimentando e vivenciando diversas manifestações artísticas (Bartholo et al., 2020).

Os resultados podem ter tido interferência do tempo de duração dos encontros em relação ao número de faltas das crianças. Das 31 participantes da oficina interventiva, somente 12 participaram de todos os encontros. Uma pesquisa realizada com um grupo controle também pode demonstrar outros resultados, como aponta Keene e Zimmermann (2007). As autoras pesquisaram as estratégias de compreensão leitora com 119 crianças norte-americanas estudantes ao que equivale ao Ensino Fundamental. As crianças que receberam a intervenção voltada às estratégias de leitura tiveram ganhos na compreensão da leitura maiores do que o grupo que não recebeu intervenção.

O estudo de Fernandes (2021) com 36 crianças brasileiras de 5 e 6 anos da Educação Infantil corroboram com esses resultados, pois as 20 crianças participantes do grupo experimental tiveram médias superiores na avaliação do uso de estratégias de compreensão em relação ao grupo controle de 16 crianças. Sendo assim, sugere-se a continuidade da pesquisa com um novo desenho, incluindo a comparação entre grupo controle e grupo de intervenção.

7.2.3 Resultados Qualitativos: Análise de Conteúdo

Retomando as fases da análise de conteúdo, foi realizada uma pré-análise durante e após a transcrição das entrevistas. Na segunda fase, foram selecionadas as unidades de análise de forma temática e definidas quatro categorias: “Narrando em voz alta”, “Aqui tem a mãe, o pai, os irmãos e a vó: associação com o familiar”, “Brincar e dividir com o outro” e “O coração, o fogo e Jesus: reconhecimento de símbolos”. Por fim, na última fase foram feitas as interpretações e inferências dos resultados (Bardin, 1977), nessa seção, a discussão é parte

indispensável. Demais conteúdos discutidos encontram-se na sequência em nova seção chamada “Resultados qualitativos: mais algumas discussões”.

7.2.3.1 Narrando Em Voz Alta.

Ao ser oferecido o livro de imagem para as crianças, destacaram-se as oralizações, narrativas feitas ao mesmo tempo em que estavam vendo:

A menina com o tambor. Era uma vez uma menina que morava com seus irmãos. Daí ela gostava de tocar instrumentos. Daí um dia a mãe veio buscar ela e o pai estava vendo o irmão. Daí quando levaram a criancinha embora sua mãe tava na chuva, daí entraram no ônibus, daí ela começou a ficar feliz. Daí ela fez caretas. Começou a crescer, daí um dia ela escutou o seu coração batendo. E ela pareceu isso da mente dela. E ela começou a tocar o tambor e os habitantes da cidade ficaram felizes. Daí ela foi sendo feliz pela sua vida pra sempre. Daí a cidade inteira começou a tocar os instrumentos. Daí ela começou a andar pela cidade inteira tocando todos os instrumentos. E esse foi o fim. (C18.1)

Depois, quando perguntado do que achava que a história se tratava, sobre o que era, a mesma criança respondeu simplesmente “Do tambor, da menina e do tambor” (C18.1). É interessante notar que a criança construiu um sentido enquanto lia, mas não conseguiu sintetizá-lo na sequência. Outra criança apresentou uma elaboração semelhante:

Ela tava na cidade, daí ela se colocou uma roupa de palhaço. Daí deu uma flor pro homem e um pirulito pra menininha. E ela fazia um monte de caretas e ela tava no, parece que ela tava na igreja, daí ela tava se divertindo, daí até que ela foi correndo pra algum lugar. Daí ela tocou, esqueci o nome, o tambor. Daí todas as pessoas gostou, daí parece que todo mundo ficou vendo ela e gostou, porque todo mundo tá com coraçãozinho aqui. Daí ela tava tocando daí ela gostou e ele gostou também. Daí ela tocou e todo mundo começou a tocar também. Daí ela foi sentar no banco e cantar. (C20.2)

A mesma criança respondeu que o livro era sobre “O tambor, piano e flauta” (C20.2). Ambas fizeram a leitura do livro pela primeira vez, compreenderam que a mesma menina estava presente nas diversas cenas, imaginaram o que a personagem estaria sentindo e estabeleceram causa e efeito, encontrando-se dentro do estágio pré-operatório. As informações

parecem ter sido assimiladas e acomodadas à realidade, mas ainda não foram organizadas em esquemas (Piaget, 1999).

Segundo Coelho (2020), a criança que está aprendendo a leitura e a aprimora, consegue interrogar o sentido do texto e da imagem e situar uma relação dinâmica entre visual e verbal, ou seja, conforme o aprimoramento, possivelmente apresentará uma assimilação mais complexificada.

Uma terceira criança também descreveu as imagens que estavam vendo, mas não estabeleceu sua sequência durante a leitura:

Uma menininha tava contando uma história. A menininha deu um abraço no papai e pensou no sol. E também ela deu um pirulito pro irmão dela e a mãe dela pensou no que ela tava pensando. Ela tava tirando muita foto e tava na chuva e também ela tava muito triste. Aí ela tava tirando foto, ela tava brincando com os brinquedos dela. E ela tava tocando tambor. Ela tava deu abraço pra mãe dela. Aí ela tava tocando tambor de novo. Aí ela tocando tambor com os adultos e ela tava tocando tambor pra todo mundo e foi, e ela brincou bem. (C5.1)

Ao ser questionada sobre a história do livro, do que achava que se tratava, respondeu “Achei legal, muito legal, animado. Ela tava brincando com adultos, tava dando abraço, tava tocando tambor, eu tava amando essa história” (C5.1).

Nesse caso, a criança realizou a leitura de imagens página a página, identificou elementos principais, realizou a descrição, mas não fez inferências ou síntese. O ritmo de leitura de cada criança foi respeitado e elas poderiam voltar e avançar conforme sua curiosidade. O livro de imagem, por sua materialidade, permite que o tempo de manuseio e observação de cada página se dê de acordo com o leitor e seu interesse nos acontecimentos, sugerindo uma evolução (Naves & Goulart, 2024). Ainda assim, essa criança, mesmo não construindo a história sequencial, fruiu do livro quadro a quadro, interpretando as cenas com seus conhecimentos prévios.

A ação leitora diz respeito a essa interação do leitor com o texto visual, a narrativa que evoca outras ideias, comparações, pensamentos, conferem um caráter intertextual. Mesmo que não haja a oralização do discurso, este pode ser construído implicitamente (Naves & Goulart, 2024), o que foi observado nas respostas posteriores dadas pelas crianças na categoria de conhecimentos prévios e síntese.

7.2.3.2 Aqui tem a Mãe, o Pai, os Irmãos e a Vó: Associação com o Familiar.

Enquanto primeiro ambiente para a criança, a família surgiu nas falas das crianças: “Eu acho que depois vai ficar feliz. Porque sim, porque ela toca o tambor. [Pesquisadora: E isso te faz lembrar de outras histórias, pessoas, livros ou ideias?] Sim, me lembra quando eu vou pra escola e minha mãe diz várias coisas” (C12.2). Suas falas remetiam à momentos em que se divertiram e que foi marcante em suas vidas.

Tem pessoas e a menininha tava fazendo, tava com o brinquedo. Depois tinha outra parte que tinha a família inteira, o filho tava conversando com o pai. [...] Sim. Eu lembro que um dia a gente saiu com meu pai, com meu tio, lá no mar, até com meu primo, no rio (C3.1)

Tal associação faz parte da estratégia de compreensão de requisição dos conhecimentos prévios a fim de ajudar no entendimento da história. Segue um trecho da entrevista de uma criança que identificou todos os personagens do livro como familiares:

Essa mãe, esse é o irmão, esse é o pai, essa é a vó e essa é a mãe. Esse é o tio, esse é o amigo, esse é irmã esse é irmão, essa é a mãe. Essa aqui vai tocar junto com a irmã e o patinho tava olhando pra ela e aí ela tava correndo. Ela tinha um desse aqui, um desse e um desse. Esse é o paizinho. [Pesquisadora: Por que é mais importante?] Porque sim. Essa é a vó, essa é a mãe. Essa mãe aqui tava fazendo sopa, e o namorado dela tava limpando o chão e o filho dela tava brincando com a tampa da panela. (C7.1)

A fala das crianças traz à tona o quanto os familiares estão presentes em sua vida, sendo a família mais próxima: mãe, pai, irmãos, avós, os mais citados, revelando as marcas que o cuidado nos primos anos de vida deixa em sua formação enquanto sujeito.

Houve também a identificação com a personagem do livro “Nossa, essa moça tem cabelo cacheado igual eu” (C21.1); “Olha, parece a diretora, acho que parece, né?” (C10.2). Tanto a criança que se identificou com a menina quanto a diretora da escola são pessoas negras.

Levando em conta o papel da literatura e da arte na formação humana, seja dentro do ensino escolar ou fora, o contato com produções artísticas e culturais que valorizem a cultura negra é de enorme importância. Permitem que estigmas sociais sejam trabalhados com consequências positivas na autoestima da criança negra, favorece a luta pelo combate ao racismo e conquista um espaço de direito. Como visto na fala da criança, sua expressão física foi representada e valorizada positivamente (Klem & Franco, 2022).

7.2.3.3 Brincar e Dividir com o Outro.

Retomando o que já foi exposto, o brincar é uma atividade que diminui o hormônio cortisol nas crianças, atuando na diminuição de irritabilidade em ambientes estressores, mas também impacta nas emoções, memória, imunidade e aprendizagem (Sólis-Cordero et al., 2023). É central no desenvolvimento infantil, pois está intimamente ligado na constituição do sujeito que aprende (Pinho, 2001).

As crianças trouxeram falas como “O livro da amizade, tocar tambor e brincar” (C5.1); “Porque essas duas aqui estão tristes. Eu penso em brincar com ela” (C9.1); “As pessoas sentem sozinhas e tem que brincar” (C11.2). Outra criança respondeu que o livro era “De tocar o tambor e ficar animada. Tocar o tambor e brincar com os brinquedos” (C24.2). Trazendo em foco a importância que o brincar ocupa em suas vidas.

Envolve também aprender a dividir, falas que apareceram com frequência nas entrevistas: “Eu vi a menininha dando um pirulito para o bebê. Lembrou que um dia a minha vó veio e me deu um pirulito gigante, que era o formato de um caracol e eu dei um pedaço pro meu irmão.” (C3.1); “Eu lembro dela tocando tambor e ela tocando o tambor com o gato, oferecendo o pirulito pra bebê e dando uma flor pra moça” (C12.2)

O brincar na escola é tão necessário quanto no âmbito familiar, envolve a interação com os pares, novos laços com os semelhantes e com educadores. Segundo Brandão e Fernandes (2021, p. 16)

Percebe-se que, através da brincadeira de faz de conta, a criança utiliza e ativa os processos de imaginação, pensamento, linguagem, criação, além de estabelecer relações e desenvolver a função social de utilizar um objeto para representar outro, ressignificando-o e contribuindo para o seu processo de humanização e desenvolvimento

Desse modo, em suas diversas linguagens o brincar deve fazer parte da vida da criança e deve ser garantido pela Educação Infantil.

7.2.3.4 O coração, o Fogo, Jesus: Reconhecimento de Símbolos.

O livro de imagem é formado por códigos imagéticos, os quais sugerem leituras diversas, elucidadoras ou confusas. Os sentidos que oferecem podem ser duplos ou contar com a interpretação do leitor ou leitora, mesmo que não seja uma pessoa alfabetizada, pois pode descrever as imagens, cenas e ações, fazer conexões e relações (Naves & Goulart, 2024).

Houve algumas respostas sobre a parte mais importante do livro que demonstram o equívoco que a imagem pode causar. Uma criança respondeu à pergunta sobre o que era a história com: “Eu lembro da careta, do pirulito, pegando fogo na casa, pegando sorvete e só isso” (C8.2). Outra, em relação à pergunta se havia partes mais importantes, folheou o livro até a página 21 e mostrou: “Que aqui tá pegando fogo” (C22.1). Se tratava de um arbusto colorido de laranja e vermelho atrás de grades no cenário ao fundo. Na mesma página a personagem está passando em frente a uma guarita de um prédio, algumas crianças mencionaram o “castigo” e uma mencionou as grades do portão como uma cadeia. “Não pode ter isso aqui, porque é errado, porque a gente pode tá perdendo alguma coisa que é proibido, que pode ser preso” (C18.1).

Essa mesma criança lembrou-se de Jesus “Do Jesus, minha mãe sempre põe uma musiquinha pra mim dormir de Jesus, agora que eu tenho 5 anos, agora eu não tenho mais medo de escuro” (C18.1). Outra também falou sobre a figura religiosa: “Eu pensei em ideia, eu pensei em ideia na minha casa, de ler, se acalmar, o coração ficar limpo e Jesus entrar no coração” (C24.1).

No encontro da oficina de leitura de imagens e produção artística, a figura de Jesus como comumente divulgada no ocidente, de um homem branco, com barba escura e cabelos compridos foi lembrada quando a imagem de um homem com essas características apareceu no livro *Bárbaro*. O reconhecimento de símbolos corresponde ao estágio pré-operatório em que as crianças entrevistadas se encontram, com seus cinco anos de idade. A presença marcante de Jesus em suas falas revela a cultura religiosa em que vivem, imagem também associada ao coração.

Em relação à resposta sobre a parte mais importante do livro, destacou-se a menção à menina triste e o brincar, mas também as páginas em que havia o símbolo do coração. “Essa daqui, porque tá mostrando um monte de coração em volta dela” (C21.2). “Tem coração aqui na blusa da menininha e ela correu, ela pegou o negócio e tocou a música correndo. E a moça tava com negócio e ela tava tocando e ela tava com o negócio aqui. Ela ficou tocando e também o moço ficou assim feliz, porque tem coração aqui” (C19.2); Pesquisadora: “Como você contaria essa história para outra pessoa em poucas frases?”, resposta: “Eu falaria pra ajudar, pra se acalmar e pra ser amigo. Essa história é de coração e coração triste”. 24.2)

Em um livro ilustrado, a repetição das formas, as cores escolhidas, a presença de linhas, contorno, tem relações semânticas, assim, a partir de experiências estéticas anteriores, o leitor pode identificar até mesmo quem o ilustrou, reconhecer seu estilo (Ramos, 2007). No livro de imagem *A menina e o tambor*, a ilustradora Mariângela Haddad usa a mudança na tonalidade

e brilho das cores para acentuar a emoção da história. Os corações, que parecem vibrar com os traços em seu entorno, são mostrados repetidamente e em quantidade cada vez maior até o final da narrativa, símbolo que não passou despercebido pelas crianças. A ilustração fornece pistas de leitura, condicionando o olhar do leitor (Ramos, 2007).

7.2.4 Resultados Qualitativos: Mais Algumas Discussões

Na realização das Entrevistas Diagnósticas não foi feita a mediação, com o objetivo de evitar a adição de mais uma variável. Contudo, nos encontros da oficina a mediação esteve presente o tempo todo, bem como as crianças estavam em interação entre si, podendo questionar a si mesmas, como no exemplo em que uma criança disse que a figura era de Jesus, enquanto outra rebateu que seria um homem das nuvens. A mediação da leitura contribui para a interpretação da narrativa, devendo considerar a compreensão estética que a criança apresenta e auxiliá-la a realizar novas conexões e conhecimentos (Rossi, 2015; Silva, 2017).

Como demonstrado na análise de conteúdo, a leitura em voz alta foi uma mediação encontrada pela própria criança como uma nova forma de acessar o conteúdo.

Compreende-se que as imagens se mostram como textos visuais, capazes de narrar, informar e comunicar ideias para além da posição complementar do texto escrito pois se constituem de linguagem. Como linguagem visual, as imagens promovem o diálogo e interação entre o leitor e a obra a partir da promoção de uma série de relações estabelecidas por meio da coerência e coesão (Naves & Goulart, 2024, p. 20).

Durante a pesquisa evidenciou-se que a leitura de imagens tem características próprias, as quais demandam recursos como: um espaço para a ampliação do repertório visual, seja com a reapresentação de ambientes já conhecidos – buscar cantos, formas, texturas, cores no caminho percorrido pela criança em casa, de casa para a escola e dentro da própria escola –, seja com visitas a locais culturais como museus, cinema, teatro, apresentações musicais, de dança. Espaços que permitam também a criação em que o amassar, quebrar, rasgar e sujar não sejam um comportamento a ser suprimido, pois o erro, a distração e a experimentação fazem parte da criação. São bem-vindos os recursos tecnológicos como projetores, telas, iluminação e qualquer tipo de material que seja seguro para as crianças manipularem e poderem fazer uma transformação. Os exemplos citados conferem uma ampliação de repertório de experiências corporais e visuais que compõem a bagagem da criança. A interação das crianças com elas

próprias e das crianças com a professora ou mediadora é parte fundamental desse processo, pois novas conexões, conhecimentos e criações podem surgir desses encontros.

Por meio da análise de conteúdo, verificou-se que as crianças realizaram a leitura de imagens mobilizando as estratégias de conhecimentos prévios, utilização de esquemas e conexões de forma mais acentuada, o que ocorreu principalmente durante os encontros “Descrição” e “Interpretação” da oficina interventiva. Além disso, verificou-se que as crianças mobilizaram todas as estratégias de compreensão leitora durante os encontros da oficina interventiva quando interagiram com a pesquisadora, entre si, tiveram acesso a outros livros de imagem, criaram e realizaram as atividades voltadas para melhorar a compreensão.

8. CONCLUSÃO

A cultura visual traz uma nova forma de relacionamento em que somente a fala e o texto parecem não comportar mais a totalidade de uma informação. Nos últimos meses, surgiu a preocupação com a criação de imagens por meio de inteligências artificiais, pois elas alteram o valor da imagem como prova de verdade factual e traz uma nova transformação da cultura que não há precedentes. A facilidade com que uma imagem é produzida artificialmente nos dias de hoje encurta o caminho criativo e mostra o resultado em segundos, sem aberturas para experimentações, erros, novas conexões e a manufatura gestual.

É possível e esperado que haja um debate ético sobre as imagens criadas artificialmente em que nada indica a manipulação da realidade, mas, além disso, surgem perguntas: como as crianças irão aprender a enxergar e interpretar o mundo quando as nuances entre o que é real e o que foi imaginado e criado já não podem mais diferenciados? Quem se beneficia dessa tecnologia que põe em dúvida o que podia ser a “prova” de um fato? Evidencia-se, dessa forma, a importância da continuidade dos estudos sobre leitura de imagens e não somente com as crianças.

Escolheu-se o ambiente escolar para essa pesquisa, pois geralmente é o primeiro espaço em que a criança tem as primeiras experiências de inclusão social, na qual novos laços serão a referência de seu universo, tanto o dos semelhantes, amigos e companheiros, quanto para a educadora ou educador, que passa a ser a pessoa que é capaz de transmitir um saber além das figuras familiares (Pinho, 2001). A entrada da criança no ambiente escolar e sua frequência assídua nos primeiros anos trazem desfechos positivos ao longo da vida em relação à cognição e contribuem para a continuidade da aprendizagem e a manutenção de uma vida escolar mais duradoura (Bartholo et al., 2020). Portanto, é um espaço profícuo ao se considerar também o que é preconizado pelas políticas públicas educacionais, um espaço que convida as crianças para a autoria e criação.

Para alcançar o objetivo geral de validar a eficácia de um programa interventivo com a proposta de leitura de imagem buscando evidências para o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, realizou-se uma fundamentação teórica, em que foi possível discutir o desenvolvimento infantil com enfoque nos aspectos gerais e biológicos e no sujeito epistêmico, discutiu-se as políticas públicas educacionais no que concerne ao ensino de artes e de literatura literária. Também foi dado o enfoque para a leitura de imagens e de narrativas visuais, bem como aos sistemas de ensino de arte e às estratégias de compreensão leitora.

A proposta de uma oficina interventiva foi recebida prontamente pela direção e coordenação do CMEI e as professoras cederam algumas horas de suas aulas para que fosse realizada. Não foi o objetivo da pesquisa analisar a interação e os relatos da equipe pedagógica do CMEI em relação à pesquisa ou aos temas dela, mas algumas situações mostraram-se interessantes e serão expostas brevemente.

A partir da realização da pesquisa, uma das professoras regente relatou uma surpresa ao ver as crianças lidando com os materiais com o propósito de fazer uma produção livre. Segundo ela, no dia a dia escolar, as atividades eram sempre dirigidas e de início achou que a proposta não correria bem, que as crianças precisariam de mais auxílio. De fato, nos primeiros minutos as crianças exploraram bastante os materiais e demoraram para se sentarem e começar, depois, outro ritmo se instalou, elas ficaram mais calmas, cada uma delimitou seu espaço no papel disposto no chão e criaram.

Esse CMEI conta com uma pequena biblioteca na sala da secretaria e direção, criado com alguns livros cedidos, mas principalmente adquiridos pela própria equipe pedagógica. Nos meses em que a pesquisa foi realizada, o CMEI recebeu dos órgãos públicos, depois de anos, caixas novas de livros literários. Havia muitos livros de imagens e eles foram discutidos entre diretora, coordenadora e pesquisadora. São contribuições em via de mão dupla que valem ser registradas. Sabe-se que em muitas escolas não há espaço físico ou o recebimento de livros para compor uma biblioteca, mesmo com as políticas públicas de incentivo, nesse contexto, o CMEI em questão conta com um diferencial que impacta positivamente os alunos.

Retomando o que foi sendo exposto ao longo dos resultados e discussão, a pesquisa apresentou dificuldades que podem ser sanadas em uma possível continuidade e ampliação, por exemplo, ao incluir a entrevista das professoras em relação ao ensino de arte, à leitura de imagens e compreensão leitora; na construção de um instrumento específico para a leitura de imagens que possa avaliar outros aspectos do desenvolvimento, não somente as estratégias de compreensão leitora. Propõe-se também que o estudo seja realizado com grupo controle, com outras faixas etárias e com recortes sociodemográficos. Mesmo com tais limitações, os resultados qualitativos demonstram um ganho evidente na mobilização de estratégias e na formação das crianças enquanto leitoras.

Entende-se, portanto, que os livros de narrativa com imagem, em um primeiro momento, estimulam o olhar e a descrição, porém têm como objetivo o exercício de construir significado a partir do que se vê, produzindo sentidos. Compreender a linguagem visual requer observar e buscar por um significado ou sentidos possíveis que partem da própria imagem, que tem como resultado um conteúdo discursivo, envolvendo habilidades cognitivas (Nunes,

2021). Por essa via, a leitura de imagem está associada ao desenvolvimento da criança e é uma habilidade essencial para a identidade leitora. Ressalta-se a mediação das educadoras como função indispensável para sua potencialização e a necessidade de políticas públicas para a formação de professores na Educação Infantil.

Investigar a perspectiva das crianças, questionando-as e trazendo seus relatos, traz informações complementares as da equipe pedagógica e pode trazer o foco tanto ao que pode ser melhorado na qualidade do ambiente ou do ensino, quanto às possíveis faltas de garantia de direitos ou em relação às regras e manejo dos educadores na prática diária, nas mudanças nas atividades lúdicas, entre outros. A participação da própria criança na prática pedagógica teve ênfase nas últimas décadas, pois as pesquisas acerca da opinião, sentimentos e reivindicações das crianças podem atuar como parte colaboradora das mudanças do ambiente escolar. Ainda que seja um desafio corresponder aos desejos das crianças, escutá-las e fazer um esforço para transformações que as considerem torna a escola um local mais acolhedor e agradável (Cruz & Schramm, 2019).

A criação no campo estético é tão importante quanto alcançar os marcos do desenvolvimento, se relacionar, aprender e desejar, pois permite que as crianças façam parte de sua cultura não somente como consumidores, mas como criadoras, produtoras e em interlocução.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. R., Maia, F. A., Almeida, M. T. C., Saeger, V. S. A., Silva, V. B. da, Bandeira, L. V. S., Cezar, I. A. M., Oliveira, S. L. N., Costa, A. de A., Oliveira, A. A. de., & Silveira, M. F. (2022). Estudo de Propriedades Psicométricas do M-Chat no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, e238467, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003238467>
- Amarilha, M. (1997). *Estão mortas as fadas?* Editora Vozes.
- Amarilha, M., & Silva, S. F. (2016). Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor. *Pro-posições*, 27(2), 93-114. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0135>
- Araújo, B. C., Gerzon, L. R., & Almeida, C. S. (2020). Evaluative aspects of child development in primary care: an integrative review. *Arquivos De Ciências Da Saúde*, 27(1), 56-60. <https://doi.org/10.17696/2318-3691.27.1.2020.1462>
- Araujo, L. B., Quadros, D. A., Murata, M. P. F., & Israel, V. L. (2019). Avaliação neuropsicomotora de crianças de 0 a 5 anos em centros de educação infantil do ensino público. *Revista CEFAC*, 21(3), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921312918>
- Baliscei, J. P., Stein, V., & Alvares, D. L. F. (2018). Conhecendo o *Image Watching* e a Abordagem Triangular: Reflexões Sobre as Imagens da Arte no Ensino Fundamental. *Contextos & Educação*, 33(104), 395-416. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.395-416>
- Baliza, A. A., & Silva, D. V. da. (2015). Avaliação da compreensão em leitura aplicada a estudantes do ensino fundamental. *Lumen Educare*, 1(1), 69-83. <http://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.69-83>
- Banyai, I. (1995). *Zoom*. Brinque-Book.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. Perspectiva.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartholo, T. L., Koslinski, M. C., Costa, M., Tymms, P., Merrell, C., & Barcellos, T. M. (2020). The use of cognitive instruments for research in early childhood education: constraints and possibilities in the Brazilian context. *Pro-Posições*, 31, 1-24. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0036>

Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M., & Hollis, R. (1972). *Modos de ver*. Livraria Martins Fontes.

Beunen G., & Malina R. M. (2007). Growth and Biologic Maturation: Relevance to Athletic Performance. In Hebestreit H., & Bar-Or, O. (Orgs) *The Young Athlete*. Blackwell Publishing Ltd. 3-17. <http://doi.org/10.1002/9780470696255.ch1>

Brandão, P. M. G., & Fernandes, G. F. G. (2021). O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática. *Olhar de Professor, [S. l.]*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15956.007>

Brasil (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Recuperado em 27/04/2024 em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado em 27/04/2024 em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

Brasil (2004). *Agenda de compromissos para saúde integral da criança e redução da mortalidade infantil* [Internet]. Ministério da Saúde. Recuperado em 26/04/2024 em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/agenda_compro_crianca.pdf>.

Brasil (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

Brasil (2013). *Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013*. Recuperado em 27/04/2024 em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>.

Brasil (2014). *PNBE na escola: literatura fora da caixa. Guia 1: Educação Infantil*. Vol. 4. Ministério da Educação. Recuperado em 26/04/2024 em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>>

Brasil (2016). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Recuperado em 06/08/2025 em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>.

Brasil (2017a). *Adesão ao PNLD*. Atualizado em 2025. Recuperado em: 20/10/2025 em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/termo-de-adesao>>.

Brasil (2017b). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Recuperado em 06/08/2025 em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.

Brasil (2021). *Caderneta da Criança: Menino – Passaporte da cidadania*. (3ª ed.). Ministério da Saúde.

Brasil (2023). *Apresentação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Programa Cantinho da Leitura*. Recuperado em 20/10/2025 em: <
<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/programa-cantinho-da-leitura> >.

Brasil (2025a). *MEC institui programa de formação de leitura e escrita*. Recuperado em 20/10/2025 em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-institui-programa-de-formacao-de-leitura-e-escrita#:~:text=LEEI%20%E2%80%93%20O%20Leitura%20e%20Escrita,as%20especificidades%20dessas%20faixas%20e%20C3%A1rias> >.

Brasil (2025b). *Portaria MEC nº85/2025*. Recuperado em: 20/10/2025 em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107>>.

Brenman, I., & Moriconi, R. (2012). *Bocejo*. Companhia das Letrinhas.

Brito, L. C. S., Borges, J. W. P., Pacheco, H. S. A., Conceição, H. N. da., Sousa, W. É. A., Moreira, R. D., Lira Júnior, J. W., & Figueiras, M. de C. (2022). Conhecimento dos cuidadores e fatores associados ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 75 (3), e20210402. <http://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0402>

Brito, P. K. H., Soares, A. R., Bezerra, I. C. S., Reichert, L. P., Santos, N. C. C. B., Collet, N., & Reichert, A. P. S. (2023). Repercussão da pandemia da Covid-19 no uso de telas na primeiríssima infância. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 44, 1-8. <http://doi.org/10.1590/1983-1447.2023.20230012.pt>

Buoro, A. B. (1996). *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. Cortez.

Cadôr, A. B. (2024). *Eu nunca leio, só vejo as figuras*. Lote 42.

Câmara Municipal de Londrina (2024). *Informativo da Câmara Municipal de Londrina – 18ª Legislatura*. Ano 12, nº 1.1218. 13 de dezembro de 2024. Legislativo em Pauta - Sessão extraordinária - 13/12/2024. <https://www.cml.pr.gov.br/imprensa/sala/Legislativo-em-Pauta/1/2025/23386#:~:text=Sa%C3%BAdede%20P%C3%BAblica%20%2D%20De%20a%20utoria%20do%20vereador,e%20equipamentos%20para%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20de%20Sa%C3%BAdede>

Camargo, M. A. S., & Silva, M. J. P. (2020). A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. *Revista ESPACIOS*, 41(9), 13-23. Recuperado em 20/08/2024 em: <<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p13.pdf>>.

Campos, C. (2004). O método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5):611-4. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>

Cardon, L. (2022). *Pinçada de Coragem*. Editora Gaivota.

Castanha, M. (2008). A linguagem visual no livro sem texto. In Oliveira, I. de. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. DCL.

Coelho, A. B., Barni, E. N., & Federige, J. A. B. (2021). A escuta sensível no processo de ensino aprendizagem de crianças na Educação Infantil. *[L&P] - Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE*, 1(1), 78-89. Recuperado em 30/04/2024 em: <<https://revista.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasepesquisa/article/view/2121>>

Coelho, N. N. (2020). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. (5a ed). Moderna.

Cohn, N. (2020). Visual narrative comprehension: Universal or not? *Psychonomic Bulletin & Review*, 27, 266–285. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01670-1>

Coriat, E. (2014). O objeto do especialista. In *Escritos da Criança*, 3, 22-38. (3a ed.). Centro Lydia Coriat.

Coriat, L. F., & Jerusalinsky, A. (1996). Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In *Escritos da criança* 4, 6-12. Centro Lydia Coriat.

Cruz, S. H. V., & Schramm, S. M. O. (2019). Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (174), 16-34. <http://doi.org/10.1590/198053146035>

Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. dos. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 19 (2), 237-245. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200009>.

Dolle, J. M. (2000). *Para compreender Jean Piaget*. Ed. Agir.

Farias, M. C., & Wortmann, M. L. C. (2022). O brinquedo e o brincar na era digital. *Revista do Centro de Educação - UFSM*, 47 (1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644452854>

Feldman, E. B. (1970). *Becoming human through art; aesthetic experience in the school*. Prentice-Hall, Inc.

Fernandes, G. F. G. (2021). *O Pequeno Leitor e as Estratégias de Leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância*. [Tese de Doutorado em Educação, UEL – Universidade Estadual de Londrina. Repositório Institucional UEL (RIUEL). <https://repositorio.uel.br/items/42ed4934-0930-476a-9ecb-ea1349ceeb52>

Fernandes, G. F. G., Beleze, N. M., & Magalhães, C. (2025). As contribuições dos cadernos formativos do LEEI para a formação das professoras e a atitude leitora na Educação Infantil: olhar histórico-cultural. *Criar Educação*, 14(1), 2317-2452. <https://doi.org/10.18616/ce.v14i1.9520>

Fernandes, G. F. G., & Oliveira, K. L. de. (2023). Práticas de leitura na infância: o que pensam as crianças? *Revista Diálogo Educacional*. 23 (76), 279-296. <http://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS11>

Goés, M. S. (2021). Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens com crianças da/na educação infantil. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, 39(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67437>

Guimarães, F. A. B., Assis, C., Vieira, M. E. B., & Formiga, C. K. M. R. (2015). Avaliação de material didático elaborado para orientação de cuidadores e professores de creches sobre o desenvolvimento infantil. *Journal of Human Growth and Development*, 25(1), 27-40. doi.org/10.7322/jhgd.96764

Guizelim Simões, C. G., & Junqueira de Souza, R. (2011). Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Álabe*, 4, 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.1>

Hoffmann, A., & Cassino, H. (2020). Infância, cultura visual e educação. *Childhood & Philosophy*, 16, e48432. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48432>

Hunt, P. (2010). *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Cosac Naify.

Hwang A. W., Liao, H. F., Chen, P. C., Hsieh, W. S., Simeonsson, R. J., Weng, L. J., & Su, Y. N. (2014). Applying the ICF-CY framework to examine biological and environmental factors in early childhood development. *Journal of the Formosan Medical Association*. 113 (5), 303-312. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jfma.2011.10.004>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023a). Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel para uso pessoal 2022. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2016/2023*. Recuperado em 01/05/2024 em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f070dbf1d5a8e94ff1d37b7b516e0eb5.pdf>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023b). Educação 2023. Diretoria de Pesquisa. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2016/2023*. Recuperado em 01/05/2024 em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/baf49b4ab43ec70bcba5f01d7f512ffd.pdf>.

Jerusalinsky, A. (2004). A psicanálise e Piaget. In Jerusalinsky, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. (3a ed.). Artes e Ofícios.

Jerusalinsky, J. (2002). *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Ágalma.

Junqueira, S. (2010) *A menina e o tambor*. (M. Haddad Ilust). Autêntica Editora.

Kenee, E. O., & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. (2nd ed). Heinemann. Recuperado em 07/08/2024 em: <<https://archive.org/details/mosaicofthoughtt0000keen/>>.

Klem, S. C. S., & Franco, S. A. P. (2022). Análise da categoria conteúdo e forma da obra Azur & Asmar: reflexões sobre as relações étnico-raciais dentro e fora da escola. *Práxis Educativa*, 17, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19381.058>

Kuspiosz, D. (05 de novembro de 2024). 'Emendas déjà-vu' transferem R\$ 4 mi do Promic para a Saúde em Londrina. Bonde – Grupo Folha de Londrina. <https://www.bonde.com.br/bondenews/politica/emendas-deja-vu-transferem-r-4-mi-do-promic-para-a-saude-em-londrina>

Lacan, J. (1998). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In Lacan, J. *Escritos*. Ed. Jorge Zahar. (Obra original publicada em 1960).

Lacet, C., & Kupfer, M. C. M. Psicanálise e educação infantil: operadores de leitura da constituição subjetiva. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, e15237, 1-18. <http://doi.org/10.5335/rep.v30i0.15237>

Lanier, V. (2005). Devolvendo arte à arte-educação. In Barbosa, A. M. (Org). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 6a ed. Cortez.

Lee, S. (2017). *Onda*. Companhia das Letrinhas.

Lima, M. F. R., Costa, L. B., Pereira, D. G., Gomes, W. F., Oliveira, V. C., & Moraes, R. L. S. (2022). A qualidade do ambiente domiciliar influencia nas habilidades funcionais de crianças na primeiríssima infância? *Fisioterapia e Pesquisa*, 29(2), 196-202. <http://doi.org/10.1590/1809-2950/21025429022022PT>

Luz, R. M. D., Marinho, D. C. B., Lima, A. P. E., & Coriolano-Marinus, M. W. L. (2023). Intervenções educativas em desenvolvimento infantil e os pressupostos do

letramento em saúde: revisão integrativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 76 (1), 1-10. <http://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0116pt>

Machado, J. (2014). *Ida e Volta*. Nova Fronteira.

Malina R. M., Bouchard C., & Bar-Or, O. (2009). *Crescimento, Maturação e Atividade Física* (Stamatiu, S., Elisa, A. I., Trad). (2a ed.). Phorte.

Martins, M. A., & Mendes, A. Q. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análises Psicológicas*, 5 (1), 45-65. Recuperado em 13/10/2024 em: <<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2148>>.

Martoni, A. (2020). Texto, imagem e visualidade na literatura contemporânea brasileira. *Letras De Hoje*, 55(1), e36438. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2020.1.36438>

Mélo, T. R., Araújo, L. B., Yamaguchi, B., Ferreira, M. P., & Israel, V. L. (2020). Quality of life and neuropsychomotor development of infants between 4-18 months in daycare center. *Ciência & saúde coletiva*. 25 (8), 3175-3184. <http://doi.org/10.1590/1413-81232020258.21002018>

Moriconi, R. (2013). *Bárbaro*. Companhia das Letrinhas.

Naves, L. M., & Goulart, I. C. V. (2024). As discussões sobre o livro de imagens no cenário da literatura infantil. *Atos de Pesquisa em Educação*. 19, 1-24. Recuperado em 16/03/2025 em: <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11834>>.

Nunes, G. C., Nascimento, M. C. D., & Luz, M. A. C. A. (2016). Pesquisa científica: conceitos básicos. Id online. *Revista Mutiprofissional e de Psicologia*, 10(29). <https://doi.org/10.14295/online.v10i1.390>

Nunes, M. F. (2021). Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças. *Clarabóia*, 16, 169-185. Recuperado em 20/06/2024 em: <<https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/258/pdf>>.

Oliveira, K. L., Trassi, A. P., Santos, A. A. A. dos. & Cunha, N. B. (2017). Teste de cloze no ensino fundamental: evidências de validade de critério. *Psicologia da Educação*. 45, 35-44. Recuperado em 28/10/24 em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000200004&lng=pt&nrm=iso>.

Ott, R. W. (2005). Ensinando crítica nos museus. In Barbosa, A. M. (org) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. (6a ed.). Cortez.

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12a ed). AMGH.

Pereira, V. B., & Leitão, H. A. L. (2020). Sobrecarga e rede de apoio: a experiência da maternidade depois da separação conjugal. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(1), e3134, 1-12. Recuperado 15/06/2024 em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000100014&lng=pt&tlng=pt>.

Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. (24a ed). Forense Universitária.

Pillar, A. D. (1993). A leitura de imagem. In Pillar, A. D. et al. *Pesquisa e artes plásticas*. Ed. Universidade/UFRGS/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Pilz, E. M. L., & Schermann, L. B. (2007). Determinantes biológicos e ambientais no desenvolvimento neuropsicomotor em uma amostra de crianças de Canoas/RS. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(1), 181-190. <http://doi.org/10.1590/S1413-81232007000100021>

Pinho, G. S. (2001). O brincar na clínica interdisciplinar com crianças. In *Escritos da Criança* 6. (2a ed.). 171-184. Centro Lydia Coriat.

R Core Team (2024). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado em 10/08/2025 em: <<https://www.R-project.org/>>.

Ramos, A. M. (2007). Interação imagem-leitor: a construção de sentidos. *Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 15, 13-19. Recuperado em: 15/05/2025 em: <<https://www.researchgate.net/publication/337844313>>.

Ramos, G. (2013). *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Autêntica Editora.

Redação Bem Paraná - 13 de janeiro de 2023 (2023). Governo do Paraná explica decisão de manter aulas de artes para 8º e 9º anos. *Bem Paraná*. <https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/governo-do-parana-explica-decisao-de-manter-aulas-de-artes-para-8o-e-9o-anos/#:~:text=Em%20nota%2C%20a%20Seed%2DPR,anos%20finais%20do%20ensino%20fundamental.>

Redação Portal Tarobá (15 de dezembro de 2022). Câmara aprova Lei Orçamentária de 2023 sem retirada de verba da Cultura. *Portal Tarobá*.

<https://taroba.com.br/noticias/politica/camara-aprova-lei-orcamentaria-de-2023-sem-retirada-de-verba-da-cultura>

Rianelli, E. (21 de março de 2025). Orçamento 2025: Congresso cortou 84% da verba para a Lei Aldir Blanc, voltada para incentivo à cultura. *Globo News – G1*.

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/03/21/orcamento-2025-congresso-cortou-84percent-da-verba-para-a-lei-aldir-blanc-voltada-para-incentivo-a-cultura.ghtml>

Rossi, M. H. W. (2015). Leitura visual e educação estética de crianças. *Revista GEARTE*, 2(2), 213-229. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.58085>

Sanchez, R. (13 de dezembro de 2024). Com rejeição a emenda que pretendia tirar recursos do Promic, Câmara aprova orçamento para 2025. *CBN Londrina*. <https://cbnlondrina.com.br/materias/com-rejeicao-a-emenda-que-pretendia-tirar-recursos-do-promic-camara-aprova-orcamento-para-2025>

Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. Melhoramentos.

Santos. A. A. A. (2019). Delineamento quase experimental. In Baptista, M. N., & Campos, D. C. *Metodologia de Pesquisa em Ciências: Análises Quantitativa e Qualitativa*. LTC.

Santos, J. A. T., Ayupe, K. M. A., Lima. A. L. O., Albuquerque, K. A., Morgado, F., & Gutierrez Filho, P. (2022). Propriedades psicométricas da versão brasileira do Denver II: teste de triagem do desenvolvimento. *Ciência & Saúde Coletiva [online]*, 27 (3), 1097-1106. <http://doi.org/10.1590/1413-81232022273.40092020>

Santos, M. S., & Caregnato, C. (2019). Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. *DAPesquisa*, 14 (22), 78-99. <http://dx.doi.org/10.5965/1808312914222019078>

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*. 36 (128), 451-472. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>

Secretaria Estadual de Educação do Paraná [SEED-PR] (2022a). *Instrução Normativa Conjunta nº 008/2022 -Deduc/ DPGE/Seed (Retificada)*. Recuperado em 22/01/2025 em: https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_antteriores#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA%2008%2F2022,Livro%20Registro%20de%20Classe%20%2D%20LRC.

Secretaria Estadual de Educação do Paraná [SEED-PR] (2022b). *Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 - Deduc/DPGE/Seed*. Recuperado em: 22/01/2025 em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_antiores#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20n%C2%BA%2008%2F2022,Livro%20Registro%20de%20Classe%20%2D%20LRC>.

Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Prefeitura do Município de Londrina. Educação Infantil e Funcionamento Escolar (2020a) *Caderno de Orientações para a Educação Infantil*. Recuperado em: 24/07/2024 em: <<https://portal.londrina.pr.gov.br/orientacoes-pedagogicas>>.

Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Prefeitura do Município de Londrina. Educação Infantil e Funcionamento Escolar (2020b). *Organização da Grade Curricular – P5*. Recuperado em: 24/07/2024 em: <<https://portal.londrina.pr.gov.br/educacao-infantil>>.

Sendak, M. (2014). (2a ed). *Onde vivem os monstros*. Cosac Naify.

Silva, M. T. (2017). A ilustração do livro infantil e a formação do professor: contribuições de um acervo. *Nuances: estudos sobre educação*. 28 (2),135-152. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5072>.

Silveira, P. (2008). *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. (2a ed). Editora da UFRGS.

Sobral, C. (2014). *Vazio*. Editora 34.

Sólis-Cordero, K., Rocha, J. K. A., Marinho, P., Camargo, P., & Fujimori, E. (2023). O brincar na rotina doméstica para a promoção do desenvolvimento infantil: estudo transversal. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 44, 1-15. <http://doi.org/10.1590/1983-1447.2023.20220127.pt>

Souza, J. M., & Veríssimo, M. L. O. R. (2015). Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097-1104. <http://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>

Tenente, L. (07/08/2023). Por que a Suécia desistiu da educação 100% digital e gastará milhões de euros para voltar aos livros impressos? *Portal G1*. <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/07/por-que-a-suecia-desistiu-da-educacao-100percent-digital-e-gastara-milhoes-de-euros-para-voltar-aos-livros-impressos.ghtml>>.

Torquato Júnior, E., Farias Neto, J., Fernandes da Silva, D., Santos, V. D. G., & Santos, C. (2025). Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget e suas Implicações para o Ensino. *REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*. 10,

43-59. Recuperado em 07/08/2025 em:

<<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/308>>.

Werner, E. E. (2011). Protective Factors and Individual Resilience. In Shonkoff, J. P., Meisels, S. J., (Eds). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press, 115-132. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511529320>

Zanoni, A. A. (2020). O mangá como arte, história e narrativa: relações entre o “eu” e o “outro”. *Revista Angelus Novus*. XI (16), 97-114. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-5487.v16i16p1-17>

Ziraldó (2000). *Flicts*. Editora Melhoramentos.

Zorzi, A. (2019). A construção da autonomia intelectual dos sujeitos em Jean Piaget: uma síntese teórica. *Scheme – Revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, 11(1), 50-72. <http://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11n1.04.p50>

APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista Diagnóstica Individual e Rubrica de Pontuação

ENTREVISTA DIAGNÓSTICA INDIVIDUAL

Conhecimentos prévios

Instruções: Leia em voz alta as seguintes instruções para a(s) criança(s). Registre suas respostas ou revise suas respostas escritas a cada pergunta/afirmação utilizando as rubricas.

Pesquisadora:

1. Depois de olhar as imagens do livro, pedirei que você me conte o máximo possível da história que você viu. O importante é que você preste atenção e lembre-se da história, de forma que possa me contar o que estavam pensando enquanto olhava.

Pesquisadora:

Agora, quero que você me conte exatamente o que você estava pensando enquanto leu. Lembre-se de me contar o que você estava pensando enquanto leu.

2. Você consegue me enquanto estava olhando as imagens e sobre o que você acha que se trata? Sobre o que você acha que é essa história? O que você faz para te ajudar a ver e a compreender as ideias?

Utilizando conexões

1. Quando você olha, a história deste livro, você lembrou de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Me conte tudo o que você lembra.

2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida ou outra história que lhe ajude a entender este livro? Caso conheça, como isso te ajuda a entender melhor esse livro?

3. O que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, como isso te ajuda a entender melhor essa história em imagens?

4. De que forma as lembranças auxiliam um leitor a entender as imagens durante a leitura?

Inferência

Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê essa parte.

Mostrar as páginas em que há mudança no enredo da história (páginas 16 a 23).

1. a. O que você sabe, sente ou acredita dessas páginas que não está [...] diretamente mostrado em alguma imagem?

b. O que você acha que vai acontecer aqui?

c. Por que você acha isso?

2. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Isso te ajuda a entender melhor essa história em imagens?

3. Por que entendemos melhor quando tentamos adivinhar?

Fazendo perguntas

1. Quais perguntas você fez ou ficou imaginando enquanto [...] estava lendo este livro? [...]
2. Isso que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma elas lhe ajudam a entender melhor essa história em imagens?
3. Você acabou de me contar sobre as perguntas que você fez enquanto estava lendo. As perguntas ajudam você a compreender melhor aquilo que você está lendo?

Sumarização

1. Há partes deste livro que você considera mais importantes que outras?
2. Como você decide o que é mais importante? Que detalhes das imagens você utilizou para ajudar-lhe a decidir o que era mais importante?
3. Há partes deste livro as quais você acha que a autora considera mais importante? De que forma a autora faz você saber o que é mais importante?
4. O que você contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Isso te ajuda a entender melhor essa história em imagens?
5. Enquanto está lendo, você pensa ou faz alguma coisa que ajude a lembrar das partes importantes?

Visualização

1. Quando você estava lendo [...], você criava outras imagens em sua mente? Me conte tudo o que conseguir sobre o que estava imaginando.
2. O que tem de diferente nas imagens que você imaginou, das que estão no livro? O que elas te fazem sentir?
3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor essa história em imagens?
4. De que forma as imagens lhe ajudam a entender mais sobre o que você lê?

Síntese

1. Se você tivesse que contar sobre o livro que você leu a outra pessoa, e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria?
2. Quando estava lendo, as imagens te ajudaram a ir mudando a forma como pensava sobre a história? Quando aconteceu isso? Você mudou sua forma de pensar?
3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Como isso te ajuda a entender melhor história em imagens?
4. O que você entende sobre as imagens que você não entendia antes?

Nota. Entrevista Diagnóstica Individual elaborada com base na Avaliação das Estratégias de Pensamento para Compreensão de Fernandes, G. F. G. (2021). *O pequeno leitor e as Estratégias de Leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância*. [Tese de Doutorado em Educação, UEL – Universidade Estadual de Londrina. Repositório Institucional UEL (RIUEL). <https://repositorio.uel.br/items/42ed4934-0930-476a-9ecb-ea1349ceeb52>

RUBRICA DE PONTUAÇÃO
ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDO AO CONTEXTO DA PESQUISA

INSTRUÇÕES GERAIS PARA UTILIZAR AS RUBRICAS “ACTS”

1. Ao fazer perguntas, não hesite em auxiliar a(s) crianças(s) reafirmando a pergunta ou dizendo: “Certifique-se de dizer tudo o que você puder pensar” ou “O que mais você consegue dizer [...]?”.
2. Quando estiver pronto(a) para analisar as respostas das crianças é provável que você queira atribuir uma pontuação total com base em todas as perguntas. Sinta-se à vontade para considerar a quantidade de conhecimento prévio das crianças ao dar notas, e atribuir sinais positivos (+) e negativos (-) conforme julgar apropriado

Rubrica PENSANDO EM VOZ ALTA/CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.

Nível

1. Nenhuma resposta, pensamentos aleatórios desconectados da história em imagens.
2. Pensamentos desconectados, mais relacionados a uma imagem, elementos gráficos ou título do que à história em imagens. A resposta é mínima ou relacionada ao livro de forma superficial.
3. Compartilha pensamentos que estão ligados a eventos/conteúdo do livro de forma mínima, compreende a essência, pode estar mais ligado à experiência pessoal; pode identificar problemas [...] durante a leitura; pode incluir recontar de forma não elaborada.
4. Discute seus próprios pensamentos, descrevendo duas ou três das seguintes estratégias: pode fazer perguntas; identificar personagens, ambientação ou conflito no livro; inferir; identificar conexões entre eventos do livro e à própria experiência; fazer previsões acerca do significado geral do livro; recontar; falar sobre a forma como seu pensamento mudou quando ele/ela leu o livro.
5. Utiliza múltiplas estratégias de compreensão para expressar o pensamento de forma clara; pode especular sobre o tema, detalhes sutis ou não escritos, discute como o próprio pensamento apoia ou inibe a compreensão. A criança pode falar sobre as implicações da história em imagens em outro contexto (tempo, ambientação, questões contemporâneas etc.)

Utilizando a Rubrica ESQUEMA/UTILIZANDO CONEXÕES

Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.

Nível

1. Sem resposta/conexão esquemática.
2. Consegue falar sobre aquilo que a história em imagens o/a faz recordar, mas não consegue explicar; a referência ao esquema pode estar relacionada ao livro de forma superficial apenas.
3. Relaciona seu próprio conhecimento/experiência ao livro, a conexão não aprimora o significado da história em imagens, pode estar relacionado a ilustrações ou elementos gráficos ou a detalhes sem importância, compreende a essência, mas não utiliza o esquema para aprofundar a compreensão.
4. Expande a interpretação da história em imagens utilizando o esquema, pode discutir o esquema relacionado ao autor ou à estrutura da história em imagens, pode estabelecer várias conexões ou utilizar o esquema para especular acerca dos significados implícitos.

5. Explica como o esquema enriquece a interpretação das imagens; fala sobre a utilização do esquema para aprimorar a interpretação e compreensão de outros livros; as conexões vão além da experiência de vida e das imagens imediatas, estabelece conexões com contextos além do livro.

Rubrica INFERÊNCIA

Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.

Nível

1. Sem resposta/inferência.
2. Tenta fazer uma previsão ou chegar a uma conclusão imprecisa, minimamente relacionada à história em imagens ou não substantiada com informações da história em imagens.
3. Chega a conclusões ou faz previsões sobre conteúdo não diretamente declarado no livro, usando algum esquema; compreende a essência da história em imagens, mas as inferências são razoavelmente seguras (óbvias).
4. Desenha a conclusões, faz previsões, interpreta, especula e/ou editorializa de forma a aprimorar o significado da história em imagens ou que vão além dela, e consegue explicar a origem da inferência tanto no livro quanto no esquema.
5. Faz previsões, interpretações e tem outros pensamentos originais acerca da história em imagens, os quais incluem [e] aprimoram o significado geral da história em imagens e o tornam mais memorável para o leitor. Pode extrapolar para outros livros, textos e contextos, e consegue explicar a forma como as inferências ajudam a aprofundar a compreensão.

Rubrica FAZENDO PERGUNTAS

Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.

Nível

1. Sem resposta/sem perguntas
2. Faz perguntas literais que não se relacionam com o livro ou podem estar relacionadas à história em imagens de forma tangencial apenas.
3. Faz perguntas literais ou perguntas no sentido de esclarecer o significado, parece ter apreendido essência da seleção, mas não faz perguntas para aprimorar o significado ou especular sobre o significado implícito. As perguntas podem não estar relacionadas a ideias importantes no livro.
4. Faz perguntas para aprimorar o significado da história em imagens (resposta crítica, ideia geral), utiliza perguntas para explorar ideias/conteúdos salientes dentro e fora do livro. As perguntas podem levar a outras questões cada vez mais significativas.
5. Utiliza perguntas para contestar a validade da história em imagens ou da postura/motivo ou ponto de vista do autor, e para melhorar seu entendimento da história em imagens; as perguntas podem ser retóricas e ir além do escopo da história em imagens. Consegue explicar a forma como as perguntas levam o leitor a compreender mais profundamente.

Rubrica SUMARIZAÇÃO

Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.

Nível

1. Nenhuma resposta, respostas aleatórias, tentativa imprecisa de identificar elementos importantes.
2. Identifica que alguns conteúdos (podendo ser baseado em imagens ou elementos gráficos) são mais importantes para o significado da história em imagens, mas podem ser imprecisos ou sem importância para o significado maior da história em imagens.
3. Identifica personagens e/ou eventos como sendo mais importantes para o significado geral, consegue articular, de forma inicial, o motivo pelo qual essas ideias podem ser mais importantes, compreende a essência da seleção, pode utilizar recursos da imagem para identificar importância. Pode focar em ideias que não são críticas para entender a história em imagens.
4. Identifica ao menos um conceito-chave, ideia ou tema como sendo importante para o significado geral do livro, ideia-conceito ou tema não são claramente identificados como sendo importantes na história em imagens. Consegue explicar, de forma clara, o motivo pelo qual que ele/ela acredita que a ideia seja importante, pode ser capaz de relacioná-la com outras ideias e esquemas em história em imagens similares.
5. Identifica várias ideias ou temas; pode atribuí-los a diferentes pontos de vista; discute a posição ou propósito do autor e sua relação com os principais temas e ideias na história em imagens. Ideias aprimoram o significado da história em imagens. A criança consegue explicar o motivo pelo qual ou a forma como estabelecer importância aprimora a compreensão.

Rubrica VISUALIZAÇÃO

Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.

Nível

1. Nenhuma resposta ou inseguro em relação ao que ele/ela deve descrever.
2. Descreve alguns elementos visuais ou outras imagens sensoriais e/ou emocionais; pode estar ligado diretamente à história em imagens ou a uma descrição da ilustração, pode não ser relevante para o significado geral.
3. Descreve imagens mentais próprias, geralmente visuais; parece entender a essência da seleção, as imagens podem estar relacionadas à história em imagens ou imagem apenas superficialmente, podem incluir algumas imagens emocionais.
4. Cria e descreve imagens multissensoriais e/ou emocionais que aprimoram o significado do texto, as imagens podem se estender além da história em imagens para outros livros, tópicos, ideias.
5. Elabora imagens multissensoriais e emocionais para aprimorar a compreensão, as imagens vão além da seleção para questões e ideias mais amplas, explica o motivo pelo qual/maneira como as imagens melhoram a compreensão do significado.

Rubrica SINTETIZANDO

Instruções: Comece marcando a pontuação da criança em cada uma das perguntas que você faz. Em seguida, volte e escolha a pontuação que você acredita melhor refletir a resposta geral da criança.

Nível

1. Resposta aleatória ou nenhuma resposta; pode dar o título.
2. Identifica alguns eventos da história em imagens - ordem aleatória ou ilógica.
3. Sintetiza com alguma consciência da sequência de eventos - início, meio, fim ou a cronologia da história em imagens. Compreende a essência da história em imagens, pode falar sobre a forma como ele/ela mudou seu pensamento acerca da história em imagens durante a leitura, pode compartilhar detalhes ou ideias tangencialmente relacionadas à história em imagens.
4. Aprimora o significado na história em imagens com síntese; pode incorporar o próprio esquema; utiliza elementos da história para melhorar a síntese; pode identificar temas-chave; descreve como o pensamento evoluiu desde o início até o fim da passagem.
5. Síntese sucinta utilizando estrutura de história/gênero internalizada; identifica temas-chave; pode articular a forma como a síntese promove uma compreensão mais profunda - consegue articular como a flexibilidade no pensamento e na síntese aprimora a compreensão.

Nota. Rubrica de Pontuação elaborada com base na Rubrica de Avaliação das Estratégias de Pensamento para Compreensão de Fernandes, G. F. G. (2021). *O pequeno Leitor e as Estratégias de Leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância*. [Tese de Doutorado em Educação, UEL – Universidade Estadual de Londrina. Repositório Institucional UEL (RIUEL). <https://repositorio.uel.br/items/42ed4934-0930-476a-9ecb-ea1349ceeb52>

Apêndice B - Entrevista Diagnóstica Individual e Rubrica de Pontuação - Análise das
juízas

TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DO INSTRUMENTO ORIGINAL (KEENE & ZIMMERMANN, 2007) REALIZADA POR FERNANDES (2021)	Juíza 1 - ADAPTAÇÕES/SUPRESSÕES REALIZADAS PARA A PRESENTE PESQUISA SINALIZADAS EM NEGRITO	Juíza 2 - ADAPTAÇÕES/SUPRESSÕES REALIZADAS PARA A PRESENTE PESQUISA SINALIZADAS EM NEGRITO								
Conhecimentos prévios Instruções: Leia em voz alta as seguintes instruções para a(s) criança(s). Registre suas respostas ou revise suas respostas escritas a cada pergunta/afirmação utilizando as rubricas. Professor(a): 1. Depois de ler uma pequena parte do seu livro, pedirei que você me conte o máximo possível do texto que eu li para vocês em voz alta. O importante é que vocês prestem atenção e lembrem-se da história, de forma que possa me contar o que estavam pensando enquanto li em voz alta. [...] Professor(a): Agora, quero que você me conte exatamente o que você estava pensando enquanto eu li em voz alta. Lembre-se de me contar o que você estava pensando enquanto eu li em voz alta.	Conhecimentos prévios Instruções: Leia em voz alta as seguintes instruções para a(s) criança(s). Registre suas respostas ou revise suas respostas escritas a cada pergunta/afirmação utilizando as rubricas. Pesquisadora: 1. Depois de ler o livro, pedirei que você me conte o máximo possível da história que leu. O importante é que você preste atenção e lembre-se da história, de forma que possa me contar o que estavam pensando enquanto leu. Pesquisadora: Agora, quero que você me conte exatamente o que você estava pensando enquanto leu. Lembre-se de me contar o que você estava pensando enquanto leu. <table><tr><td>☐</td><td>Adequado</td></tr><tr><td>☐</td><td>Inadequado</td></tr></table>	☐	Adequado	☐	Inadequado	Conhecimentos prévios Instruções: Leia em voz alta as seguintes instruções para a(s) criança(s). Registre suas respostas ou revise suas respostas escritas a cada pergunta/afirmação utilizando as rubricas. Pesquisadora: 1. Depois de ler o livro, pedirei que você me conte o máximo possível da história que leu. O importante é que você preste atenção e lembre-se da história, de forma que possa me contar o que estavam pensando enquanto leu. Pesquisadora: Agora, quero que você me conte exatamente o que você estava pensando enquanto leu. Lembre-se de me contar o que você estava pensando enquanto leu. <table><tr><td>☒</td><td>Adequado SIM</td></tr><tr><td>☐</td><td>Inadequado</td></tr></table>	☒	Adequado SIM	☐	Inadequado
☐	Adequado									
☐	Inadequado									
☒	Adequado SIM									
☐	Inadequado									

	Sugestão de adequação: Penso que em algum momento necessitaria aparecer para a criança a informação que se trata de uma “leitura de imagens”, pois a criança ainda não tem essa concepção de “ler imagens” Exemplo: Depois de olhar as imagens do livro, pedirei que você me conte o máximo possível da história que você viu. O importante é que você preste atenção e lembre-se da história, de forma que possa me contar o que estavam pensando enquanto olhava.	Sugestão de adequação: NÃO HÁ								
2. Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha lido enquanto o estava ouvindo, e sobre o que você acha que se trata. Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para ajudar-lhe a ler e compreender as palavras e ideias.	2. Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha tido enquanto estava lendo e sobre o que você acha que se trata? Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para te ajudar a ler e compreender as ideias? <table><tr><td></td><td>Adequado</td></tr><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr></table> Sugestão de adequação: Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha tido enquanto estava olhando as imagens? Sobre o que você acha que é essa história? O que você faz para te ajudar a ler e compreender as ideias?		Adequado		Inadequado	2. Você consegue me contar qualquer coisa que o livro lhe faz pensar, quaisquer problemas que você tenha tido enquanto estava lendo e sobre o que você acha que se trata? Você consegue utilizar qualquer estratégia que você conheça para te ajudar a ler e compreender as ideias? <table><tr><td>X</td><td>Adequado SIM</td></tr><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr></table> Sugestão de adequação: NÃO HÁ	X	Adequado SIM		Inadequado
	Adequado									
	Inadequado									
X	Adequado SIM									
	Inadequado									
Utilizando conexões	Utilizando conexões	Utilizando conexões								

Instruções: Por gentileza, responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.

1. Quando você ouve, este texto lhe faz lembrar de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Me conte tudo o que você lembra.

2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, este autor ou este tipo de texto que lhe ajude a compreender este livro? Caso conheça, de que forma isso te ajuda a compreender melhor o texto?

[...]

1. **Quando você leu, a história deste livro** lhe faz lembrar de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Me conte tudo o que você lembra.

	Adequado
	Inadequado
Sugestão de adequação: Quando você olhou a história deste livro, você lembrou de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Me conte tudo o que você lembra.	

2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, este autor ou este tipo de **história** que lhe ajude a compreender este livro? Caso conheça, de que forma isso te ajuda a compreender melhor esse livro?

	Adequado
	Inadequado
Sugestão de adequação: Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, ou outra história que lhe ajude a entender este livro? Caso conheça, como isso te ajuda a entender melhor esse livro?	

[...]

1. **Quando você leu, a história deste livro** lhe faz lembrar de algo que você conhece, acredita, pensa ou sente? Me conte tudo o que você lembra.

	Adequado
X	Inadequado SIM
Sugestão de adequação: O TEMPO VERBAL PARECE DISTINTO NO NOVO FORMATO, NÃO SERIA “Quando você lê” em consonância com a versão anterior “Quando você ouve”. Digo isso pq na sequência a frase diz “lhe faz lembrar e não lhe fez lembrar”.	

2. Existe algo que você conheça sobre sua própria vida, este autor ou este tipo de **história** que lhe ajude a compreender este livro? Caso conheça, de que forma isso te ajuda a compreender melhor esse livro?

X	Adequado SIM
	Inadequado
Sugestão de adequação: NÃO HÁ	

Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você. 1. ○ Se você estiver lendo uma história, romance ou um texto narrativo (memórias, biografia, etc.) responda a estas perguntas: a. O que você sabe, sente ou acredita dessa passagem que não está escrito diretamente no texto ou mostrado em alguma ilustração? b. Você consegue adivinhar o que está prestes a acontecer nessa passagem? c. Por que você fez essa previsão? [...]	Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê essa parte. Mostrar as páginas em que há mudança no enredo da história (páginas 16 a 23). 1. [...] a. O que você sabe, sente ou acredita dessa passagem que não está [...] diretamente mostrado em alguma ilustração? <table border="1" data-bbox="846 676 1438 887"> <tr> <td>☐</td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação: O que você sabe, sente ou acredita dessas páginas que não está [...] mostrado em alguma imagem?</td> </tr> </table> b. Você consegue adivinhar o que está prestes a acontecer nesta passagem? <table border="1" data-bbox="846 981 1438 1161"> <tr> <td>☐</td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação: O que você acha que vai acontecer aqui?</td> </tr> </table> c. Por que você fez essa previsão? <table border="1" data-bbox="846 1273 1438 1380"> <tr> <td>☐</td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> </table>	☐	Adequado	☐	Inadequado	Sugestão de adequação: O que você sabe, sente ou acredita dessas páginas que não está [...] mostrado em alguma imagem?		☐	Adequado	☐	Inadequado	Sugestão de adequação: O que você acha que vai acontecer aqui?		☐	Adequado	☐	Inadequado	Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê essa parte. Mostrar as páginas em que há mudança no enredo da história (páginas 16 a 23). 1. [...] a. O que você sabe, sente ou acredita dessa passagem que não está [...] diretamente mostrado em alguma ilustração? <table border="1" data-bbox="1469 676 2060 826"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação: NÃO HÁ</td> </tr> </table> b. Você consegue adivinhar o que está prestes a acontecer nesta passagem? <table border="1" data-bbox="1469 967 2060 1117"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação: NÃO HÁ</td> </tr> </table> c. Por que você fez essa previsão? <table border="1" data-bbox="1469 1305 2060 1364"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> </table>	X	Adequado SIM	☐	Inadequado	Sugestão de adequação: NÃO HÁ		X	Adequado SIM	☐	Inadequado	Sugestão de adequação: NÃO HÁ		X	Adequado SIM
☐	Adequado																															
☐	Inadequado																															
Sugestão de adequação: O que você sabe, sente ou acredita dessas páginas que não está [...] mostrado em alguma imagem?																																
☐	Adequado																															
☐	Inadequado																															
Sugestão de adequação: O que você acha que vai acontecer aqui?																																
☐	Adequado																															
☐	Inadequado																															
X	Adequado SIM																															
☐	Inadequado																															
Sugestão de adequação: NÃO HÁ																																
X	Adequado SIM																															
☐	Inadequado																															
Sugestão de adequação: NÃO HÁ																																
X	Adequado SIM																															

2. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto?	<table><tr><td colspan="2">Sugestão de adequação: Por que você acha isso?</td></tr></table>	Sugestão de adequação: Por que você acha isso?		<table><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr><tr><td colspan="2">Sugestão de adequação: NÃO HÁ</td></tr></table>		Inadequado	Sugestão de adequação: NÃO HÁ																			
	Sugestão de adequação: Por que você acha isso?																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação: NÃO HÁ																										
3. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-las a seguir adiante conforme respondem): a. [...] b. Por que leitores compreendem melhor quando tentam adivinhar? c. [...] d. [...]	<table><tr><td></td><td>Adequado</td></tr><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr><tr><td colspan="2">Sugestão de adequação: O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Isso te ajuda a entender melhor essa história em imagens?</td></tr></table> 3. [...] Por que leitores compreendem melhor quando tentar adivinhar? <table><tr><td></td><td>Adequado</td></tr><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr><tr><td colspan="2">Sugestão de adequação: Por que entendemos melhor quando tentamos adivinhar?</td></tr></table>		Adequado		Inadequado	Sugestão de adequação: O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Isso te ajuda a entender melhor essa história em imagens ?			Adequado		Inadequado	Sugestão de adequação: Por que entendemos melhor quando tentamos adivinhar?		<table><tr><td>X</td><td>Adequado SIM</td></tr><tr><td></td><td>Inadequado</td></tr><tr><td colspan="2">Sugestão de adequação: NÃO HÁ</td></tr></table> 3. [...] Por que leitores compreendem melhor quando tentar adivinhar? <table><tr><td></td><td>Adequado</td></tr><tr><td>X</td><td>Inadequado SIM</td></tr><tr><td colspan="2">Sugestão de adequação: Acredito que não precisaria de alteração na frase, ou melhor, deve ter havido um erro de digitação em “tentar” que deveria continuar como “tentam”. REVER</td></tr></table>	X	Adequado SIM		Inadequado	Sugestão de adequação: NÃO HÁ			Adequado	X	Inadequado SIM	Sugestão de adequação: Acredito que não precisaria de alteração na frase, ou melhor, deve ter havido um erro de digitação em “tentar” que deveria continuar como “tentam”. REVER	
		Adequado																								
	Inadequado																									
Sugestão de adequação: O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Isso te ajuda a entender melhor essa história em imagens ?																										
	Adequado																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação: Por que entendemos melhor quando tentamos adivinhar?																										
X	Adequado SIM																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação: NÃO HÁ																										
	Adequado																									
X	Inadequado SIM																									
Sugestão de adequação: Acredito que não precisaria de alteração na frase, ou melhor, deve ter havido um erro de digitação em “tentar” que deveria continuar como “tentam”. REVER																										
Fazendo perguntas	Fazendo perguntas	Fazendo perguntas																								

Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você.

1. Quais perguntas você fez, sobre o que você ficou imaginando enquanto eu estava lendo este texto? Suas perguntas fizeram você pensar em outras perguntas? Caso tenham feito, quais foram elas?

2. Isso que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto?

3. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme

[...]

1. Quais perguntas você fez ou ficou imaginando enquanto [...] estava lendo este **livro**? Suas perguntas fizeram você pensar em outras perguntas? Caso tenham feito, quais foram elas?

	Adequado
	Inadequado
Sugestão de adequação: 1. Quais perguntas você fez ou ficou imaginando enquanto [...] estava lendo este livro ? (penso que seria melhor retirar a segunda parte)	

2. Isso que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma elas lhe ajudam a entender melhor **essa história em imagens**?

X	Adequado
	Inadequado
Sugestão de adequação:	

3.

[...]

[...]

1. Quais perguntas você fez ou ficou imaginando enquanto [...] estava lendo este **livro**? Suas perguntas fizeram você pensar em outras perguntas? Caso tenham feito, quais foram elas?

X	Adequado SIM
	Inadequado
Sugestão de adequação: NÃO HÁ	

2. Isso que você me contou faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma elas lhe ajudam a entender melhor **essa história em imagens**?

X	Adequado SIM
	Inadequado
Sugestão de adequação: NÃO HÁ	

3.

respondem): a. Você acabou de me contar sobre as perguntas que você fez enquanto estava lendo. As perguntas ajudam você a compreender melhor aquilo que você está lendo? b. [...] c. [...] d. [...]	Você acabou de me contar sobre as perguntas que você fez enquanto estava lendo. As perguntas ajudam você a compreender melhor aquilo que você está lendo? <table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação:</td> </tr> </table>	X	Adequado		Inadequado	Sugestão de adequação:		[...] Você acabou de me contar sobre as perguntas que você fez enquanto estava lendo. As perguntas ajudam você a compreender melhor aquilo que você está lendo? <table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação: NÃO HÁ</td> </tr> </table>	X	Adequado SIM		Inadequado	Sugestão de adequação: NÃO HÁ													
X	Adequado																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação:																										
X	Adequado SIM																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação: NÃO HÁ																										
Sumarização Instruções: Responda algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto leio para você. 1. Há parte deste texto que você acredite ser mais importantes que outras? 2. Como você decide o que é mais importante? Que detalhes do texto você utilizou para ajudar-lhe a decidir o que era mais importante?	Sumarização [...] 1. Há partes deste livro que você considera mais importantes que outras? <table border="1"> <tr> <td></td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação:</td> </tr> </table> 2. Como você decide o que é mais importante? Que detalhes das imagens você utilizou para ajudar-lhe a decidir o que era mais importante? <table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação:</td> </tr> </table>		Adequado		Inadequado	Sugestão de adequação:		X	Adequado		Inadequado	Sugestão de adequação:		Sumarização [...] 1. Há partes deste livro que você considera mais importantes que outras? <table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação: NÃO HÁ</td> </tr> </table> 2. Como você decide o que é mais importante? Que detalhes das imagens você utilizou para ajudar-lhe a decidir o que era mais importante? <table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Inadequado</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Sugestão de adequação: NÃO HÁ</td> </tr> </table>	X	Adequado SIM		Inadequado	Sugestão de adequação: NÃO HÁ		X	Adequado SIM		Inadequado	Sugestão de adequação: NÃO HÁ	
	Adequado																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação:																										
X	Adequado																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação:																										
X	Adequado SIM																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação: NÃO HÁ																										
X	Adequado SIM																									
	Inadequado																									
Sugestão de adequação: NÃO HÁ																										

d. [...]

X	Adequado
	Inadequado
Sugestão de adequação:	

X	Adequado SIM
	Inadequado
Sugestão de adequação: NÃO HÁ	

Síntese Instruções: Responde algumas perguntas sobre o que você pensa enquanto lê (ou leio para você). 1. Se você tivesse que contar o texto que eu li a outra pessoa, e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria? [...] 2. Quando estava lendo, você mudou a forma como pensava sobre o texto à medida que ia lendo? Quando aconteceu isso? Você mudou sua forma de pensar?	Síntese [...] 1. Se você tivesse que contar sobre o livro que você leu a outra pessoa, e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria? <table border="1"> <tr> <td>☐</td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> </table> Sugestão de adequação: Se você tivesse que contar para outra pessoa sobre esse livro que você leu? Como contaria? 2. Quando estava lendo, você mudou a forma como pensava sobre a história à medida que estava lendo? Quando aconteceu isso? Você mudou sua forma de pensar? <table border="1"> <tr> <td>☐</td> <td>Adequado</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> </table> Sugestão de adequação: Quando estava lendo, as imagens te ajudaram a ir mudando a forma como pensava sobre a história à medida que estava lendo? Quando aconteceu isso? Você mudou sua forma de pensar? 3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que	☐	Adequado	☐	Inadequado	☐	Adequado	☐	Inadequado	Síntese [...] 1. Se você tivesse que contar sobre o livro que você leu a outra pessoa, e pudesse utilizar apenas algumas frases, o que você diria? <table border="1"> <tr> <td>☒</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> </table> Sugestão de adequação: NÃO HÁ 2. Quando estava lendo, você mudou a forma como pensava sobre a história à medida que estava lendo? Quando aconteceu isso? Você mudou sua forma de pensar? <table border="1"> <tr> <td>☒</td> <td>Adequado SIM</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Inadequado</td> </tr> </table> Sugestão de adequação: NÃO HÁ	☒	Adequado SIM	☐	Inadequado	☒	Adequado SIM	☐	Inadequado
☐	Adequado																	
☐	Inadequado																	
☐	Adequado																	
☐	Inadequado																	
☒	Adequado SIM																	
☐	Inadequado																	
☒	Adequado SIM																	
☐	Inadequado																	

3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que forma eles lhe ajudam a entender melhor esse texto?

4. Escolha uma das perguntas abaixo para questionar as crianças (perguntas alternativas podem ser utilizadas conforme necessário para encorajá-los a seguir adiante conforme respondem).

a. [...]

b. O que você compreende sobre o texto que você não compreendia antes?

C. [...]

d. [...]

fora eles lhe ajudam a entender melhor **história em imagens?**

	Adequado
	Inadequado
Sugestão de adequação: 3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Como isso te ajuda a entender melhor essa história em imagens ?	

4.

[...]

O que você compreende sobre **as imagens** que você não compreendia antes?

	Adequado
	Inadequado
Sugestão de adequação: O que você entende sobre as imagens que você não entendia antes?	

3. O que você me disse faz você pensar em outros livros, pessoas ou ideias? Se fizer, de que fora eles lhe ajudam a entender melhor **história em imagens**?

X	Adequado SIM
	Inadequado
Sugestão de adequação: NÃO HÁ	

4.

[...]

O que você compreende sobre **as imagens** que você não compreendia antes?

X	Adequado SIM
	Inadequado
Sugestão de adequação: NÃO HÁ	

Apêndice C - Roteiro para Oficina de Leitura de Imagens e Produção Artística

Oficinas de Leitura de Imagens e Produção Artística

Os cinco dias de oficina se iniciarão com o *Thought Watching* para a sensibilização do grupo para o início das atividades. Serão utilizados recursos como músicas, contação de histórias, leitura de poemas, dança e jogos colaborativos.

Primeiro encontro – Descrevendo

As crianças terão o primeiro contato com o livro de imagem. Será apresentado a história do livro do começo ao fim pela pesquisadora, depois ele poderá ser manipulado pelas crianças. Serão feitas perguntas sobre o que está sendo visto e as respostas anotadas em um quadro. A pesquisadora apresentará alguns objetos e imagens que estarão dispostos para manipulação das crianças. Será proposto que as crianças procurem dentre eles e também pela sala de aula os objetos vistos no livro, estimulando também o encontro de categorias semelhantes, exemplo: animal, pessoa, planta.

Em seguida, cada criança deverá selecionar um objeto ou imagem e será pedido que lembrem de histórias que o envolvam. Ao final, as crianças devem produzir um desenho ou pintura dessa história e incluir o objeto ou imagem na produção.

Segundo encontro – Analisando

Será retomada a atividade do encontro anterior e pedido que as crianças recontem suas histórias apoiadas em seus próprios desenhos. Depois, haverá a leitura do livro de imagem e as perguntas em relação a ele serão direcionadas aos elementos formais, tais como: cores, formas, texturas, linhas, composição. Serão apresentados materiais diversos para a identificação desses elementos.

Serão trabalhadas com as crianças técnicas como frotagem, contornos, manchas, rabiscos, espelhamento, colagem entre outros, com vistas a uma composição final, figurativa ou não.

Terceiro encontro – Interpretando

Serão retomadas algumas descrições e interpretações já mencionadas em oficinas anteriores, pontuando que nesse encontro elas tomarão maior espaço. As crianças poderão falar

livremente sobre o que interpretaram, imaginaram e sentiram, se houve relação com outras histórias e o que pensam ser a narrativa do livro. Serão dispostos vários objetos e imagens para as crianças, que poderão utilizá-los como recurso e suporte. Em todo o momento também podem manipular o livro de imagem. Após a fala das crianças, a interpretação da pesquisadora será apresentada e a narrativa do livro de imagem contada conforme sua leitura.

Será proposto que as crianças desenhem a própria narrativa em três quadros (fornecidos à elas em papel impresso), sendo o primeiro quadro correspondente ao começo, o segundo o meio e o terceiro o fim. Ao final, a criança que quiser expor e contar sua narrativa, poderá fazê-lo aos demais.

Quarto encontro - Fundamentando

Será narrada para as crianças a história e vida da autora do livro de imagem. Para tanto, serão apresentadas visualmente seu nome, sua fotografia, o local onde nasceu, bem como outros livros de mesma autoria que poderão ser manipulados pelas crianças ou vistos em mídia audiovisual (tela).

Os conhecimentos prévios apresentados pelas crianças durante os encontros darão subsídio para a apresentação de outros livros-imagem ou livros com ilustrações com temas e elementos de interesse delas. Serão retomadas as atividades de descrição, análise e interpretação com as novas imagens e narrativas, além da investigar o nome e a foto (se houver) de quem criou o livro, inferências do porquê e com quais materiais.

Ao final, serão feitas leituras de imagens com esses livros e as próprias crianças poderão ler individualmente ou coletivamente.

Quinto encontro - Revelando

Inicialmente, será retomado o que foi feito em cada encontro e conversado sobre a finalização da oficina. O livro de imagem será mostrado pela última vez e a pesquisadora fará perguntas direcionadas aos sentimentos despertados. Serão proporcionados diversos materiais e suportes às crianças e solicitado que produzam algo tendo em vista tudo o que aprenderam, nesse momento será mostrado o que foi feito por elas até então. Suas produções artísticas ficarão expostas em sala de aula por tempo determinado pela professora regente.

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A HISTÓRIA EM IMAGENS PARA PEQUENOS LEITORES: uma proposta de avaliação e intervenção

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “**A HISTÓRIA EM IMAGENS PARA PEQUENOS LEITORES:** uma proposta de avaliação e intervenção”, a ser realizada em “Londrina, Paraná no Centro Municipal de Educação Infantil Vanderlaine Aparecida Rodrigues Ribeiro”. O objetivo da pesquisa é validar a eficácia de um programa interventivo sobre leitura de imagem buscando evidências para o desenvolvimento de crianças da educação infantil. Justifica-se esta pesquisa pela relevância da investigação sobre o que a criança conhece e pode fazer, a fim de avaliar o impacto das intervenções e compará-los com resultados de outras pesquisas, o que pode trazer contribuições para a avaliação das políticas públicas e sua efetividade. Além disso, instrumentos de avaliação que possam informar sobre linhas de base do desenvolvimento infantil são significativos para compreender o processo contínuo de aprendizagem. Considera-se a necessidade de oferta de condições para que as crianças tenham experiências estéticas, ou seja, aquelas que mobilizam sua percepção pelos sentidos, pois elas também dão condições para que elas se apropriem e produzam conhecimentos culturais e históricos artísticos, bem como para que possam desfrutar das produções artísticas em espaços culturais não somente na escola.

A participação da criança é muito importante e ela se dará da seguinte forma: a criança participará de entrevista de forma individual respondendo perguntas sobre literatura infantil, leitura de imagens e possíveis estratégias de leitura de imagem. Depois, participará de uma oficina de leitura de imagem em grupo e em horário de aula, a qual será ofertada em cinco dias diferentes com aproximadamente 40 minutos cada, realizando atividades artísticas que possibilitem mobilizar diferentes estratégias de leitura de imagem. Para a coleta de dados serão utilizados diário de campo, fotos, gravação das entrevistas e oficinas, sendo utilizados exclusivamente para esta e futuras pesquisas. Os registros serão utilizados para a análise dos dados e a divulgação dos registros tem como objetivo ilustrar os resultados e a análise de dados da pesquisa, os quais farão parte da dissertação de mestrado

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para esta e futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Os registros de imagem e som serão utilizados para analisar as atitudes leitoras das crianças ao longo das entrevistas e oficinas.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Após a finalização da pesquisa, os responsáveis serão convocados para uma reunião para a devolutiva dos resultados.

Os benefícios esperados se referem a contribuir para o desenvolvimento infantil de forma positiva ao envolver, por exemplo, o processo criativo, aumento do repertório verbal, em aspectos afetivos e relacionais, de aprendizagem, resolução de problemas, reconhecimento de emoções e da própria narrativa. Ademais, a pesquisa contribuirá para a produção do

conhecimento, sendo que o acesso aos seus resultados será garantido aos participantes, seus responsáveis, profissionais e instituição envolvida. Quanto aos riscos, caso haja algum desconforto ao responder às perguntas, o participante poderá informar à pesquisadora a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para os esclarecimentos de dúvidas. Se for o caso, será realizado encaminhamento para atendimento psicológico ou caso queira, poderá interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Nayara Tiemi Naves,

Poderá também contatar a orientadora professora Dr^a Katya Luciane de Oliveira, telefone _____ e-mail katya@uel.br, Rodovia Celso Garcia Cid, km 380 – Londrina, Paraná ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa, criado em 1997 para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa aos participantes de pesquisa.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2025.

Nayara Tiemi Naves

Eu, _____ (**colocar nome por extenso do responsável pelo participante da pesquisa**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

☐ Autorizo o registro da imagem e gravação (áudio e vídeo) e divulgação da imagem

☐ Autorizo o registro da imagem e gravação (áudio e vídeo), mas não a divulgação da imagem

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO

Anexo A - Comprovante de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres
Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A HISTÓRIA EM IMAGENS PARA PEQUENOS LEITORES: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO

Pesquisador: Nayara Tiemi Naves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83923824.0.0000.5231

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Londrina - UEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.243.380