

Rosana Aparecida Alves Reis

*O livro de imagens pelos olhares de estudantes e
mediadores da Educação de Jovens e Adultos*

Imagem: Tasso (2015)

Belo Horizonte
2021

Rosana Aparecida Alves Reis

**O LIVRO DE IMAGENS PELOS OLHARES DE ESTUDANTES E
MEDIADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte
2021

R375l
T Reis, Rosana Aparecida Alves, 1966-
O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da
educação de jovens e adultos [manuscrito] / Rosana Aparecida Alves Reis. -
Belo Horizonte, 2021.
182 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel.
Bibliografia: f. 162-172.
Apêndices: f. 173-182.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Livros
ilustrados -- Teses. 4. Histórias sem palavras -- Teses. 5. Livros e Leitura --
Teses. 6. Leitores -- Formação -- Teses. 7. Leitura (Ensino fundamental) --
Teses. 8. Literatura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses.
I. Título. II. Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374
CDU- 374.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FOLHA DE APROVAÇÃO

**O LIVRO DE IMAGENS PELOS OLHARES DE ESTUDANTES E MEDIADORES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aprovada em 18 de novembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

ROSANA APARECIDA ALVES REIS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Prof(a). Francisca Izabel Pereira Maciel – Orientador(a) - UFMG

Prof(a). Maria Zélia Versiane Machado - UFMG

Prof(a). Juliano Guerra Rocha - SMED de Itumbiara

Prof(a). Juliane Gomes de Oliveira - PBH

Prof(a). Maria Elisa de Araújo Grossi - UFMG

Belo Horizonte, 09 de dezembro de 2021.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 10/12/2021, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 59 do Decreto no 10.543 de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1138154** e o código CRC **2BF7FC24**.

Aos meus pais, sempre presentes...

*Paulo, suporte nesta trajetória,
companhia em todas as horas.*

Aos sobrinhos, filhos do coração.

AGRADECIMENTOS

Deus, fonte de vida e luz em minha vida!
“[...] Concedei-me a agudeza de entender,
a capacidade de reter, a sutileza de relevar,
a facilidade de aprender,
a graça abundante de falar e de escrever.
Ensinai-me a começar, regei-me no continuar
e no perseverar até o término.[...]”
(São Tomás de Aquino)

Francisca, mais que uma relação orientadora/orientanda, trocamos angústias e incertezas pelo momento vivido, compartilhamos nossa fé e esperança em dias melhores, partilhamos alegrias e tristezas vividas no seio familiar e no meio profissional, você me fez perceber possibilidades e potencialidades em mim que eu mesma desconhecia. Gratidão!

Aos meus pais (*in memoriam*), que, apesar de acreditarem no valor da educação para nossas vidas, não tiveram a oportunidade de conhecer a EJA. Vejo seus rostos em cada educando da EJA. Agradeço por tudo que sou, por me mostrarem que a luta é diária e que os frutos que colhemos dependem de nossas escolhas. Por acreditarem, apoiarem e incentivarem as minhas decisões. Pelo Amor a mim dispensado. Gratidão eterna!

Paulo, o que dizer a você? Amor, Companheirismo, Força, Fé, Dedicção, Partilha, Paciência... tudo isso se fortaleceu em nós nesse período de isolamento social, problemas familiares, pesquisa, disciplinas, seminários.... E, você sempre presente me lembrando a todo momento: “Mantenha o foco”.

Às famílias de lá e de cá que sempre me apoiaram e, mesmo que por vezes não entenderam quão difícil é esta caminhada, tenho certeza que, cada um à sua maneira, sempre torceram e rezaram por mim, enviando boas energias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG) e, de modo geral, a Faculdade de Educação por buscar sempre a excelência no ensino, pesquisa e extensão.

Aos membros da banca – Maria Zélia Versiani, Juliano Guerra Rocha, Maria Elisa de Araújo Grossi, Juliane Gomes de Oliveira, que aceitaram prontamente o convite e, pelas contribuições e apoio durante essa caminhada e em sua finalização.

Aos Técnicos Administrativos e aos Docentes da Faculdade de Educação, especialmente, Ana Galvão e Célia Abicalil, pelas leituras e contribuições ao projeto de pesquisa; Zélia Versiani pelo parecer com sugestões valiosíssimas para a pesquisa; Leôncio, que nos proporcionou viver um semestre ao lado do mestre Paulo Freire; Lalu, por compartilhar suas vivências enquanto pesquisadora; Rosimar, por me ajudar a superar os desafios nas aulas sobre políticas públicas em educação; Célia e Telma por dividir o conhecimento e a paixão de vocês pela literatura; Francisca, Maria José, Valéria, Aracy, Terezinha, Zélia, Maria de Lourdes Dionísio, pelas trocas e ensinamentos nos seminários de pesquisa.

Aos colegas de caminhada, mestrandos e doutorandos, especialmente Florence, Joice, Rodrigo e Veridiana, pelas terapias em grupos e por nossos “seminários extraoficiais de pesquisa”.

Juliano Guerra pelas leituras atentas e contribuições enriquecedoras.

Juliane pela ajuda relevante no momento de submissão do projeto ao Coep.

Ao Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Ceale/FaE/UFMG, por proporcionar momentos de aprendizado e partilha.

Ao Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG – Proef-1, Proef-2 e Proemja -, nas pessoas de seus coordenadores, professores em formação e educandos pela possibilidade de realização desta pesquisa.

De modo especial agradeço aos participantes: “Ana Julia, Diego, Lú, Dona Cidinha, Sr. Ezequiel, Sr. Gercino; Sr. João, Dona Maria, Sr. Peixe e Sr. Torresmo”, sem vocês tudo seria mais difícil e talvez os rumos da pesquisa seriam outros, gratidão por permitirem entrarmos em suas casas, mesmo que virtualmente. Quanto aprendizado!

Aos meus Pombos-correios – Adilson, Josilene e Serginho que compraram a ideia e possibilitaram que o livro chegasse a cada um dos participantes com todo cuidado que o contexto de pandemia exigia.

À família CP - Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/EBAP/UFMG), pelo apoio de sempre, especialmente durante esta caminhada.

Ao NAPQ/CP/UFMG pelo parecer favorável para realização da pesquisa junto aos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Aos colegas bibliotecários, Danielle, Juliana, Nádia e Raquel por suprirem minha ausência, pelo apoio e, principalmente, pelo carinho, força e amizade; Flávia Filomena, Ceuzimar e André pelo incentivo e torcida de sempre.

Jussara pelo incentivo e por acreditar, mais do que eu, que um dia isso seria possível; Alessandra pelo apoio e torcida.

À Comissão de qualificação dos Técnicos Administrativos em Educação do CP/UFMG pelo empenho em proporcionarem o distanciamento de minhas funções, tão essencial, para dedicação exclusiva à pesquisa.

Aos que colaboraram no momento da defesa: Daniel pela elaboração do convite, Juliana Rocha pela conferência e reformatação dos *slides*, Rodrigo pela conferência da apresentação e a Natalia, do Ceale, pela generosidade e presteza na organização da sala virtual e o cuidado na transmissão.

Agradeço aos teóricos, autores, pesquisadores com os quais dialoguei e cujas palavras tomei de empréstimo no intuito de fundamentar, enriquecer e dar forma à pesquisa e ao texto desta dissertação.

À CAPES/PROEX, pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG).

E por último, agradeço a todos que mandaram boas energias, rezaram, torceram e me desejaram sucesso.

Gratidão!

“O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2017, p. 59).

RESUMO

Esta pesquisa fundamenta-se na relevância da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Refletir, no campo da literatura, atendendo às especificidades do público da EJA é reafirmar a posição de direito de seus sujeitos enquanto cidadãos, que, apesar das diversidades, são detentores do direito constitucional de acesso e permanência na escola (FREIRE, 1997; NEIVA, 2010). O objetivo desta pesquisa foi analisar a produção de sentidos na leitura literária de um livro de imagens pelos educandos dos três segmentos da EJA de um Programa da UFMG. Devido ao isolamento social em virtude da Covid-19, pandemia que assolou o mundo, a proposta inicial para coleta de dados passou por mudanças. Foram realizados encontros individuais *on-line* com sete educandos dos três segmentos e entrevistas com três educadores, mediadores dos encontros. O tema da pesquisa surgiu à luz das obras indicadas pelo FNDE, através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2014 para adultos, por estudos já realizados na área da educação e pela prática cotidiana junto a esse público. Foi selecionado um livro de imagens do acervo do PNBE para EJA dentre dez que compôs este acervo durante o período de vigência desse Programa. Os livros de imagens são definidos por Belmiro (2014, *on-line*) “como um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens”. Sobre atividades com livros de imagens é válido reconhecer o seu direcionamento para o público infantil e a escassa produtividade científica no que se refere à relação livros de imagens e EJA. Apesar disso, Kirchof, Bonin e Silveira (2014) evidenciam a importância e os desafios que tais obras representam no processo de formação do leitor literário, independentemente da idade. Quanto à escola, Soares, M. e Paiva, A. (2014) consideram que, para se buscar a formação crítica através da literatura, não basta apenas a disponibilização das obras, faz-se necessário a promoção de atividades sistemáticas e bem-sucedidas de leitura. O princípio norteador dos encontros valeu-se da abordagem dialógica bakhtiniana, considerando a complexidade da leitura como atividade interativa de produção de sentidos (KOCH, 2007). Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa com observações e entrevistas semiestruturadas com uso de uma plataforma de comunicação *on-line*. A análise dos dados foi conduzida pela Análise Textual Discursiva (ATD) com recursos do *software Atlas.ti*. A ATD é uma metodologia de análise de dados ainda pouco explorada nas pesquisas qualitativas no campo da educação. Dentre os resultados destacam-se a surpresa e o estranhamento dos participantes diante do livro, as narrativas construídas a partir de suas visões de mundo, bem como possibilidades de se trabalhar com o livro de imagens na EJA. Traz, também, importante contribuição ao campo da pesquisa científica e às práticas de interação desses sujeitos com o mundo da literatura, levando-os a outras vivências de leitura, de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Leitura literária; Educação de Jovens e Adultos; Livros de imagens.

ABSTRACT

This research is based on the relevance of literary reading in Youth and Adult Education (EJA). Reflecting, in the field of literature, taking into account the specificities of the EJA public is to reaffirm the rightful position of its subjects as citizens, who, despite the differences, are holders of the constitutional right of access and permanence in the school (FREIRE, 1997; NEIVA, 2010). The objective of this research was to analyze the production of meanings in the literary reading of a picturebook by students from the three EJA segments of a UFMG Program. Due to social isolation, the initial proposal for data collection underwent changes. Individual online meetings were held with seven students from the three segments and interviews with three educators, mediators of the meetings. The research theme emerged in the light of the works indicated by the FNDE through the 2014, National Library at School Program (PNBE) for adults, by studies already carried out in the area of education and by the daily practice with this audience. One picturebook was selected from the PNBE collection for EJA among ten that composed this collection during the period of validity of this Program. Picturebooks are defined by Belmiro (2014, online) “as a book with sequential images and which tells a story, usually selecting a situation, a plot and a few characters”. Regarding activities with picture books, it is worth recognizing that they are aimed at children and the scarce scientific productivity regarding the relationship between picturebooks and EJA. Despite this, Kirchof, Bonin and Silveira (2014) highlight the importance and challenges that such works represent in the process of training the literary reader, regardless of age. As for the school, Soares, M. and Paiva, A. (2014) consider that, in order to seek critical education through literature, it is not enough just to make the works available, it is necessary to promote systematic and successful activities of reading. The guiding principle of the meetings was based on the Bakhtinian dialogic approach, considering the complexity of reading as an interactive activity of meaning production (KOCH, 2007). This is a qualitative research with observations and semi-structured interviews using an online communication platform. Data analysis was conducted by Textual Discursive Analysis (ATD) with Atlas.ti software resources. ATD is a methodology that is still little explored in qualitative research in the field of education. Among the results, the participants' surprise and estrangement before the book stand out, the narratives built from their worldviews, as well as the possibilities of working with the picture book at EJA. In addition to these, they bring an important contribution to the field of scientific research and to the interaction practices of these subjects with the world of literature, taking them to other reading experiences, in a critical and reflective way.

Keywords: Literary reading; Youth and Adult Education; Picturebooks.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa e Contracapa do livro Mergulho - Edição JPA.....	78
Figura 2 - Capa e Contracapa do livro Mergulho - Edição Rocco	79
Figura 3 - Processo de retirada do texto e Contracapa alterada - Edição Rocco.....	80
Figura 4 - Processo de embalagem dos livros para entrega.....	80
Figura 5 - <i>Tags</i> educandos e mediadores – frente e verso.....	81
Figura 6 - AC e AD num contínuo de características polarizadas	86
Figura 7 - Mapa conceitual dos encaminhamentos da ATD	89
Figura 8 - Capa do livro Mergulho.....	111
Figura 9 - Capa aberta do livro Mergulho	112
Figura 10 - Miolo do livro: mãos dadas	113
Figura 11 - Rede de categorias	122
Figura 12 - As folhas de guarda	125
Figura 13 - O avô e o neto ou o pai e o filho?	127
Figura 14 - O personagem enquanto uma pessoa viva, de carne e osso.....	129
Figura 15 - A queda do menino no mar.....	130
Figura 16 - O menino rodeado de peixes.....	132
Figura 17 - O menino, os peixes e a arraia	133
Figura 18 - A baleia e o menino	135
Figura 19 - O menino e o peixe luz	135
Figura 20 - O menino envolto às estrelas	136
Figura 21 - O menino deitado no barco.....	138
Figura 22 - Cena preocupante.....	138
Figura 23 - Como se fosse um caminho	139
Figura 24 - O velho segurando uma estrela.....	140
Figura 25 - As mediações pelos olhares dos mediadores	145
Figura 26 - A rede lançada ao mar... ..	161

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Gráfico 1 - Seleção de obras por categorias para EJA	58
Quadro 1 - Resultado final do I Concurso Literatura para Todos – Edital 01/2005.....	45
Quadro 2 - Resultado final do II Concurso Literatura para Todos – Edital 02/2007	49
Quadro 3 - Resultado final do III Concurso Literatura para Todos – Edital 07/2009.....	50
Quadro 4 - Resultado final do IV Concurso Literatura para Todos – Edital 05/2010.....	51
Quadro 5 - Nomes escolhidos pelos sujeitos da pesquisa	71
Quadro 6 - Livros de imagens indicados para EJA pelo PNBE	77
Quadro 7 - Outros títulos para a história, pelos educandos	114
Quadro 8 - Significado da palavra Mergulho para os sujeitos da pesquisa.....	115
Tabela 1- Dados estatísticos do PNBE para EJA	56
Tabela 2 - Dados dos educandos participantes.....	73
Tabela 3 - Dados dos educadores participantes.....	74
Tabela 4 - Os encontros realizados.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
ATD	Análise Textual Discursiva
BC	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Coltec	Colégio Técnico
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CP	Centro Pedagógico
EBAP	Escola de Educação Básica e Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FaE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBBY	<i>International Board on Books for Young People</i>
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (a partir de 2018)
PNSL	Programa Nacional Salas de Leitura
Proef-1	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, primeiro segmento
Proef-2	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e adultos, segundo segmento
Proemja	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos
Proex	Pró-reitoria de extensão
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCU	Tribunal de Contas da União
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
US	Unidade de significado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO 1 - LEITURA LITERÁRIA, LIVROS DE IMAGENS E A EJA.....	21
1.1 Livros de imagens: refletindo sobre suas características e conceitos	29
CAPITULO 2 - REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LITERATURA PARA EJA	42
2.1 Concurso Literatura para Todos	43
2.2 O lugar do PNBE na literatura para a EJA.....	52
CAPITULO 3 - PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	64
3.1 A contextualização da pesquisa.....	64
3.2 Os sujeitos participantes da pesquisa	70
3.3 A escolha do livro de imagens da pesquisa: justificando e redefinindo o percurso em função da pandemia	74
3.4 O percurso do livro seguindo protocolos até seus leitores	78
3.5 Encontros em tempos de isolamento físico e social	81
3.6 O processo de análise dos dados.....	85
CAPITULO 4 - EDUCANDOS E MEDIADORES MERGULHAM NO LIVRO	91
4.1 O encontro do livro com o seu leitor: expectativas na recepção da obra pelos educandos..	92
4.2 O livro de imagens: percepções dos estudantes e mediadores.....	99
4.3 O <i>Mergulho</i> e as leituras dos estudantes	109
4.4 Explorando o livro: a capa e o título.....	111
4.5 Mergulhando na história, construindo narrativas	118
4.6 O “Mergulho” nas narrativas dos estudantes.....	124
CAPÍTULO 5 - A MEDIAÇÃO LITERÁRIA DO LIVRO MERGULHO: pelos olhares dos mediadores.....	144
5.1 As escolhas dos educandos pelos mediadores	146
5.2 Expectativas, aprendizados e possibilidades vislumbradas pelos mediadores	149
MERGULHOS FINAIS... ..	156
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A – Autorização de uso de imagem	173
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	174
APÊNDICE C – Roteiro para desenvolvimento da pesquisa	176
APÊNDICE D – Livros premiados pela FNLIJ – Categoria Imagem – 2019/1975.....	179
APÊNDICE E – Protocolos de entrega dos livros aos sujeitos da pesquisa	181
APÊNDICE F – Roteiro para a entrevista individual - Mediadores	182

INTRODUÇÃO

[...] exercitar a magia da linguagem, compreendendo imagens e produzindo-as através do texto literário, é reconhecer o uso social que a leitura pode ter para jovens e adultos, é referenciar-se numa dimensão de linguagem que ultrapassa o imediato e o utilitário.

(BELMIRO, 2011, p. 127).

Acompanhar e analisar a primeira experiência de educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com um livro de imagens foi o ponto de partida para essa investigação. Os estudantes do Programa de EJA da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que participaram da pesquisa são educandos¹ dos três segmentos da EJA, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

O problema de pesquisa que orientou esta investigação foi o de compreender o processo de produção de sentidos, pelo leitor, na leitura literária de livros de imagens, com os educandos da EJA em seus três segmentos.

Refletir sobre a literatura e o sujeito da EJA como campo de pesquisa e nas ações desenvolvidas para a formação leitora num espaço social específico é um tanto desafiador. O trajeto para esta formação, cujas bases estão nas concepções iniciais sobre o ato de ler, por vezes, árduo, inicia-se no momento em que as condições do meio lhe são favoráveis. A EJA, modalidade de ensino amparada por lei², proporciona, ao cidadão, a apropriação do seu direito e, ao Estado, o cumprimento de seu dever, fazendo valer as políticas públicas para uma educação de excelência, buscando reparar o passado na construção de um presente e futuro voltados para a igualdade de acesso à educação. Assim, o educando se insere no mundo escolarizado no exercício de direito ao pertencimento deste espaço.

¹ Neste trabalho vamos usar os termos educandos e ou estudantes para identificar os alunos do Programa de EJA da UFMG, participantes da pesquisa.

² A Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos compromissos e acordos internacionais. Disponível em: <https://bit.ly/2XFi3Ds>. Acesso em: 02 set. 2021.

O Documento Base Nacional para 6ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA)³ assim reflete a questão:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros [...]. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente.

Acreditamos e defendemos que a EJA seja sempre uma modalidade de ensino possível, capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. Para tal, faz-se necessário que as instituições que trabalham com a EJA busquem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, constituída por pessoas capacitadas para a argumentação e compreensão da linguagem oral e da escrita para além do ambiente escolar, trazendo para esse segmento o seu pertencimento como sujeito crítico e autônomo, capaz de unir os conhecimentos às práticas cotidianas.

De acordo com Koch (2007, p. 207, grifos da autora), “[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**”.

Essas construções sociais por meio do diálogo e interação entre autor-texto-leitor despertam para algumas inquietações sobre a formação leitora na EJA e sua relação frente à leitura literária e à vida cotidiana dos educandos. A esse respeito é válido salientar que tal formação pode levar o indivíduo a outras vivências de leitura, de maneira crítica e reflexiva: à leitura do mundo, à leitura da vida, à leitura da sociedade, bem como à leitura em outras mídias que utilizam a imagem para disseminação e troca de informações em contextos sociais e culturais diferenciados.

Assim, com base na inclusão do livro de imagens no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para EJA, surgiu o problema que deu corpo aos objetivos desta pesquisa, tendo como objetivo geral analisar a produção de sentidos na leitura de livros de imagens pelos adultos do primeiro, segundo e terceiro segmento da EJA de um Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG, abrangendo os seguintes objetivos específicos: identificar os livros

³ Evento internacional, coordenado pela UNESCO e que aconteceu em Belém, PA, entre os dias 1 e 4 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2XFi3Ds>. Acesso em 02 set. 2021.

de imagens indicados para a EJA pelo PNBE durante a vigência do Programa; analisar as interações dos educandos com o livro de imagens; analisar as construções narrativas dos educandos identificando semelhanças e diferenças nessas construções; identificar as percepções dos estudantes da EJA sobre o livro de imagens.

Um dos fatores importantes que impulsionou a busca por respostas aos objetivos apresentados foi ausência na produção acadêmica, por ocasião do levantamento bibliográfico – fevereiro de 2020⁴ –, de pesquisas que trouxessem como objeto de estudo a leitura literária do livro de imagens direcionadas para o público da EJA. Ao cruzarmos termos que remetem ao livro de imagens – Livro de imagem, Livro-imagem, Histórias sem palavras, Livro sem texto, Literatura visual, Texto visual, dentre outros que figuram na literatura –, com os descritores Educação de Jovens e Adultos, EJA ou Educação de adultos, não foi recuperado nenhum trabalho que relacione o Livro de imagens ao público adulto, apesar das políticas públicas voltadas para o PNBE, em sua vigência, incluírem esses livros nos acervos destinados às escolas públicas que atendem a EJA.

Nesse processo, foram encontradas pesquisas voltadas para os livros de imagens⁵ e ou ilustrados tendo como sujeitos o público infantil, com foco predominante no processo de alfabetização, ou ainda, sobre ilustrações em livros didáticos, também relacionadas aos livros didáticos para a EJA.

Sobre a leitura literária na e para EJA, encontramos, 31 produções (2014-2019), dentre elas apenas uma pesquisa de mestrado, do ano de 2014 – *A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e idosas*⁶ –, em que, a autora Daiane Marques Silva menciona o livro de imagens. Porém, seu objetivo era compreender, por meio de um estudo de caso, em que condições a leitura de textos literários, considerando vários gêneros, aconteciam em uma turma de alfabetização de uma rede particular de ensino e qual o significado dessas leituras para o grupo pesquisado. No entanto, a análise dos dados focou em alguns eventos específicos, de modo especial sobre as leituras do gênero poesia.

⁴ O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados: Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

⁵ Foram recuperados 25 trabalhos, entre teses e dissertações, no período de 2001 a 2019, voltados para o livro de imagens, enquanto objeto de pesquisa.

⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9RPNGD>. Acesso em: 31 ago. 2021.

No conjunto das pesquisas desenvolvidas sobre a leitura literária na EJA, os autores destacam a necessidade de uma maior exploração do tema, visto que o campo não está esgotado. Para Neiva (2010, p. 154), esse “[...] aprofundamento [...] torna-se necessário, para problematizar e discutir as questões educacionais relativas à EJA no âmbito da leitura literária e da formação de leitores”.

Em sua pesquisa, Agliardi (2014, p. 16) constata que “[...] pesquisar e escrever sobre a leitura literária de pessoas jovens e adultas pressupõe surpreender-se, [primeiro pela] baixa produção acadêmica sobre a temática, [seguida da] polifonia de relações estabelecidas entre leitura, literatura e educação”.

Silva *et al* (2014) destacam a importância das ações educativas direcionadas às atividades e ao uso da leitura, às quais contribuem de forma significativa para a formação do sujeito leitor. Ressalte-se, novamente, a relevância dessa formação, que conduz o indivíduo a outras práticas no contexto social em que está inserido. Aqui, a importância da leitura literária na e para EJA revela-se ao privilegiar a formação de um grupo considerado à margem da sociedade letrada.

Paulo Freire (1997) define bem a condição dos educandos na fase de vida adulta quando relata a maneira autoritária com que eram tratados desde o processo de alfabetização, no qual a interpretação textual era a do educador em forma de palavra doada ao educando. Essa concepção traz para a contemporaneidade novas indagações e a necessidade de alfabetizar “[...] como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1997, p. 30). Identifica-se, portanto, uma preocupação com o direcionamento da leitura, sendo essa uma ferramenta multifacetada, já que seu ensino e sua aprendizagem envolvem diferentes dimensões, como psíquicas, linguísticas, sociais, políticas, históricas e também imagéticas.

A leitura literária na escola é identificada por Ramos, F. (2004) como essencial para a formação crítica do sujeito, visto que a literatura possui lacunas a serem preenchidas pelo leitor, considerando as suas vivências e as suas interações com o mundo proposto pela ficção, dialogando com a arte ou recriando novos sentidos. Para a escola, e, neste caso, a escola pública, ao buscar a formação crítica dos educandos por meio da literatura, não basta apenas disponibilizar as obras literárias ofertadas pelos programas do governo – que tem por objetivo facilitar o acesso e incentivo à leitura literária –, faz-se necessária, também, a promoção de atividades sistemáticas de leitura, oportunizando a aproximação do leitor à obra (SOARES, M., PAIVA, A., 2014). Os acervos literários dos programas governamentais direcionados às escolas são bastante diversificados, incluindo textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias,

biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de história em quadrinhos, assim como livros de imagens.

Aqui, concentramos nos livros de imagens, objeto desta pesquisa, sendo esses definidos por Belmiro (2014a) como “[...] um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens”. Os livros de imagens estavam presentes nas indicações do PNBE para EJA compondo os acervos nos anos de 2010, 2012 e 2014 com o intuito de proporcionar aos estudantes da rede pública o acesso a produções literárias diversificadas, bem como a bens culturais que pudessem acrescentar positivamente na formação desses educandos.

Por conseguinte, trabalhar com literatura, sobretudo na EJA, significa ensinar a decifrar os códigos linguísticos, bem como, a interpretar e a compreender para além desses códigos. Implica saber como esses sujeitos interagem com o aprender e o apreender, em que tudo isso sinaliza para o processo de conhecer e conviver com a interdisciplinaridade na escola e, dessa maneira, transpondo os seus muros.

Esta pesquisa⁷ foi desenvolvida em diálogo com pesquisadores e teóricos, destacando aqueles que tratam dos livros de imagens, porém, na sua maioria, voltados para o público infantil. Dentre os que abordaram a temática, apontamos Belmiro (2011; 2014a e b); Castanha (2008; 2020); Duran (2010); Fernandes (2017); Fittipaldi (2008); Kirchof; Bonin e Silveira (2014); Lee (2012); Linden (2011); Nières-Chevrel (2010); Nikolajeva e Scott (2012); Nunes (2020; 2021); Oliveira, R. (2008a e b); Ramos, G. (2011). Esses autores, ainda que tenham focado no livro de imagens e/ou nesse gênero direcionado para crianças, foram fundamentais para as nossas reflexões teóricas.

No primeiro capítulo, em sua primeira parte buscamos, nas concepções de teóricos e pesquisadores, descrever e relacionar, a leitura literária, os livros de imagens e a EJA, no intuito de entender essas possíveis relações. Na segunda parte, refletimos sobre as características e os conceitos dos livros de imagens, aprofundando um pouco mais sobre o tema pela sua complexidade e por ser o objeto desta pesquisa.

No segundo capítulo, refletimos sobre as políticas públicas de literatura voltadas para o público da EJA, com base em pesquisas acadêmicas direcionadas para esse tema e por documentos

⁷ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) pelo Parecer número: 3.691.713 de 07 de nov. 2019.

governamentais que tratam dos programas criados por essas políticas, com destaque para o Concurso *Literatura para Todos*, seguido pelo PNBE e o seu lugar na literatura para EJA.

No terceiro capítulo, apresentamos os percursos teórico-metodológicos da pesquisa, marcados pelo isolamento físico e social em decorrência da pandemia pelo Coronavírus, que nos demandou um esforço no sentido de alterar a nossa entrada em campo e os demais encaminhamentos da pesquisa. Esse capítulo foi subdividido em seis partes para melhor clareza e entendimento do processo, a saber: A contextualização da pesquisa; Os sujeitos participantes da pesquisa; A escolha do livro de imagens para a pesquisa, justificando e redefinindo em função da pandemia; O percurso do livro, seguindo protocolos até seus leitores; Encontros em tempos de isolamento físico e social; O processo de análise dos dados.

O quarto capítulo traz a análise do *Mergulho* dos educandos e mediadores⁸ no livro escolhido para pesquisa à luz de teóricos e pesquisadores, valendo-se da abordagem dialógica bakhtiniana, no intuito de orientar os encontros e a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa⁹ nas leituras literárias do livro de imagens. Inicialmente, descrevemos o encontro do livro com o seu leitor e as expectativas criadas na recepção da obra pelos educandos. Em seguida, trazemos as percepções dos sujeitos da pesquisa diante do livro de imagens. A terceira parte apresenta o livro *Mergulho* e as leituras realizadas pelos educandos, seguidas da exploração do livro, enquanto objeto, pela capa e pelo título. Na quinta parte, os sujeitos da pesquisa mergulham na história visual e os educandos constroem narrativas. Logo a seguir, os sujeitos da pesquisa trazem, para a nossa análise, o significado do *Mergulho* para eles.

No capítulo de número cinco, diante da importância dos mediadores para a pesquisa, abordamos a mediação literária do livro de imagens pelos olhares dos mediadores, apontando, inicialmente, a escolha dos educandos, seguida das expectativas, aprendizados e possibilidades vislumbradas pelos mediadores a partir de suas participações nesta pesquisa.

Em nossos mergulhos finais recorreremos ao uso de metáforas no intuito de expor nossos sentimentos diante da riqueza do que foi lido, do que foi visto e vivido durante esse tempo, em que nossos sentidos se voltaram para as leituras de teóricos e pesquisadores que foram fisgados

⁸ Quando referirmos aos mediadores, participantes desta pesquisa, estes são monitores – professores em formação – do Programa de EJA da UFMG atuando junto aos educandos que participaram da pesquisa.

⁹ Usaremos o termo “sujeitos da pesquisa”, quando nos referirmos aos estudantes e mediadores participantes da pesquisa.

para dialogar conosco neste trabalho, para os sujeitos desta pesquisa, para os encontros e entrevistas realizadas, para o livro de imagens e, especialmente, para a EJA.

CAPITULO 1 - LEITURA LITERÁRIA, LIVROS DE IMAGENS E A EJA

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos.

(QUEIRÓS, 1999, p. 20).

Ao definir poeticamente a leitura, o escritor e professor, Queirós (1999) presenteia o leitor, por intermédio da sua arte, com um conceito de leitura que retrata a definição de leitura literária. Considerando o seu amor e defesa à arte literária, não poderia ser diferente. Assim, essa definição, romanceada, vai ao encontro do verbete “leitura literária”, definida por Paulino (2014).

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014, *on-line*).

Assim sendo, a dimensão imaginária conduz o leitor a outras experiências de mundo, de vida, de realizações, permitindo-lhe se reinventar, vivenciar, degustar e, enfim, experimentar sensações diversas, o que transcende a decodificação do texto. No entanto, a literatura também “[...] tem a função de aprimorar o humano que reside em nós, não apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo” (RITER, 2009, p. 54), inclusive como atividade prática em sala de aula. O conhecimento reflexivo é percebido em Colomer (2003) pela troca de conhecimentos entre o texto e o leitor e as experiências trazidas pelo leitor, literárias ou não, no momento de sua interação com o texto, em que,

[...] a forma pela qual percebe a relação entre a experiência refletida na obra e a sua própria é essencial, de tal maneira que a especificidade da leitura ‘estética’, própria da comunicação literária frente à leitura ‘eferente’, que reclamam os outros tipos de textos, é seu apelo radical à resposta subjetiva do leitor. O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento (COLOMER, 2003, p. 133).

Desse modo pode-se inferir que o ato de ler, compreender e escrever um texto literário é uma atividade que, de acordo com Cosson (2014a e 2014b), visa o encontro do leitor com ele mesmo, no fortalecimento da experiência vivida e na integração com o outro como se fosse apenas um, vivenciando a mesma prática. “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, [...] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2014a, p. 17). A leitura literária é prazer, fruição, criação, é o ler, às vezes, sem compromisso e, em algum momento, saber que, como leitor, se fez parte da trama, se envolveu. Por fim, “[...] a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura” (COSSON, 2014b, p. 51).

Tudo isso, guiado pela epígrafe, que, não por acaso, iniciou este capítulo, corrobora com o pensamento de Belmiro e Maciel (2014) sobre a leitura literária, no qual,

a depender da experiência de leitura, teremos aproximações diferenciadas, camadas de estados filosóficos, ponderações e sentimentos e, no entanto, estamos todos juntos, crianças, jovens, adultos, todos envolvidos, à sua maneira, pela obra e pelo que ela nos provoca (BELMIRO; MACIEL, 2014, p. 68).

Aprofundando um pouco mais sobre o conceito de literatura, identifica-se pela teoria do efeito estético de Iser (1996) certo consenso com os autores acima referenciados no que compete a relação autor-texto-leitor. Porém, Iser (1996) divide as obras literárias em dois polos – o artístico e o estético – que se conectam na ação do leitor.

O polo artístico designa o texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor. Segue dessa polaridade que a obra literária não se identifica nem com o texto, nem com sua concretização. Pois a obra é mais que o texto, é só na concretização que ela se realiza. [...] na convergência do texto com o leitor (ISER, 1996, p. 50).

Considerando tal peculiaridade, presente no ato de ler o texto literário, o leitor torna-se dono de sua própria leitura, por seu entendimento e interpretação, visto que, somente “[...] na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio [...] a obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (ISER, 1996, p. 51). Assim sendo, “[...] devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que

sucedem com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais[?]" (ISER, 1996, p. 53).

Consequentemente, o processo de escolarização da leitura literária está intimamente ligado ao fazer da escola, o que torna desafiador para educadores e educandos separarem a leitura eferente da leitura estética, dado os objetivos instrucionais e avaliativos daquela em detrimento dos interativos e prazerosos desta.

Tendo em conta as concepções de Rosenblatt (2002, p. 59, grifos da autora, tradução nossa), existe uma diferença significativa "[...] entre ler uma obra de arte literária e ler para algum propósito. Nesse caso, nossa atenção está voltada principalmente para selecionar e abstrair analiticamente as informações, ideias ou instruções [...]. (Eu chamo isso de leitura *eferente*, do latim *efferre* para realizar)¹⁰".

No tocante à leitura estética Rosenblatt (2002, p. 60, tradução nossa) destaca que a leitura voltada para "[...] uma finalidade estética exigirá que o leitor preste mais atenção aos aspectos afetivos. A partir da mistura de sensações, sentimentos, imagens e ideias, estrutura-se a experiência que constitui a narração, o poema ou a peça de teatro¹¹".

Ao distinguir a experiência da leitura literária de outras leituras, Cosson (2014b) recorre ao pensamento de Rosenblatt (1994¹²) e evidencia que "[...] na leitura eferente, o leitor se preocupa com o que está fora do texto ou para aquilo do qual o texto é veículo. Na leitura estética, o leitor se volta para o texto em si mesmo e o que acontece durante o processo de construção de sentido" (COSSON, 2014b, p. 56).

Desse modo, por leitura eferente entende-se, sucintamente, o ato de ler um texto informativo, instrucional ou referencial, no intuito de buscar informação sobre um assunto determinado ou de se instruir sobre algo. Enquanto que, na leitura estética, no campo da ficção e em sentido

¹⁰ "[...] entre leer una obra de arte literaria y leer con algún propósito. En este caso nuestra atención se centra, de modo principal en seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones [...]. (Denomino a esta lectura *eferente*, del latín *efferre* llevar-afuera)" (ROSENBLATT, 2002, p. 59, grifos da autora).

¹¹ "Un propósito estético requerirá que el lector preste más atención a los aspectos afectivos. A partir de esta mezcla de sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas se estructura la experiencia que constituye la narración, el poema o la obra de teatro" (ROSENBLATT, 2002, p. 60).

¹² ROSENBLATT, Louise M. **Literature as exploration**. 6. ed. New York: Modern Language Association of America, 1994.

oposto à eferente, o leitor se depara com narrativas envoltas por aspectos afetivos e emocionais, por afinidade e prazer traduzidos pela imaginação.

Entretanto, é importante destacar que a literatura pode ser o caminho para a concepção do conhecimento pautado na diversidade de entendimento de mundo pelo sujeito e nas técnicas de uso da leitura e da escrita “[...] através do alargamento do mundo de referências que ele constitui e é por esse mundo constituído” (BELMIRO, 2011, p. 127). Daí, conceber o texto literário como sendo capaz de suscitar mensagens diferenciadas para diferentes leitores e para o mesmo leitor em momentos distintos de sua vida, construindo sentidos mediados por suas vivências de mundo. Ademais, Duran (2010, p. 189, tradução nossa), entende que “[...] ler não é mais apenas decodificar signos alfabéticos, mas ler cada vez mais é interpretar os signos percebidos pelo leitor, seja qual for o seu tipo: visual, gestual, fônico, tonal, olfativo, etc.¹³”.

Diante disso, observa-se que conceituar leitura literária e o interesse pela pesquisa em suas práticas requer, também, em alguns momentos, definir essas práticas leitoras, na perspectiva do letramento literário.

As discussões e reflexões sobre o letramento literário segundo Paulino (2004, p. 59), “[...] continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Para Cosson (2014a), o letramento literário acontece quando o ponto de vista do leitor, em seu sentido crítico, vai ao encontro do texto,

identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto, enquanto princípio de toda experiência estética, [...] uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos (COSSON, 2014a, p. 120).

As reflexões teóricas sobre alguns conceitos do campo da leitura literária foram necessárias para que pudéssemos compreender como se dá a presença/ausência da leitura literária na EJA. Diferentemente do que ocorre com o público infantil, com os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, acerca dos quais há uma predominância das pesquisas, no campo

¹³ “Leer ya no es sólo descodificar los signos alfabéticos, sino que cada vez más leer es interpretar los signos percibidos por el lector, sean estos del tipo que sean: visuales, gestuales, fónicos, tonales, olfativos, etc”. (DURAN, 2010, p. 189)

da EJA ainda são poucas as pesquisas e muitos são os desafios referentes à inserção do texto literário nas práticas escolares com educandos jovens, adultos e idosos.

Para Dionísio (2019) a leitura literária, também intitulada como leitura por prazer ou recreativa, no que tange ao contexto escolar fica evidente seu direcionamento para o educando da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio através de práticas escolares. Essas práticas, conforme relata a autora, eventualmente chegam à EJA. Porquanto, o sujeito adulto inserido nessa modalidade de ensino depara com propostas de leituras voltadas para o seu cotidiano, formação técnica e profissional “[...] dadas as suas finalidades, [...] de qualificar profissionalmente para o ingresso no mercado de trabalho e, por isso, com uma orientação mais instrumental e utilitarista” (DIONÍSIO, 2019, p. 52).

Similarmente acontece com a literatura, a qual tem seu papel direcionado mais para a função instrumental, para o desenvolvimento linguístico e menos no cumprimento de sua função propriamente dita. Sendo esse processo nomeado de escolarização da literatura por estudiosos da área, em que “[...] a escola toma para si a literatura [...], escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins” (SOARES, M., 2011, p. 17). Sobre isso, Paiva, A., (2012, p. 8) defende que “[...] não basta afirmar que anos de permanência na escola forma leitores, até porque, esse leitor escolar pode distanciar-se da leitura quando encerrar seu processo de escolarização”.

Partindo das considerações sobre leitura literária, bem como acerca da importância de experiências de leitura junto ao público da EJA, ainda é recorrente o uso da leitura de textos literários com propósitos outros que não da imaginação, da criação, do prazer, do ver e viver de modos diferentes a mesma história, do viajar sem ter noção para onde, se arriscar a viver o novo através da história do outro que se refaz em mim – leitor.

Cademartori (2006), no texto de introdução da coleção pensada e elaborada para EJA – *Literatura para todos*¹⁴ – deixa claro que “não basta alfabetizar” é preciso oportunizar a vivência com a leitura literária na medida em que “[...] *ser leitor é uma experiência – um prazer – para a vida inteira* (CADEMARTORI, 2006, p. 9-10, grifos da autora).

Ao vislumbrarem a literatura enquanto vivência e direito de todos, sem qualquer tipo de distinção, Cademartori (2006) e Dionísio (2019) destacam a importância deste direito e de quão

¹⁴ Esse tema – *Coleção Literatura para Todos* - será mais detalhado e analisado posteriormente.

difícil é a implementação do mesmo. Enquanto a primeira aponta para as condições sociais e econômicas da população brasileira e diferencia a leitura literária das demais leituras pela sua principal característica – a imaginação –, “[...] pois a literatura mexe com a imaginação tanto do autor, como do leitor, [tanto que] em vez de falar apenas em aprender a ler, deveríamos falar em aprender a ser leitor” (CADEMARTORI, 2006, p. 10). A segunda traz a invisibilidade do termo literatura na Declaração Europeia dos Direitos à *Literacia*¹⁵, tendo o mesmo sido citado apenas uma vez ao se referirem à literatura infantojuvenil e, indiretamente, na “explicitação no *Direito 7 – A leitura por prazer*, de como é importante dar acesso a livros para serem lidos com prazer, autorizará a inferência de que se está a falar também de leitura literária” (DIONÍSIO, 2019, p. 52, grifo da autora).

Diversos são os desafios exigidos aos educandos da EJA e, no que se refere à literatura não poderia ser diferente, em que pese, alguns desses desafios estarem relacionados ao fato de serem, os educandos, amiúde, “[...] caracterizados como leitores iniciantes, muitas vezes o professor entende os alunos dos programas dirigidos para jovens e adultos como tábula rasa, sem atentar para a importância do volume de suas experiências vividas” (BELMIRO, 2011, p. 126).

No que diz respeito às pesquisas sobre a literatura no campo da EJA, cabe destacar os trabalhos de (ALBUQUERQUE, 2015; COSTA, 2015; NASCIMENTO, 2015; SILVA, A. *et al.*, 2014), uma vez que dialogam, em parte, com o tema de nossa pesquisa.

Albuquerque (2015) por acreditar no potencial do texto literário para a formação do educando, voltado para as práticas literárias suscitando diversos aprendizados, entende que “a leitura literária seja um instrumento de desenvolvimento do letramento” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 90). Porém, Nascimento (2015) destaca que a leitura, especialmente a de textos literários, tem a capacidade de proporcionar novos sentidos aos leitores, sendo também promotora da construção do conhecimento, desde que seja oportunizada, de maneira livre, respeitando a subjetividade textual e interpretativa que a literatura oferece.

A pesquisa de Silva, A. *et al* (2014) identifica que na prática e em seus aportes teóricos uma obra literária é permeada de vazios e que deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor, apontando para “[...] uma nova concepção de letramento literário que permita a entrada do leitor

¹⁵ “Esta declaração define 11 Direitos e apresenta as condições necessárias para os pôr em prática” (DIONÍSIO, 2019, p. 52).

em cena, por meio de mediações significativas capazes de fomentar um desejo constante pela leitura” (SILVA, A. *et al.*, 2014, p. 109). E certifica “[...] o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA e suas realidades socioculturais”, orientando para o “[...] fomento da leitura e mobilização das diversas linguagens para a compreensão dos textos literários” (SILVA, A., 2014, p. 93). Sobre as especificidades do público da EJA Costa (2015) concluiu, em sua pesquisa, que é possível trabalhar a literatura na EJA, desde que respeite e reconheça o potencial das vivências trazidas pelos educandos e quão ricas podem ser as informações e questionamentos compartilhados.

Silva, D. (2014), guiada pela perspectiva social do letramento e do letramento literário, aproximando educandos e educadores, no tocante à percepção destes em relação à leitura literária, identificou quão restrito é o lugar da literatura nessa modalidade de ensino. No entanto, a pesquisa oportunizou aos participantes a interagir com o imaginário, vivenciando o prazer que o texto literário pode proporcionar independentemente do gênero textual trabalhado.

Dentre os gêneros textuais utilizados pela pesquisadora Silva, D. (2014), um chamou atenção por se tratar de uma obra identificada como livro de imagens – *História de amor, autoria de Regina Coeli Rennó*. Porém, essa obra não era o foco da pesquisa de Silva, D. (2014), tratava-se de um dos gêneros utilizados em sala de aula, o qual deu origem a um relato. Assim, observa-se no trabalho de Silva, D. (2014) uma aproximação no que se refere à produção de sentidos proporcionada pelo livro de imagens desta pesquisa e o entendimento do significado das práticas de leitura literária para os educandos da EJA daquela.

Nesse contexto, resgatando parte do trabalho de Eiterer (2009) e de sua experiência quando na atuação de seu projeto – *Clube de Leitura* –, junto aos educandos da EJA, evidenciado no artigo *O letramento literário e a educação de jovens e adultos*, percebe-se que a autora sinaliza para os desafios acerca da leitura literária com esse público, visto que, para os participantes do evento predominou a falta de contato, por esses, com textos literários. As justificativas, pelo não uso, apontaram para o tempo escasso, pouco interesse e por acharem difícil de compreender e, ainda, por não ser habitual. O projeto, então, procurou trabalhar a literatura sem nenhum tipo de cobrança avaliativa ou interpretativa – comuns em atividades escolares – porém, “[...] buscando o prazer que o texto literário pode despertar, ler pela arte de um texto bem escrito, ler porque enriquece nosso repertório, ‘abre nossa mente’ para outras perspectivas e assim aprendemos a lidar melhor com nosso próprio cotidiano” (EITERER, 2009, p. 157).

Identifica-se, assim, o alcance social que a literatura pode oferecer e sua importância no contexto escolar, bem como a defesa do direito ao acesso à diversidade artística e cultural, que tem na escola o espaço favorável para sua aplicabilidade e, talvez, o único, devido à situação socioeconômica dos educandos.

Trabalhar com a leitura e, neste caso específico, a leitura literária na EJA, segundo Belmiro (2011) e Benvenuti (2012) é proporcionar ao educando dialogar com o autor, trazendo para o seu mundo novos conceitos e, “[...] de como dar sentido para a leitura [...] ampliando o espectro de experiências de aprendizagem próprias do espaço escolar” (BELMIRO, 2011, p. 124). O autor compartilha com o leitor a tarefa de agregar seus conhecimentos de mundo ao utilizar “[...] recursos como lacunas e as indeterminações no texto [as quais] não devem ser consideradas como defeito, ao contrário, elas são básicas para a resposta estética” (BENVENUTI, 2012, p. 27-28), que, por vezes, mudam o rumo da história, afinal são perspectivas que Paiva, J., (2007), nos aponta ao afirmar que,

[...] as possibilidades que a leitura polissêmica dos textos de literatura podem conferir aos que sabem ler e escrever para além do domínio do sistema de escritura, melhor pronunciando, enunciando e anunciando seu estar no mundo, seu jeito de estar e de fazer sua humanidade, produzindo cultura (PAIVA, J., 2007, p. 113).

Considerando os termos “espectro de experiências”; “lacunas e indeterminações”, “leituras polissêmicas” citados pelas autoras Belmiro (2011), Benvenuti (2012) e Paiva, J., (2007) respectivamente, é possível perceber que estes se aproximam da fala de Iser (1999) no que denomina de “estruturas básicas de indeterminação no texto [...] os lugares vazios e as negações” (ISER, 1999, p. 126) ao se referir à interação texto-leitor. Em que, os lugares vazios, em síntese, “[...] abrem uma multiplicidade de possibilidade, de modo que a combinação dos esquemas textuais se torna uma decisão seletiva por parte do leitor” (ISER, 1999, p. 128) permitindo a conectividade necessária no relacionamento do leitor com o texto mediante seu repertório, motivando a descoberta de conhecimentos ocultos em si. Quanto a negação, esta “[...] é um impulso decisivo para os atos de representação do leitor, estimulando-o a constituir o tema não-formulado e não-dado da negação enquanto objeto imaginário” (ISER, 1999, p. 172).

Partindo das breves e significativas reflexões sobre leitura, literatura e a importância de experiências literárias junto ao público da EJA, para esta pesquisa, necessário se faz refletir

sobre os conceitos, características e as possibilidades de leitura do objeto desta pesquisa – o livro de imagens.

1.1 Livros de imagens: refletindo sobre suas características e conceitos

Algumas histórias pedem para ser faladas na língua das imagens e tratadas com a lógica visual [...] parece que os livros-imagem dizem 'Eu vou mostrar pra você. Apenas sinta. (LEE, 2012, p. 146).

A epígrafe revela como Lee (2012) vislumbra o livro de imagens e quão desafiadora é a construção desse tipo de obra, em que o mais importante não são as palavras para expressar uma ideia, e sim o como “expressar da melhor maneira possível uma ideia” (LEE, 2012, p. 143), de modo que possibilite ao leitor vivenciar diversas experiências de leitura em uma mesma obra. Para a autora, o criador de um livro de imagens, com sua imaginação, espera que o livro diga algo a seus leitores, conte uma história, narre um fato ou, simplesmente, encante-os com sua arte, ao passo que, aos leitores, a princípio, pode ocorrer certo estranhamento envolto pela ansiedade. Logo, o contato com esse tipo de obra, pode suscitar no leitor uma experiência, ao mesmo tempo, diferente, surpreendente, talvez decepcionante e, por vezes, estranha, até porque o leitor não terá a ajuda da palavra escrita para direcionar a história.

Acerca da criação de livros de imagens, Castanha (2008) aponta para o sentimento de transgressão, o qual ela acredita ser uma característica presente nas artes, de modo geral, porquanto destaca ser “[...] transgressor conceber uma obra aberta, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos” (CASTANHA, 2008, p. 148). E entende não haver impedimentos para sua leitura, pois considera a imagem como linguagem universal, cujo idioma é a própria imagem, o que permite sua leitura em qualquer parte do mundo sem a necessidade de recorrer à tradução, ainda que pese sua leitura por diferentes vieses com compreensões diversas. Em uma *live*¹⁶ sobre literatura e ilustração, Castanha (2020, *on-line*) reporta, também, ao termo transgressão para tratar desse assunto, e define o ato de transgredir na arte como “falar do avesso” e acrescenta que o “livro é uma construção de quem faz e de quem lê; leitura é uma coisa construída”.

¹⁶ CABRAL, Vinícius. **Bate-papo entre amigos**: conversa às 9 e meia. Tema: literatura e ilustração: traços que dão vida às letras. Convidados: Marilda Castanha e Nelson Cruz. @viniciuscabral14. 09 jun. 2020.

Essa construção da leitura pode ser percebida, também, no pensamento de Lee (2012, p. 146), ao considerar que “[...] o mais desafiador na criação de livros-imagem é ser capaz de conduzir, com delicadeza, os leitores e, ao mesmo tempo, abrir todas as possibilidades de diversas experiências de leitura”. Assim, Lee (2012) acredita que, se o criador da obra não deixar espaços abertos para a criação do leitor, o próprio autor torna-se “um artista sem imaginação”.

Sobre o termo transgressão, enquanto Castanha (2008; 2020) identifica-o no processo de criação, a pesquisadora Spengler (2017, p. 36) o encontra na outra ponta do processo – leitura do livro de imagens –, em que “a imagem é a própria palavra, lê-lo de maneira eficiente já configura um exercício de transgressão”, ademais a pesquisadora entende que,

a leitura de um livro de imagem provoca uma série de interpretações e promove o acesso à percepção, de forma que possibilita um modo de se pensar e se perceber o mundo de forma visual, transformam assim os dispositivos habituais de leitura, uma vez que provocam o leitor para uma condução não linear do olhar, já que a leitura de uma imagem não ocorre do mesmo modo de um texto verbal (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a imagem pode ser percebida a partir da leitura de seus diversos elementos, independentemente da ordem pela qual ela aconteça (SPENGLER, 2017, p. 36).

Para além desses sentimentos – do leitor e do criador –, Duran (2010), ao tratar de *libros-álbums* – referindo-se à categoria de livros com ou sem texto verbal, porém com ilustrações significativas –, considera que “[...] os componentes usuais que se manifestam em um livro-álbum: o texto (se houver) e a imagem, embora não sejam essencialmente semelhantes, causam efeitos esteticamente equivalentes¹⁷” (DURAN, 2010, p. 192, tradução nossa). Por conseguinte, acredita ser a obra mais que um livro e, sim, um modo de ler que permite a aquisição de competências cognitivas – alfabéticas, numéricas, temporais e espaciais –, considerando que a leitura desse tipo de obra não trata de uma experiência fácil e fluida, principalmente no tocante à interpretação, assimilação e representação gráfica. Ao citar Vicent Jouve quando de sua participação em uma conferência em Valência, na Espanha, em 2005, Duran (2010) destaca que o entendimento de um texto literário, ao qual ela inclui o texto imagético, pode ocorrer via quatro “efeitos retóricos”, a saber:

Analogia: quando existe um alto grau de semelhança entre a relação do significante e o significado (ou quando o que é vivido por mim e o que é expresso pelo outro).

¹⁷ “[...] los componentes habituales que se manifiestan en un libro-álbum: el texto (si lo hubiere) y la imagen, aunque no sean similares en esencia, provocan efectos esteticamente equivalentes cuando se unen para narrar y, consecuentemente, em la recepción lectora de lo que narran” (DURAN, 2010, p. 192).

Apropriação: quando vínculos de semelhanças podem ser estabelecidos entre o novo percebido e o conhecido pela experiência. **Estranhamento:** quando as diferenças são maiores que as semelhanças (e isso estimula nossa curiosidade). **Refutação:** quando nossa experiência se recusa a aceitar a proposta incomum de outros.¹⁸ (DURAN, 2010, p. 200, tradução nossa, grifos da autora).

A possibilidade de estranhamento pode ser explicada em Kirchof; Bonin e Silveira (2014), ao identificarem que “[...] a principal diferença entre o modo de funcionamento de uma imagem e um texto verbal é que a imagem representa seus objetos de referência através de relações de semelhança, ao passo que a palavra os representa através de convenção” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 50), apesar de considerarem que as imagens também possuem suas convenções, e que essas se diferenciam das exigidas pelo texto verbal. Tais autores defendem que, contrariando a aparente facilidade e domínio apresentados para a leitura e interpretação dos livros de imagens, essas obras demandam conhecimentos apropriados à leitura de texto imagético, indo ao encontro do pensamento de Duran (2010) e Lee (2012).

Quanto ao sentimento de surpresa, considerado por Lee (2012), passível de ser despertado na experiência de leitura de livros de imagens, Bajour (2010) trata-o como um efeito narrativo, um elemento aliado da leitura, em que,

[...] a interação entre a imagem e as palavras (mesmo quando não são explícitas) é baseada nas estratégias da proposta gráfica de alcançar um equilíbrio entre o que está oculto e o que é revelado, a fim de convidar o leitor a participar da brincadeira na construção de possíveis hipóteses sobre o que é sugerido através de pistas¹⁹ (BAJOUR, 2010, p. 123, tradução nossa).

Sobre isso, Bellorín e Silva-Díaz (2010), ao estudarem sobre os finais surpreendentes das histórias, acreditam que o elemento surpresa presente nos livros-álbum – com ou sem palavras –, possibilita o entendimento do processo criativo da narração, e, apontam para sua importância no ensino da literatura, visto que tanto a surpresa como a expectativa “contribuem para ativar

¹⁸ **Analogia:** cuando entre la relación entre significante y significado (o cuando entre lo vivido por mí y lo expresado por otro) goza de un alto grado de similitud. **Apropiación:** cuando se pueden establecer nexos de similitud entre lo nuevo percibido y lo conocido por experiencia. **Extrañamiento:** cuando las disimilitudes son superiores a las similitudes (y ello estimula nuestra curiosidad). **Refutación:** cuando nuestra experiencia rehúsa aceptar la insólida propuesta ajena (DURAN, 2010, p. 200, grifos da autora).

¹⁹ [...] el interjuego entre la imagen y las palabras (aun cuando no estén explícitas) se basa en las estrategias de la propuesta gráfica para lograr un equilibrio entre lo que se oculta y lo que se revela, de modo de invitar al lector a participar lúdicamente de la construcción de hipótesis posibles sobre lo sugerido a través de indicios (BAJOUR, 2010, p. 123).

muitas das funções cognitivas dos leitores²⁰” (BELLORÍN; SILVA-DÍAZ, 2010, p. 132, tradução nossa).

No que tange às premissas para leitura e interpretação de histórias contadas através de imagens, Linden (2011), ao refletir sobre o livro ilustrado, para além de seu entendimento que este “[...] é um objeto concebido inicialmente para os não leitores. [Em que,] uma de suas especificidades é, portanto, atingir este público por meio de mediadores” (LINDEN, 2011, p. 29), trata da dualidade peculiar existente na leitura do texto verbal e do texto visual, apontando como resultado uma leitura harmoniosa entre a “poesia do texto” e a “poesia da imagem”, cuja evolução histórica aponta a imagem para um lugar de destaque. Cada vez mais, seus criadores despertam para a inovação e o desenvolvimento de novas técnicas voltadas para múltiplas possibilidades de produção de sentidos no ato de sua leitura, e, reportando, especificamente à leitura de imagens, Linden (2011) destaca que,

[...] as imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, **não exigem menos** do ato de leitura. Nisso talvez resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados – a quem esses livros são destinados em particular –, [...] assim como o texto [verbal], a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação (LINDEN, 2011, p. 8, grifo nosso).

Outrossim, Nières-Chevrel (2010), recorrendo ao pensamento de Linden (2006)²¹, aponta para a complexidade existente em um livro sem texto verbal, visto que “[...] a imagem tem recursos específicos, e [o leitor] precisa saber explorá-los para construir sua narrativa²²” (NIÈRES-CHEVREL, 2010, p. 145, tradução nossa). Porquanto, ler um livro de imagens não significa apenas, a cada virada de página, olhar para a imagem de um novo objeto, personagem ou acontecimento e interpretá-los, e sim, ir ao encontro da história através dos vínculos criados entre as imagens e, por conseguinte, entre as páginas, num processo de construção e reconstrução das sequências dos fatos, decifrando, criando ou recriando histórias.

Nessa perspectiva, Belmiro (2014), ao definir o verbete “*Livro de imagens*” para o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), mostra claramente suas particularidades e

²⁰ “[...] contribuyen a activar muchas de las funciones cognitivas de los lectores” (BELLORÍN E SILVA-DÍAZ, 2010, p. 132).

²¹ LINDEN, Sophie Van der. Anne Brouillard interrogée sur L’Orage. En: **Lire l’album**. Le Puy-em-Velay: Atelier du Poisson soluble, 2006. p. 81.

²² “[...] la imagen posee recursos específicos, y que tuvo que saber explotarlos para construir su narración” (NIÈRES-CHEVREL, 2010, p. 145).

destaca alguns pontos de como trabalhar a diversidade de sentidos, com ênfase no literário e no estético, entendendo que o livro de imagens

[...] não significa uma coleção de imagens num livro, como um álbum de fotografias ou um catálogo de exposição de artes visuais. No contexto da literatura infantil, e incluindo o adulto como um leitor em potencial desse gênero, o *livro de imagens* explora recursos visuais e características particulares da imagem, acrescidos, por vezes, do recurso verbal. [...] Os códigos imagéticos (como as cores, o traço, o volume, a posição dos objetos na página, entre outros) dão destaque à narrativa, por isso é que se diz que podemos “ler imagens”. E essa leitura não precisa ser simplificada, presa apenas ao enredo, porque a imagem não diz tudo, como alguns ainda pensam. [...] O *livro de imagens* não precisa explicitar todos os sentidos, mas convida, com seus implícitos e suas metáforas visuais, o leitor a pensar, confiando na sua capacidade leitora (BELMIRO, 2014a, *on-line*, grifos da autora).

Essa importância dada aos códigos imagéticos, na narrativa por imagens trazida por Belmiro (2014), vai ao encontro do entendimento de Cademartori (200-) e Ramos, G., (2011), as quais denomina-os de elementos plásticos que contribuem na estruturação da narrativa. Para Ramos, G., (2011) essa estruturação ocorre a partir da criação de “ritmos visuais”, à medida que suas potencialidades são exploradas, acrescentando que,

[...] a posição dos personagens nas páginas contribui para a leitura da história. Imagens em página par tendem a ter menor importância que aquelas situadas em página ímpar. Imagens acima do meio da página costumam ser mais relevantes que aquelas inseridas abaixo. Imagens próximas às bordas das páginas dão ideia de que o movimento continua nas páginas seguintes (RAMOS, G., 2011, p. 146).

Sobre as obras que utilizam de recursos visuais para narrar uma história, Ramos, G. (2011) traz importantes contribuições, embora recorra à diversidade de termos presentes na literatura para descrevê-las, dentre os quais destacam-se: “livro de imagens”, “livros visuais”, “só-imagem”, “história sem palavras” ou ainda “livro-imagem”, sendo o primeiro e o último de uso recorrente pela autora, associando-os, de modo geral, à “forma do livro que dispensa palavras” (RAMOS, 2011, p. 108).

Para esta pesquisa, em particular, o termo “livro de imagens” foi o escolhido para reportar-se a tais obras, dentre as justificativas para a escolha deste em detrimento dos demais está sua predominância em grande parte dos trabalhos e pesquisas consultados, bem como a afinidade encontrada na definição do termo por Belmiro (2014), o que não impede o uso de outros termos conforme esses vão surgindo na literatura e pesquisas sobre o tema.

Similarmente aos termos acima citados, Ramos, G. (2011), menciona outros – livro-álbum, *picturebook*, livros com linguagem visual, livro ilustrado, etc. – relacionados às imagens, textos, *design* e suas interações com a literatura infantojuvenil²³, o que, para alguns autores e pesquisadores da área, nacionais e/ou estrangeiros, são classificados também como livros de imagens, ora para tratar das narrativas por imagens, ora para falar de livros ilustrados com ou sem texto verbal. Porém, Duran (2010) considera ser muito difícil definir esses tipos de obras e, elenca alguns termos que identificam essa categoria em diferentes países, como: *álbum* na França; *picturebook* na Inglaterra, *libro-álbum* nos países Ibero-Americanos, dentre outros.

Sobre o termo ‘livro ilustrado’, Linden (2011) destaca a diversidade de termos de uso corrente para designar o mesmo tipo de obra ou equivalentes, entendendo que,

[...] não há em muitos países um termo fixo para definir o livro ilustrado infantil. Conforme o contexto, em francês recebe o nome de ‘*álbum*’ ou ‘*livre d’images*’, em Portugal ‘*álbum ilustrado*’, em espanhol ‘*álbum*’ e em língua inglesa ‘*picturebook*’, ‘*picture book*’ e ‘*picture-book*’ (LINDEN, 2011, p. 23, grifos da autora).

Ainda sobre o livro ilustrado, em nota de rodapé, Linden (2011) salienta que “[...] no Brasil, [os termos] ‘livro ilustrado’, ‘livro de imagem’, ‘livro contemporâneo’ ou mesmo ‘*picturebook*’ são utilizados sem muito critério, confundindo-se, de modo geral, com o ‘livro com ilustração’ ou o ‘livro para criança’” (LINDEN, 2011, p. 23, grifos da autora).

No entanto, algumas características diferem os livros de imagens dos livros ilustrados e estas são comparadas por Nikolajeva e Scott (2012). Segundo as autoras, “uma narrativa ilustrada sem palavras é uma forma extremamente complicada, já que demanda que o leitor/espectador verbalize a história” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2012, p. 25). Quanto ao livro ilustrado, elas destacam que as “[...] imagens são subordinadas às palavras. O mesmo texto pode ser ilustrado por diferentes artistas, que transmitem diferentes interpretações [...], mas a história continuará basicamente a mesma e pode ser lida sem considerar as imagens”. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2012, p. 23).

O que, talvez, possa condicionar a leitura desse tipo de obra, sem um olhar atento para as imagens, apesar destas colaborarem de forma significativa para a compreensão do texto, uma

²³ Apesar da pesquisa estar direcionada para o público adulto, em muitos momentos será usada a literatura infantil e infantojuvenil por não encontrar, até o desenvolvimento deste trabalho, equivalente na literatura para adultos.

vez que foram produzidas para ilustrarem trechos da narrativa. O que pode ser explicitado pelo entendimento de Fittipaldi (2008), em que,

[...] a imagem narrativa, ao bem ilustrar um texto literário, não se perde na pretensão de superar o texto, mas se adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção, ampliar suas vozes, dispor da degustação de seus sabores, dando mais asas à imaginação de seus leitores e mais prazer à leitura e ao uso do livro (FITTIPALDI, 2008, p. 105).

Contudo, identifica-se uma contradição na definição do termo ‘livro ilustrado’ apresentada por Nikolajeva e Scott (2012) e Fittipaldi (2008), estando o pensamento desta voltado para o da autora francesa – Linden (2011) – em que diferencia o ‘livro ilustrado’ do ‘livro com ilustração’ considerando a definição de ‘livro com ilustração’ as obras em que as ilustrações acompanham o texto não necessitando destas para dar sentido à narrativa. Quanto ao termo ‘livro ilustrado’ na concepção de Linden (2011), este traz o predomínio da imagem, podendo o mesmo ser comparado com o termo utilizado no Brasil como ‘livro-imagem’. Para a autora, no ‘livro ilustrado’, o texto verbal pode estar ausente ou presente na narrativa e, neste caso, se efetivando de forma articulada.

Não que a ausência de texto [verbal] implique ausência de discurso. Muito pelo contrário, várias dessas obras foram concebidas dentro de uma perspectiva pedagógica e requerem enunciação. Os livros-imagem pedem uma apresentação em palavras das ilustrações oferecidas (LINDEN, 2011, p. 49).

Compreendendo que esta apresentação em palavras, na concepção de Linden (2011), pode figurar na obra por meio de frases curtas, visto que “[...] a imagem revela ser predominante do ponto de vista espacial e, às vezes, semântico” (LINDEN, 2011, p. 47), não podendo, entretanto, o texto verbal ser superior ao imagético. Nessa mesma linha de raciocínio, Kirchof; Bonin e Silveira (2014, p. 52), observam que em se tratando de livros de imagens, “apesar da grande predominância delas, não se pode falar em ausência completa de textos verbais”, o que pode ser observado nos paratextos, geralmente presentes nessas obras, com destaque para os títulos, sendo componente significativo na construção de sentidos de um livro de imagens.

Por paratextos, de acordo com Moraes; Ramos, F. e Haddad (2019, p. 391), entende-se como sendo os “[...] elementos que circundam o enredo do exemplar, geralmente, trazendo informações que auxiliam a leitura do título. Esses aspectos são atrativos para o leitor conhecer

e se inteirar sobre a obra escolhida”, sendo representados pelo próprio título, o subtítulo, tipografia da capa, a folha de rosto, a sinopse – encontrada na quarta capa ou na orelha do livro –, pelos dados biográficos, dentre outros, dispendo da função primordial de intermediar a obra com o leitor, e que de acordo com Nikolajeva e Scott (2012), são carregados de contribuições significativas e de grande importância para sua leitura.

Retomando as características do livro de imagens, de acordo com o pensamento de Moraes, O., (2014),

[o] livro ilustrado como gênero literário nasce a partir de uma visão específica: com o desenho se escreve. Isso é a base de tudo. Um livro-imagem é um livro de imagens sem história? Não, é um livro no qual a história está escrita com desenhos, é como um hieróglifo; essa é a base para o gênero literário onde a imagem escreve. (MORAES, O., 2014, p. 28).

Na visão de Moraes, O. (2014) o livro ilustrado, por conseguinte o livro-imagem, é referenciado como sendo um gênero literário, no entanto trata-se de uma discussão ainda polêmica entre autores e pesquisadores deste tema, uma vez que o livro de imagens pode ser considerado como um tipo de obra em que pode ser a linguagem para diferentes gêneros, acha vista que existem livros de imagens mais narrativos e outros mais poéticos, alguns trazem contos de fadas, outros, histórias de vida, por exemplo.

Para Fernandes (2017, p. 89), “é apagando a letra que a imagem se coloca como linguagem, pois pode remeter a diversos sentidos sem que um seja imposto como sentido verdadeiro”, o que corrobora o pensamento de Fittipaldi (2008, p. 107), em que “as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário. De modo diferente do verbal, a imagem possui sua própria sintaxe e semântica”.

Ademais, o livro de imagens ou “livro-imagem”, ou ainda “imagens sem palavras”, termos usados por Nikolajeva e Scott (2012) para designar as obras em que as imagens narram a história sem o emprego da palavra, em que a imagem cria palavras e estas, por sua vez, criam imagens. Para Nikolajeva e Scott (2012, p. 25), “um livro-imagem pode mostrar diferentes graus de sofisticação, dependendo da quantidade e da natureza das lacunas textuais (ou melhor, iconotextuais, visuais)”. O que confirma o pensamento de Cademartori (200-, p. 4) em que, “no livro de imagens, como em qualquer outro livro, há grandes vazios a serem preenchidos pelo

leitor. Pois o sentido de uma imagem depende das identificações e relações que o destinatário for capaz de estabelecer”.

Sobre as particularidades do livro de imagens, Ramos, G. (2011) destaca que apesar de apontarem, à primeira vista, para características descritivas no modo de ler, o não uso do texto verbal proporciona ao leitor possibilidades infinitas de interpretações, descobertas e criações de narrativas individuais baseadas em memórias, conhecimentos, repertórios de leitura e principalmente pela criatividade, apontando para caminhos interpretativos inimagináveis, visto que, “os livros de imagens reforçam muitas questões internas da arte da ilustração, como as ilusões ópticas, porque precisam falar tudo apenas com o poder da imagem” (RAMOS, G., 2011, p. 120).

Corroborando o pensamento de Ramos, G., (2011), quanto à diversidade e modos de leitura dos livros de imagens, Fernandes (2017) vislumbra o livro de imagens para além da aplicação da arte como recurso visual, tendo nas imagens o próprio texto com toda sua especificidade, mas também como “construção do efeito literário” (FERNANDES, 2017, p. 87), compreendendo ainda, que

[...] esses livros mexem com nossos sentidos e emoções, ultrapassando um modo de ler racional e nos transportando para o universo das sensações. Nesse universo, podemos ler um livro de trás para frente, folhear rápido suas páginas ou deleitar-nos o tempo que quisermos em uma só imagem, degustando todos os seus detalhes. Também podemos contar a história de um livro diversas vezes sem repetir uma mesma narrativa” (FERNANDES, 2017, p. 193).

Assim, reportando à diversidade de termos e distinções teórico-conceituais para tratar do livro ilustrado, de modo geral e, do livro de imagens, em particular, observadas nas pesquisas e nas mais diversas obras, de autores consagrados – nacionais e estrangeiros –, que tratam do assunto, evidencia-se quão recentes são os estudos voltados para essa área, o que aponta para um campo ainda em construção dentro de uma grande área, a da literatura. Porém, isso não implica dizer que a produção e o surgimento de livros de imagens sejam recentes, o que pode ser fundamentado por pesquisas que tratam do assunto e traçam, por vezes, com riqueza de detalhes, a história das imagens na literatura, citando aqui, como exemplo, os trabalhos de Fernandes (2017) e Oliveira, R. (2008a, 2008b).

Para além das pinturas rupestres que já apontavam a imagem como uma forma primitiva de registro, o início histórico do livro de imagens é atribuído, no Ocidente, à *Bibliae pauperum*,

conhecida como a Bíblia dos pobres, a qual foi “criada no século XIV, com o propósito de inculcar o discurso do catolicismo nos sujeitos que, por falta de alfabetização, não podiam ler a bíblia, ou seja, os pobres, aqueles sem condições de adquirir um ensino formal” (FERNANDES, 2017, p. 99), e que, também, por não terem condições financeiras para adquirir a obra, essa era exposta durante as missas, para que pudessem acompanhar os sermões através das imagens, que com riquezas de detalhes, ilustravam os pequenos trechos de texto verbal. Para os mais abastados da época, tida como obra de arte, era utilizada para ornamentar suas salas, dando um ar de sofisticação.

Para Oliveira, R. (2008b), a história da ilustração não deve ser associada à das artes plásticas, pois, além de possuir linguagem e estrutura próprias, busca atender um público com entendimentos próprios, seja ele criança ou adultos. Sobre a história da ilustração, Oliveira, R. (2008b) recorre à longa trajetória da narração por imagens como recurso para contar histórias e, considera que,

Contar visualmente através de planos é um processo que nos reporta ao *Livro dos mortos* dos egípcios, de 1300 a.C., passando pelas magníficas iluminuras bizantinas, até a *Bíblia Pauperum*, do século XV, ou mesmo às detalhadas miniaturas para o Livro das horas, do duque de Berry, e à monumental e belíssima narrativa da Guerra dos Cem Anos, escrita e ilustrada pelo clérigo Jean Froissart no século XIV. (OLIVEIRA, R. 2008b, p. 55, grifos do autor).

Porém, há que se atentar para uma diferença de datas, citadas pelos autores aqui escolhidos para o relato da historicidade do livro de imagens do ponto de vista Ocidental, enquanto Fernandes (2017) destaca o século XIV como o da criação da *Bíblia Pauperum*, Oliveira, R., (2008b) reporta sua criação ao século XV, em que alguns autores apontam apenas à idade Média, sem necessariamente destacarem o século.

No Brasil, considerando o mercado editorial, dentre tantos outros autores e pesquisadores, Fernandes (2017) e Castanha (2008) destacam o livro *Ida e Volta* de Juarez Machado como sendo o primeiro livro de imagens brasileiro. De acordo com Fernandes (2017) apesar do mesmo ter sido lançado no Brasil em 1975, ele foi criado em 1968, tendo sido publicado e reconhecido, inicialmente, por editoras europeias, não conseguindo, inicialmente, espaço no mercado nacional. A obra de Juarez Machado, sendo a precursora do gênero no mercado editorial brasileiro, abriu um espaço significativo para outros autores/ilustradores trilharem esse caminho.

Sobre isso, apesar de considerar o ano de 1976 como o ano de publicação do livro *Ida e Volta*, Nunes (2021, p. 172) destaca que “a presença do livro de imagem nos catálogos das editoras, normalmente, não é numerosa, mas a sua existência no mercado editorial brasileiro é identificada desde final dos anos 1970, quando o livro de Juarez Machado, *Ida e Volta* (1976) foi publicado”.

Em 1982²⁴, a obra de Juarez Machado – *Ida e Volta* – ao lado da *Coleção Peixe-vivo* de Eva Furnari, inaugura a categoria de “Melhor Livro de Imagem da FNLIJ”, que na época levava o título de “Melhor livro sem texto”, correspondente à produção do ano de 1981, o que favoreceu a valorização e divulgação do livro de imagens. Desde então, poucas foram as edições do concurso realizado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) que não atenderam a categoria.

Em 2008²⁵, o livro *Ida e Volta*, juntamente com outros sete títulos²⁶, compõe o primeiro acervo do PNBE voltado para a Educação Infantil, dentre as 60 obras literárias selecionadas para compor o acervo.

A presença do livro de imagens em um concurso da magnitude do Prêmio FNLIJ, que trata da seção brasileira do *International Board on Books for Young People* – IBBY, favorece e incentiva a criação, produção e inovação desse tipo de obra apontando cada vez mais para a educação do olhar por meio dos recursos artísticos visuais que constituem as narrativas.

Para Fernandes (2017), a arte se faz presente nos livros de imagens em seus elementos visuais tanto quanto na construção do efeito literário neles contidos, o que possibilitam ao artista visual – autor – criar suas histórias pela imagem e não através do texto verbal, o que não diminui, em nada, suas características enquanto literatura.

Partindo dessa premissa, em que as imagens escrevem uma história, conclui-se que ela também pode ser lida, e, a esse respeito, ou seja, do processo de leitura dos livros de imagens, Morais; Ramos, F.; Haddad (2019, p. 389-390) acreditam ser essas obras “ferramentas úteis para potencializar a leitura e a imaginação dos estudantes, em qualquer idade”. Além disso,

²⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3nvnvlg>. Acesso em: 05 jun. 2020.

²⁵ <https://bit.ly/3jBcFJu>. Acesso em: 31 ago. 2021.

²⁶ As aventuras de Bambolina de Michele Iacocca, Editora Ática; Feito bicho! de Gabriela Brioschi, Editora Gaia; O presente que veio do céu de Regina C. Rennó da Compor; Passarinhandando de Nathalia C.de Sá Cavalcante, JPA; O ratinho que morava no livro de Monique Félix, Melhoramentos; Quando isto vira aquilo de Guto Lins da Rocco; Ritinha bonitinha de Eva Furnari, Formato.

entendem que “a leitura [dessas obras] pressupõe, no mínimo, a articulação entre os vários elementos visuais presentes em cada cena e ao mesmo tempo entre as cenas”.

Para Ramos, G. (2011) a leitura e interpretação de livros de imagens oportuniza ao leitor trazer algo novo para a história a partir da narrativa visual, uma vez que,

o autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. É um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações (RAMOS, G., 2011, p. 109).

Do mesmo modo, Oliveira, R. (2008b) entende que mesmo nos livros ilustrados, em que texto verbal e texto visual, em harmonia, contam uma história, o que se espera da ilustração em uma obra literária, entendida por esse autor como “ilustração narrativa”, é que esta não se limite a “apresentar uma versão do texto, mas sim favorecer a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos lendo” (OLIVEIRA, R., 2008b, p. 33).

Quanto ao termo “ilustração narrativa” apontada por Oliveira, R., (2008b), esse vai ao encontro do entendimento de Ramos, G. (2011) sobre os livros de imagens, em que o leitor se transporta para o mundo da imaginação e construção da história. De acordo com a autora, isso acontece, principalmente, se o livro de imagens não tenha sido criado a partir de algo já conhecido, ou seja, do texto verbal para o texto visual, como as adaptações dos clássicos da literatura, visto que, “nem todo livro de imagens é construído a partir de um roteiro ou uma história já conhecida. Quando se depara com um livro-imagem cuja narrativa é inédita, o leitor se torna responsável por criar o texto verbal” (RAMOS, G., 2011, p. 109).

A importância de se “estabelecer caminhos que deem condições de explorar possibilidades de leitura de imagens e a interação através delas amplia o alcance das reflexões acerca dos seus processos e usos” (BELMIRO, 2014b, *on-line*), o que permite crianças e adultos agregar seus conhecimentos de mundo na construção narrativa.

Apesar de considerar as crianças como leitores potenciais, que detêm a capacidade de criação diante dos livros de imagens, Ramos, G., (2011, p. 110) acredita “não [ser] absurdo projetarmos que autores comecem a pensar em livros feitos exclusivamente de imagens com foco em adultos”, apontando para a existência de uma variedade dessas obras que também chamam a atenção de outros públicos, independentemente da idade. Ainda, de acordo com a autora, o

gosto despertado por tais obras trata-se de característica peculiar da literatura infantil contemporânea, porém, “[...] se as imagens estiverem bem realizadas e articularem uma ideia narrativa possível, muitos públicos se interessarão pelo livro. Cada um construirá a história com base em seus conteúdos emocionais e repertório intelectual” (RAMOS, G., 2011, p. 110).

No que diz respeito à contemporaneidade dos livros de imagens, Belmiro (2014) destaca que esses têm mostrado uma certa sofisticação, cuidado e complexidade em sua criação, o que chama a atenção não só de crianças, mas também de jovens e adultos como leitores potenciais dessas narrativas visuais. Sendo assim, “nada mais propício do que aproveitar essa produção, não só para iniciar o contato das crianças não alfabetizadas com o mundo da representação ficcional, como também para agregar leitores jovens e adultos ao mundo da literatura”. (BELMIRO, 2014a, *on-line*).

No que diz respeito ao desenvolvimento de atividades com livros de imagens, é válido reconhecer o seu direcionamento tendencioso para o público infantil e a escassa produção acadêmica no que se refere à relação livros de imagens e EJA. Apesar disso, Kirchof; Bonin e Silveira (2014) evidenciam a importância e os desafios que tais obras representam no processo de formação do leitor literário, independentemente da idade. Assim, acredita-se que, com base em entendimentos de autores e pesquisadores consagrados nesse campo é que os livros de imagens foram inseridos nos acervos dos anos de 2010, 2012 e 2014 do PNBE direcionados às escolas que atendem esse público²⁷.

²⁷ Sobre as políticas públicas de literatura na EJA serão tratadas no próximo capítulo.

CAPITULO 2 - REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LITERATURA PARA EJA

*“O que se quer é a participação efetiva do povo enquanto sujeito, na reconstrução do país [...]”
(FREIRE, 1997, p. 39).*

Refletir sobre as ações governamentais brasileiras para a EJA é pensar na complexidade social, política, econômica e cultural que perpassa o campo educacional. Na prática, e em especial com a literatura, não é diferente, tendo em vista o que revelam as recentes pesquisas acadêmicas com particular interesse nesse tema. Ainda que, a variedade de sentimentos percebidos nas experiências empíricas de leitura de textos literários, nesse campo, apresente-se como atividades desafiadoras, à medida que o processo vai-se evoluindo passam a ser atividades possíveis com resultados gratificantes.

As ações governamentais visando o incentivo à leitura e a formação do leitor literário, para o público escolar em geral, vêm ao longo do tempo criando programas voltados para escolas públicas e bibliotecas escolares através do Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo central democratizar o acesso às obras literárias. Porém, nos últimos anos essas políticas vêm sofrendo alterações significativas, principalmente no tocante ao público da EJA, acha vista que o Programa que estava atendendo a esse público teve a sua última edição em 2014.

Nas pesquisas realizadas por Félix (2009) e Silva, D. (2014), o histórico desses programas retratam como primeira iniciativa em prol da literatura o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) com atuação no período de 1984-1987, seguido, em 1991, pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) da Biblioteca Nacional com participação indireta do MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1994, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca do Professor, sendo extinto em 1997, iniciando assim o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual será detalhado posteriormente.

Até então, entende-se que tais ações estavam focadas na promoção da leitura literária para o público da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – sem nenhuma menção direta ao público da EJA. O que veio a ocorrer em 2003, quando o FNDE lançou a *Coleção Palavras da Gente*, dentre as ações realizadas pelo PNBE.

De acordo com Silva, D. (2014), ainda em 2003, foi lançada, no campo da EJA, a *Coleção É só o começo*, a qual fez parte de um projeto do MEC tendo como objetivo distribuir livros

provenientes de adaptações de alguns clássicos nacionais para os neoleitores. De acordo com a pesquisadora, o único registro encontrado sobre a coleção, na época de sua pesquisa, foi um vídeo da editora L&PM.

O termo “neoleitores”, frequente entre os programas de leitura da época, especialmente, nos Programas de Fomento à leitura para jovens, adultos e idosos, é definido por Paiva (2014, *online*),

Neoleitor novo (neo) leitor. O que inicia na cultura escrita seu processo de leitura, em qualquer sistema de escrita; o que começa a ler. Sujeito de um processo de formação que não dissocia o aprender a ler do aprender a ser leitor; sujeito complexamente imbricado nos processos de apreensão e atribuição de sentidos a conhecimentos da vida sociocultural em sociedades grafocêntricas. Usado para designar novos leitores jovens, adultos e idosos que trazem para a relação com o texto suas experiências de vida e de mundo, entretecendo sentidos para o que leem, porque potentes e potenciais artífices”.

Retomando o trabalho de Silva, D. (2014), ao visitar o *site* da editora em 22 de abril de 2020, o vídeo não estava mais acessível e as obras encontram-se disponíveis para compra, com acesso gratuito, para *download*, somente o Manual do Professor²⁸ elaborado por Luís Augusto Fischer, o qual declara ser a coleção uma ‘aposta’ da editora em parceria com uma equipe de professores no intuito de proporcionar o acesso à leitura de grandes clássicos adaptados.

Ao final do ano de 2005, por meio do Edital 01/2005/SECAD/MEC²⁹, a Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad) do MEC divulgou o *Concurso Literatura para Todos*, aberto a todo cidadão brasileiro, exceto para servidores vinculados ao MEC; comissão julgadora, assim como parentes e afins. Este concurso buscou atender o público da EJA com obras específicas e inéditas³⁰, via Edital.

2.1 Concurso Literatura para Todos

Em Brasil (2005), através do Edital 01/2005/SECAD/MEC, o intuito do concurso Literatura para Todos era selecionar obras literárias, inéditas, direcionadas para neoleitores, jovens e

²⁸ Disponível em: <https://www.lpm.com.br/downloads/Arquivos/manualprofessor.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/concursoliterario.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

³⁰ Entendendo por inédita, de acordo com o edital, a obra não-editada e não-publicada, parcialmente ou em sua totalidade, em antologias, coletâneas, suplementos literários, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação.

adultos, em processo de alfabetização pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA)³¹, sendo que tais obras deveriam apresentar aspectos relevantes em sua concepção. Tais aspectos estavam pautados em: narrativas atraentes que chamassem atenção do neoleitor e que não tivessem relação com o ensino da língua e da gramática; que os textos relacionassem com o contexto do educando, em suas leituras de mundo; que possibilitassem, de forma poética, suavizar os problemas enfrentados no cotidiano por esses sujeitos, e deveriam preservar a riqueza das tradições orais da língua e da cultura.

O Edital buscou selecionar uma obra por cada modalidade – conto ou novela; crônica; poesia; biografia ou relato de viagem; ensaio ou reportagem; textos da tradição oral; esquetes, *scripts*, peças teatrais, roteiros de vídeo, cinema, quadrinhos, seguindo os seguintes critérios: adequação ao gênero literário indicado para concorrer; presença característica de literariedade; coerência temática e originalidade; escrita original utilizando linguagem expressiva que estimule a imaginação e a reflexão; narrativas que permitam o fluxo do pensamento, contribuindo para a construção da consciência individual, social e ética.

Para Cademartori (2006), o concurso foi um passo importante dado pelo MEC, visto que dentre tantas desigualdades que angustiam boa parte da população brasileira encontra-se a educação, em que pese a luta por um país mais justo ancorada pelo direito. E, segundo a autora, há que se atentar, também, pelo direito à literatura, visto que muitos são os aspectos que dificultam o seu acesso, dentre os quais se destacam – preços dos livros, número reduzido de livrarias e de bibliotecas –, que, assim como outros fatores, afastam a população da leitura.

Na opinião de Félix (2009), essa iniciativa trouxe para o educando da EJA, em especial o neoleitor, a oportunidade de acesso à literatura, contribuindo para inversão de uma possível situação marginalizada para uma socialmente participativa, oportunizando a apropriação de um certo capital cultural, visto que,

dar a esses jovens e adultos a possibilidade de acesso à leitura literária seria, então, uma maneira de colocá-los em contato com um capital cultural, uma vez que, para a maioria desses indivíduos, esses bens não estiveram disponíveis no primeiro campo de socialização, que é a família, e não puderam ser explorados ao longo da vida (FÉLIX, 2009, p. 73).

³¹ O Programa Brasil Alfabetizado criado 2003 com foco na alfabetização de jovens, adultos e idosos, para todo o território nacional, tinha o propósito de reverter os índices do analfabetismo e ao mesmo tempo proporcionar o acesso à cidadania.

Assim, o pensamento de Félix (2009) vai ao encontro de Cademartori (2006, p. 11), dada a intencionalidade do concurso, em que a “coleção foi criada para que [jovens e adultos recém-alfabetizados] encontrem livros adequados ao estágio em que estão – nem complicados demais, nem próprios para o público infantil”.

Cumprindo as exigências do Edital, as melhores obras avaliadas, selecionadas e premiadas pelo MEC (Quadro 1) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do primeiro *Concurso Literatura para todos*, “mobilizou escritores, professores e outros profissionais em todo o Brasil” (CADEMARTORI, 2006, p. 11).

Quadro 1 - Resultado final do I Concurso Literatura para Todos – Edital 01/2005

AUTOR	OBRA	GÊNERO
Cezar Dias	Tubarão com a faca nas costas	Crônicas
Cristiane Dantas Costa	Madalena	Novela
Domingos Pellegrini	Família composta	Teatro
Eloí Elisabete Boheco	Batata cozida, mingau de cará	Tradição oral
Gabriel Bicalho	Caravela	Poesia
Indigo	Cobras em compota	Contos
Luciana V. P. de Mendonça	Abraão e as frutas	Poesia
Luís Pimentel	Cabelos molhados	Contos
Rinaldo Santos Teixeira	Léo, o pardo	Biografia
Vera Lúcia de Oliveira	Entre as juntas dos ossos	Poesia

Fonte: Brasil, 2018a, *on-line*

Após a seleção e premiação, o MEC voltou seus olhares para a produção dos livros que comporiam a coleção. Sobre essa produção Cademartori (2006) destaca a preocupação com o leitor, seja pelas capas dos livros, ilustrações, formato das obras, cuidado com o tamanho das letras, distância das linhas, quantidade de páginas, resistência, tudo pensado na praticidade e comodidade para o educando da EJA, incluindo também, quando necessário, algumas notas explicativas ao lado dos textos, evitando assim quebra na sequência da leitura para consultas em dicionários, enciclopédias ou mesmo no final das obras.

Juntamente com as obras selecionadas, mantendo o mesmo formato físico, foi encaminhado às escolas, como parte integrante da coleção, o livro *Literatura para todos: conversa com os educadores*, no intuito de apresentar os volumes da coleção e de colaborar com o trabalho dos

educadores junto aos educandos da EJA. O livro traz uma pequena biografia de cada autor, uma breve resenha da obra e faz uma menção ao gênero literário correspondente, além de tecer conversas sobre a formação de novos leitores, com oito educadores. Tendo sido essas conversas guiadas por três perguntas: “1. Como você aprendeu a ler e escrever?; 2. Que recomendações faria a um alfabetizador ou educador sobre o uso de textos na sala de aula?; 3. Como a literatura pode contribuir no trabalho de alfabetização e estímulo à leitura com jovens e adultos? Tem alguma experiência interessante para contar?” (CADEMARTORI, 2006, p. 42).

Voltando os olhares para a pesquisa de Félix (2009), conforme observado pela pesquisadora, é possível apontar para algumas questões referentes à coleção, primeiro, o desconhecimento desse material direcionado para EJA por parte de profissionais que atuam nas bibliotecas, professores e demais profissionais ligados à EJA; segundo, as escolas alegam o não recebimento das obras; terceiro, ao levar os livros e dar oportunidade aos educadores de conhecê-los, estes “julgam os temas pertinentes, os textos interessantes, bem escritos, propícios ao desenvolvimento da imaginação. Entretanto, ao avaliarem a adequação dos livros a seus alunos (que ainda estão em formação inicial como leitores), julgam as obras difíceis” (FÉLIX, 2009, p. 103).

Para a pesquisadora os dados levantados, em turmas de alfabetização e de continuidade, campo de sua pesquisa, mostraram que a iniciativa do MEC representou um passo importante por considerar as especificidades da EJA, porém, muito ainda há por fazer, como, por exemplo, melhorar a comunicação junto aos professores desse segmento, acompanhar a efetiva circulação dos livros nas escolas e, também, pensar a mediação dessas leituras por um leitor proficiente.

O fato de o governo criar um programa de incentivo à leitura para alunos da EJA deixou os professores satisfeitos, pois, como disseram, a EJA tem sido sempre colocada no último plano, a última na lista de prioridades. No entanto, criticaram o fato de a Coleção não ter sido divulgada em veículos de comunicação de massa e nem distribuída como deveria. Entre a iniciativa governamental e a distribuição dos livros feitos especialmente para os alunos da EJA, existe um problema de comunicação com os professores que atuam junto a esse segmento, o que impossibilita a efetiva circulação dos livros na escola. (FÉLIX, 2009, p. 104).

Sobre a importância da mediação (MACIEL, I., 2007, p. 539, grifo nosso) destaca que “as obras literárias derivadas do concurso *Literatura para Todos*, para atender às demandas educacionais, precisam ser acompanhadas de ações mediadoras, dando continuidade a consultas e realizando pesquisas sistemáticas em relação à leitura literária”.

Tudo isso corrobora com resultados obtidos em pesquisas nesse campo, em que a relevância da mediação se apresenta empiricamente nas atividades de leitura dos textos literários propostos pelos pesquisadores, dadas as respostas de sucesso alcançado junto ao público da EJA.

Outra questão observada por Félix (2009) que merece destaque refere-se aos gêneros literários. A pesquisadora notou que houve um entendimento maior nas turmas de continuidade, com os livros dos gêneros conto, novela, texto da tradição oral e crônicas, enquanto a poesia e os textos de dramaturgia não produziram nenhum sentido para os educandos, em um primeiro momento, demandando assim um trabalho de mediação por um leitor proficiente.

Para Mata (2014, *on-line*) o leitor proficiente é aquele que, para além de decodificar as palavras do texto, “também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura)”.

Ainda assim, a prática leitora tem o poder de agregar sentidos e significados ao texto e à leitura crítica de mundo, aumentando a proficiência do leitor. Em sendo essa prática uma ação efetiva no espaço escolar, o professor torna-se um elo importante nesse encontro do educando com a literatura e sua prática, percebendo-se “como sujeito produtor e portador de um saber político-pedagógico, transformador de sua própria prática, a partir de uma atitude analítica, reflexiva e investigativa da realidade social e profissional” (MACIEL, I., 2007, p. 540).

Na segunda edição do concurso, foi aberto novo edital para seleção da coleção 2007/2008, com o intuito de ampliar o acervo destinado aos educandos da EJA. Entretanto, de acordo com Félix (2009), por ocasião de sua pesquisa, não foi encontrada nenhuma avaliação, realizada pelo MEC, sobre a recepção e uso da coleção anterior pelos destinatários, o que poderia nortear a elaboração do que seria a coleção *Literatura para Todos II*. Porém, a pesquisa de Félix (2009), apesar de se encontrar entre os dois momentos, aprofundou sobre o primeiro concurso, visto que o segundo estava em fase de elaboração.

De acordo com Brasil (2018b),

Em 2008, a primeira coleção do *Literatura para Todos* passou a integrar o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) do Ministério. Isso, segundo Carmen Gatto, possibilitou a segunda edição das obras que agora estão sendo entregues aos parceiros do programa Brasil Alfabetizado. Os livros são para 1,6 milhão de jovens e adultos que estão em processo de alfabetização neste ano. A segunda edição tem 298.950 coleções (BRASIL, 2018b, *on-line*).

E ainda, nas palavras de Carmen Gatto³², em 2009, as obras vencedoras do *Literatura para Todos II* seriam distribuídas pelo PNBE, portanto, para além dos exemplares direcionados aos neoleitores do PBA, a coleção chegaria “nas bibliotecas de todas as escolas de ensino fundamental das redes públicas de estados e municípios que oferecem educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2018b, *on-line*).

O edital 02/2007/SECAD/MEC³³, com pequenas alterações se comparado ao de número 01/2005, atenta para o fato de as obras não poderem tratar de assuntos sobre a conduta moral ou religiosa, e, reforça o objetivo de dar acesso a textos literários que possibilitem os benefícios do uso da língua escrita, proporcionados pela leitura. O objetivo foi selecionar nove obras sendo duas para cada modalidade – prosa (conto, novela ou crônica), poesia, biografia, textos da tradição oral (em prosa ou em verso). Outra novidade foi a inserção da seleção de uma obra, de qualquer modalidade, criada por autor natural de país africano, cuja língua oficial fosse o português. Juntamente ao edital foi anexado o projeto básico do concurso e o Termo de cessão de direitos autorais.

O projeto básico, como justificativa para realização do concurso, aponta para ações de implementação de políticas de acesso à leitura para neoleitores do PBA, com foco no enfrentamento das desigualdades de acesso ao livro e à informação, visando contribuir para a aquisição de habilidades de leitura e escrita em consonância com a legislação, no cumprimento do direito constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado.

O projeto destaca, também, que as obras seriam destinadas a alfabetizando do PBA e para alunos da primeira série do 1º segmento das redes públicas que atendessem a EJA através do *Programa Fazendo Escola*.

Ao buscar informações sobre a efetivação do edital, estas reportam somente às encontradas no *site* do MEC, como o resultado do concurso, representado pelo Quadro 2.

³² Atuou no Ministério da Educação de 2005 a 2013 exercendo as funções de Secretária Executiva da Comissão Nacional de Educação Superior, Coordenadora-Geral de Formação e Leitura, Coordenadora-Geral da Rede de Formação para a Diversidade e Coordenadora-Geral de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2359444/carmen-isabel-gatto>. Acesso em: 24 abr. 2020.

³³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/edital2_literatura.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

Quadro 2 - Resultado final do II Concurso Literatura para Todos – Edital 02/2007

AUTOR	OBRA	GÊNERO
Antônio Almir Mota	A fera do canavial	Tradição oral
Andréa Fátima dos Santos	O cobrador	Prosa – novela
Gláucia Aparecida Nogueira	B. Léza?! Um africano que amava o Brasil	Biografia
Iacyr Anderson Freitas	Via vária	Poesia
Isaura Daniel	Tem onça na casa do Zé	Novela
José Luis Tavares	Os secretos acrobatas	Poesia – obra africana
Maria Augusta de Medeiros e César Tadeu Obeid	Pela voz do cordel	Tradição oral
Sandra Jeane de Paula	No atrito do corpo com o ar	Poesia
Stela Maris de Rezende	Família contadeira de histórias	Prosa – conto
Viviane Veiga Távora	Pé de alguma coisa pede outra	Poesia

Fonte: Brasil, 2018a, *on-line*

Ao consultar o *site*³⁴ do MEC foi possível inferir que ocorreram mais duas edições do concurso, visto que, encontram-se disponíveis dois *links* que dão acesso aos editais 07/2009/SECAD/MEC e 05/2010/SECAD/MEC, referentes aos *III e IV Concursos Literatura para Todos*, respectivamente, e um vídeo, construído em 22 de abril de 2009, aparentemente de divulgação do terceiro certame e com informações gerais sobre o concurso.

Em ambos os editais não se verifica nenhuma mudança significativa em relação ao edital 02/2007/SECAD/MEC, mantendo-se nove obras a serem selecionadas, as quais seriam divididas em: prosa, poesia, tradição oral – com a seleção de duas obras cada –, biografia, dramaturgia e de autoria africana em qualquer modalidade – uma obra de cada.

Quanto ao público de destino, em ambos os casos, manteve-se o público atendido, ou seja, os educandos do PBA, ampliando para todos os matriculados em turmas da EJA na rede pública de ensino, apesar da segunda edição também apontar para essa possibilidade, visto que a distribuição ficaria a cargo do PNBE. Os editais previam que os livros do terceiro concurso seriam destinados aos estudantes do ano de 2010 e o da quarta edição do concurso para os de 2011. Embora, por tratar-se de acervo direcionado para as bibliotecas escolares, esses livros

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32744-literatura-para-todos>. Acesso em: 23 abr. 2020.

estariam disponíveis para todo usuário que tivesse interesse pelas obras. No entanto, o direcionamento proposto pode ser entendido como sugestão de trabalho junto às respectivas turmas.

Para além dessas informações, encontram-se no *site* do MEC as listagens dos livros selecionados nos dois concursos, o que pode ser observado em: Quadro 3 e Quadro 4.

Quadro 3 - Resultado final do III Concurso Literatura para Todos – Edital 07/2009

AUTOR	OBRA	GÊNERO
Adriano Bitarães Netto	Poesia da indagação	Poesia
Alaor Ignácio dos Santos Júnior	Cascatinha e Inhana: a história e os trinados dos sabiás do sertão	Biografia
Alexandre Jorge Marinho Ribeiro	Poemas de pouco empenho	Poesia
Antonio de Pádua Barreto Carvalho	O papagaio de Van Gogh	Crônica
Carlos Augusto de Almeida	Tempo de chuva	Prosa
Carlos Correia Santos	Não conte com o número um no reino de Numespólis	Dramaturgia
José Luís Tavares	À Bolina ao redor do Natal	Poesia (obra africana)
Marco Aurélio Pinotti Catalão	No cravo e na ferradura	Tradição oral
Maria Amélia de Amaral	Poesia torta	Poesia
Mayrant Gallo	Moinho	Prosa

Fonte: Brasil, 2018a, *on-line*.

Como consta em Brasil (2018b), a entrega dos prêmios do *Literatura para Todos III* foi programada para ocorrer na 6ª Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confintea VI³⁵) em dezembro de 2009. Tal evento é realizado a cada 12 anos pela Unesco e tem como objetivo o diálogo sobre políticas para o segmento e avaliação das políticas públicas de EJA na esfera internacional.

³⁵ <https://bit.ly/2ZoSIhu>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Quadro 4 - Resultado final do IV Concurso Literatura para Todos – Edital 05/2010

AUTOR	OBRA	GÊNERO
Antônio da Costa Leal	Um andarilho na noite do sertão	Tradição oral
Carlos Pessoa Rosa	Sabenças	Novela
José Carlos Barbosa de Aragão	O Pênalti	Dramaturgia
José Luis Tavares	Arca do Banzé	Obra africana
Luis Pimentel	Ainda é cedo amor	Contos
Ricardo Aleixo Poemas	Poemas para viver em voz alta	Poesia
Rubiana Pereira Burg e Simone Xavier de Lima	Autores especiais	Biografia

Fonte: Brasil, 2018a, *on-line*

Conforme consta no relatório de gestão do exercício de 2010 da Secad, em apenas quatro parágrafos, é apresentada uma análise crítica sobre a ação de número 8822 – Incentivo à leitura para jovens e adultos – a qual teria como objetivo “produzir e distribuir materiais de leitura a jovens e adultos dos programas de EJA. [...] mediante a implementação e execução de projetos que visem seleção, desenvolvimento, produção, impressão, reprodução e distribuição de materiais adequados ao público jovem e adulto” (BRASIL, 2011a, p. 28).

No tocante à análise crítica dos resultados dessa ação, o relatório de gestão destaca o *Concurso Literatura para Todos* como uma das atividades executadas dentro do Programa 1060 – PBA e EJA – e, observa que os resultados revelaram novos autores atentos aos desafios de criar textos originais para a EJA, a partir da ampliação do acesso à leitura para neoleitores.

Sobre o quarto concurso, representado pelo edital 05/2010/SECAD/MEC, consta do relatório que com sua realização o PNBE abriu para as editoras encaminharem obras literárias para que fossem avaliadas pelo programa, desde que atendessem as especificidades da EJA. A previsão seria de distribuir, em 2010, um acervo com 50 livros referentes ao PNBE 2010 e as obras premiadas seriam distribuídas em 2011, seguindo, também, as regras do PNBE.

O relatório em questão menciona, ainda, os concursos anteriores – Coleções II e III – apontando para os desafios na execução orçamentária da ação 8822, dificuldades essas enfrentadas, também, por outras áreas do MEC. No entanto, a secretaria “a despeito dos entraves encontrados para busca dos resultados almejados, [considerou] positivo o resultado por ter sido contemplado o público com obras de qualidade” (BRASIL, 2011a, p. 28).

Pelas informações descritas no relatório, infere-se que os concursos foram finalizados com distribuição das obras, porém, ao fazer uma busca sobre o tema não foi encontrado, até então, nenhuma menção ao fato. Reportando a alguns participantes dos concursos da segunda, terceira e quarta edição, via rede social e e-mail, estes confirmaram a realização dos concursos, contudo, confirmaram que “não houve a efetivação dos concursos, uma vez que as obras não foram publicadas”, portanto não houve a distribuição das mesmas. Isto significa que nas três últimas edições houve o concurso, mas não deram continuidade aos processos de publicação e distribuição das obras.

2.2 O lugar do PNBE na literatura para a EJA

O PNBE, criado pelo Governo Federal, em 1997, e executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), buscou “democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (SOARES, M.; PAIVA, A., 2014, p. 10), até a edição de 2014 – último ano de envio de acervos para as escolas. O Programa chegou a atender todos os segmentos da educação básica, indo da educação infantil, no atendimento às creches, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio, incluindo a EJA em algumas de suas edições. Suas ações eram

executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. Em anos pares, os acervos [eram] enviados às escolas de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares, [recebiam] as obras as escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2017, *on-line*).

No limiar da história do Programa supradito, consta que,

em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso essas edições do Programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa. A partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC, o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares (MACIEL, F., 2008, p. 11).

Sendo assim, o objetivo primeiro do Programa era de enriquecer o acervo da biblioteca escolar e colaborar para o incentivo à leitura e formação do leitor, por meio de três ações distintas – PNBE Literário; PNBE Periódicos; PNBE do Professor – atendendo educandos e/ou educadores com obras literárias, materiais informativos e obras destinadas à orientação pedagógica.

Tendo sido considerado “como maior programa federal para distribuição de acervos literários, o PNBE se fortaleceu ao longo de sua história, e tornou-se responsável por inaugurar e nutrir diversas bibliotecas e espaços de leitura” (CORDEIRO, 2018, p. 1488). O que corrobora com o pensamento de Maciel, F. (2008), que considera o retorno do direcionamento dos livros para as bibliotecas “a retomada da valorização da biblioteca, como espaço promotor da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola” (MACIEL, F., 2008, p.11).

Como condição primeira, na seleção e avaliação pedagógica das obras para compor os acervos do Programa, o foco na literatura é evidenciado por Cosson e Paiva, A., (2014) ao tratarem do conceito de literatura incorporado pelo PNBE, sendo esse orientado por três lógicas avaliativas na perspectiva pedagógica, e, por duas lógicas no tocante aos princípios do Estado, por se tratar de um programa governamental como parte de uma política pública.

No tocante à primeira lógica avaliativa na perspectiva pedagógica – *lógica do objeto estético* – atenta-se para o critério de seleção de obras que sejam realmente literárias, sem fins “didáticos, doutrinários ou panfletário” visto que, “se o compromisso da obra não é com o literário ou ele não ocupa o primeiro plano da obra, se a obra não se constitui como objeto estético em primeiro lugar, ela não deve ser considerada como literária” (COSSON; PAIVA, A., 2014, p. 493).

No que se refere à segunda lógica – *lógica da qualidade* – para além da qualidade textual da obra, essa deve ser pensada e avaliada mediante os “elementos intertextuais e contextuais que constituem o texto enquanto obra literária” (COSSON; PAIVA, A., 2014, p. 493), considerando a diversidade e especificidades do público ao qual se destina.

A terceira e última lógica da perspectiva pedagógica – *lógica da diversidade das obras* –, essa foi subdividida em quatro critérios com foco na formação de leitores, primeiro o da *diversidade temática*, em que trata de temas diferentes para diferentes leitores; o segundo, *da representação*, trata das diversidades brasileiras no que tange os aspectos sociais, econômicos, culturais, ambientais e históricos; seguido das *formas e gêneros*, cujo critério garante a diversidade de

textos; por último a diversidade *de níveis de complexidade* de elaboração das obras, considerando o público a que se destina, segmento, faixa etária e competência leitora.

Quanto aos princípios do Estado, esses foram pautados nos princípios constitucionais brasileiros, nos quais a primeira lógica referente aos princípios do Estado – *a republicana* – vai recusar, por exemplo, obras de cunho religioso, por ser o Estado laico; por sua vez, a segunda lógica relacionada aos princípios do Estado, trata-se da *lógica democrática*, a qual exclui obras discriminatórias e preconceituosas, apontando para o cuidado que se deve ter ao selecionar obras com temas que tratam do racismo e da sexualidade.

Para (COSSON; PAIVA, A., 2014, p. 494), “consideradas as lógicas no conjunto, pode-se dizer que, excetuando-se a condição de objeto estético, o conceito de literatura do PNBE é de inclusão. O efeito que daí resulta é um acervo constituído por ampla variedade de obras”.

Essa avaliação e conseqüente seleção das obras, a partir da edição de 2007, passou a ser de responsabilidade do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), após participação de processo seletivo em 2006 para esta finalidade, o que também ocorreu nas edições posteriores. Daí o processo de avaliação, seleção e composição dos acervos passou a ser realizado por esse Centro, que de acordo com Maciel, F. (2008) contava com a participação da comunidade da UFMG, especialmente, da FaE, e, com integrantes de outras instituições brasileiras, visto que,

uma das características fundamentais do Ceale é a busca, sempre que possível, de um trabalho descentralizado, envolvendo o maior número de pesquisadores de diferentes pontos do País, especialmente em trabalhos de avaliação como esse do PNBE, que resulta em aquisição, por parte do governo, de livros que serão utilizados em todas as escolas públicas brasileiras (MACIEL, F., 2008, p. 16).

Em Brasil (2018c), o empenho empregado nos processos de seleção, avaliação e distribuição das obras buscou atender ao propósito de fornecer aos sujeitos envolvidos materiais que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades leitoras de fruição. Logo, considerou o Programa como instrumento importante na ampliação do conhecimento e das práticas de leitura e escrita.

Porém, Paiva, J. e Berenblum (2009), apresentando resultados de pesquisa realizada entre 2005/2006, a qual buscou entender os impactos do programa, e a sua implementação nas

práticas pedagógicas, por parte dos sujeitos das escolas envolvidas, destacam que, desde seu início, o PNBE,

manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária (PAIVA; BERENBLUM, 2009, p. 174).

No entanto, no que tange a ideia de leitura “enquanto prática educativa dialógica e participativa”, em (BRASIL, 2008), entende-se que,

a ausência de uma política de formação de leitores e de esclarecimentos suficientes sobre as finalidades educativas do PNBE possibilitou a ambiguidade que se percebeu existir nas escolas, de não diferenciação entre livro didático, paradidático e obra de referência e livro de literatura. A lógica que se percebeu de tratamento das obras literárias deixou de valorizar o lúdico, a fantasia, a imaginação, para enformar a fruição do gênero literário nos moldes escolares (BRASIL, 2008, p. 127).

Esse entendimento surge à luz da segunda avaliação do Programa, por parte do MEC, que, diferentemente do que foi relatado por Félix (2009) sobre a não avaliação do *Concurso Literatura para Todos*, o PNBE, de acordo com Cordeiro (2018); Paiva, J. e Berenblum (2009), passou por duas avaliações governamentais no intuito de identificar as possíveis falhas existentes e as formas de recepção e utilização dos acervos pelas instituições destinatárias.

Segundo Cordeiro (2018); Paiva, J. e Berenblum (2009), a primeira avaliação foi realizada em 2002 pelo Tribunal de Contas da União (TCU), o qual também exigiu a realização da segunda, realizada em 2005 e denominada de *Avaliação diagnóstica*, proposta pela SEB/MEC e financiada pela Unesco, resultando em 2008 a publicação da obra *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*³⁶, inclusive com a entrega de uma versão impressa para as escolas participantes do Programa, estando disponível também, remotamente, no portal do MEC.

Voltando os olhares para o PNBE para a EJA, campo de interesse desta pesquisa, tem-se na edição 2003, sete anos após a primeira edição, a inserção da EJA no Programa, a partir do lançamento da *Coleção Palavras da Gente*. Como mencionado anteriormente, as obras dessa

³⁶ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

coleção foram destinadas ao uso pessoal e de propriedade dos educandos, como parte da ação *Literatura em minha casa*, a qual fez parte do PNBE no período de 2001 a 2003. Assim, os acervos foram “distribuídos aos alunos da última série, termo, módulo ou similar, correspondentes à última etapa do 2º segmento da educação de jovens e adultos dos cursos presenciais e com avaliação no processo, do ensino fundamental, no ano letivo de 2004” (BRASIL, 2017, *on-line*).

A partir de então, somente na edição de 2010, ao ampliar a distribuição para toda a educação básica, o PNBE volta a atender o público da EJA, com distribuição de dois acervos distintos, contendo 25 títulos cada, no total de 50 obras, condicionada ao número de educandos devidamente matriculados e seguindo alguns critérios. Portanto, as escolas que atendessem de 1 a 50 educandos receberiam um acervo e as escolas com mais de 50 educandos receberiam os dois acervos, permanecendo esse formato de distribuição nas edições seguintes – 2012 e 2014, conforme Editais.

Assim, o atendimento do PNBE-EJA, em dados estatísticos, ocorreu conforme explicitado na Tabela 1.

Tabela 1- Dados estatísticos do PNBE para EJA³⁷

EDIÇÃO	LIVROS DISTRIBUIDOS	ESCOLAS BENEFICIADAS	EDUCANDOS ATENDIDOS	INVESTIMENTO (VALOR DE AQUISIÇÃO)
2003	3.470.904	10.964	463.134	R\$ 2.956.053,24
2010	1.471.850	39.696	4.153.097	R\$ 7.042.583,76
2012	1.425.753	38.769	4.157.721	R\$ 11.216.573,38
2013	535.000	39.517	PNBE Professor	R\$ 3.973.705,55
2014	1.619.100	36.006	3.589.440	R\$ 10.208.749,32

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

De acordo com os Editais, em Brasil (2009; 2010; 2012) as obras seriam destinadas às escolas públicas dos sistemas de educação federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito do PNBE, e que atendessem os anos iniciais do ensino fundamental, a EJA nas etapas

³⁷ Disponível em: <https://bit.ly/2ZtPmub>. Acesso em: 01 maio 2020.

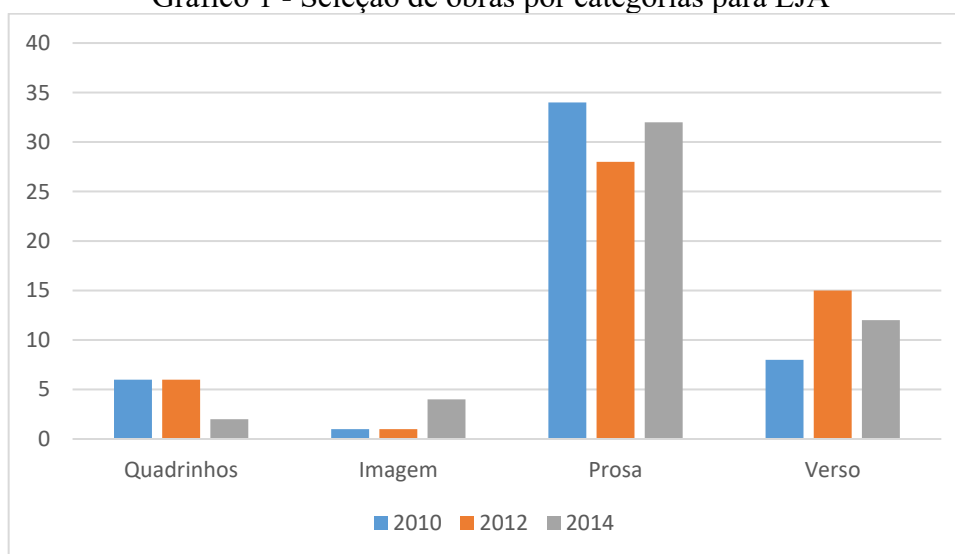
fundamental e médio, e a educação infantil nas etapas creche e pré-escola, cujos acervos foram divididos por categorias.

Assim, os acervos distribuídos, a partir da edição 2010, seriam direcionados para as bibliotecas das escolas, o que possibilitou, de acordo com os dados explicitados na Tabela 1, a diminuição da quantidade de exemplares e um aumento considerável das escolas atendidas. Esses acervos deveriam atender a quatro categorias distintas, *textos em verso* – poema, cordel, provérbios, ditos populares –; *textos em prosa* – romance, novela, conto, crônica, teatro, biografia, diário, relato de experiência, tradição popular –; *livros de imagem e histórias em quadrinhos*, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público da EJA (ensino fundamental e médio).

No entanto, de acordo com Soares, M. e Paiva, A. (2014), as obras inscritas para EJA destinadas ao processo de seleção para compor os acervos de 2014 tiveram quantidades desproporcionais, se considerados os agrupamentos sugeridos, em que, dos textos inscritos, *em prosa* alcançou a marca de 74%, seguido das obras *em verso* com 15%, *textos em quadrinhos* tiveram 10% e livros de *narrativas por imagens* com apenas 1%. Apesar das autoras considerarem que não foi uma tarefa fácil contemplar os acervos para EJA em todas as categorias, concluíram que o trabalho foi cumprido com êxito.

Refletindo sobre os dados de inscrição para a edição de 2014, conforme apontamento de Soares, M. e Paiva, A. (2014), e as quantidades selecionadas e distribuídas em cada categoria das três edições, infere-se que, provavelmente, as inscrições para os demais editais tiveram também essa desproporcionalidade. O que pode ser observado no Gráfico 1, o qual considera a seleção por categorias nos processos – 2010, 2012 e 2014 –, lembrando que foram selecionados 50 títulos distintos, em cada processo, para comporem os acervos para EJA.

Gráfico 1 - Seleção de obras por categorias para EJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O predomínio da categoria *prosa*, em número bem superior às demais categorias, é compreendida como positiva por Soares, M. e Paiva, A. (2014) ao analisarem as inscrições recebidas, visto que,

é fundamental que jovens e adultos, na etapa em que estão adquirindo, de forma relativamente tardia, habilidades de leitura, desenvolvendo possibilidades de leitura autônoma e se inserindo no mundo da escrita e da literatura, vivenciem com frequência e intensidade o texto em prosa, para que, além de imergir no mundo imaginário e da fantasia dos contos e narrativas, e também no mundo da informação, tenham oportunidade de adquirir competência leitora e aprofundar conhecimentos dos usos e funções da escrita (SOARES, M.; PAIVA, A., 2014, p. 12).

No entanto, as autoras se surpreenderam com a baixa oferta de textos em verso e consideraram que a predominância de texto em prosa justifica a existência de maior número de títulos desta nos acervos, o que não diminui a importância das demais categorias e gêneros, visto que todos foram contemplados proporcionalmente às inscrições.

Quanto às narrativas por imagens, objeto desta pesquisa, é possível observar que essas tiveram um aumento significativo na edição de 2014, passando de uma obra selecionada em 2010 e uma em 2012 para quatro em 2014, fato esse, um dos dados responsáveis pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, o acervo do PNBE sendo formado por estilos literários diversificados traz propostas de desenvolvimento da leitura literária junto à comunidade escolar. No tocante aos livros de

imagens, esses têm sido objeto de pesquisa em algumas áreas do conhecimento, como: *Arte e Design*, nas quais se debruçam, especialmente, sobre a criação, produção, a obra e o artista; *Letras*, com estudos voltados sobretudo para os aspectos linguísticos da obra, a leitura e a escrita a partir dessas; *Psicologia*, cujo foco é o processo cognitivo, e na *Ciência da Informação*, em que o tema está ancorado nas perspectivas e desafios enquanto informação. Na *Educação*, área de interesse desta pesquisa, o tema está direcionado, principalmente, à interpretação das histórias, às concepções didáticas, à interação, ao processo de produção de sentidos e a algumas análises relacionadas ao PNBE.

Para a edição de 2014, o edital de convocação de editores para inscrição e seleção das obras literárias foi aberto em 2012 pelo MEC, por intermédio da SEB e do FNDE em cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Os acervos selecionados foram enviados às escolas participantes acompanhados de um guia, o qual visava contribuir com a mediação da leitura por meio de diversas possibilidades de leitura de textos literários. Acompanhou as obras selecionadas para a EJA o *Guia 3 – PNBE na Escola: literatura fora da caixa*.

Para além da divisão do acervo em categorias, a seleção dos livros que comporiam os acervos deveria atender também a três critérios – a qualidade textual; o projeto gráfico e a adequação temática –, com foco nos diferentes contextos que constituem a sociedade brasileira, como os socioeconômicos, os culturais, os ambientais e os históricos. Esses critérios foram detalhados nos Editais e muito bem sintetizados por Soares, M. e Paiva, A. (2014), como segue:

qualidade textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico [...]; **qualidade temática**, que se manifeste na diversidade e adequação dos temas, e no atendimento aos interesses [do público atendido], aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; **qualidade gráfica**, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro (SOARES, M.; PAIVA, A., 2014, p. 12, grifo das autoras).

Tais critérios, envoltos por características específicas para cada público destinatário das obras, considerando as diretrizes curriculares, trataram a concepção de leitura e literatura direcionada para a EJA como sendo,

um caminho para que o educando se realize como leitor autônomo, apreciador das várias possibilidades de leitura que um texto literário pode oferecer. O emprego do texto literário nas situações de aprendizagem permite avançar das funções imediatistas do aprender a ler, que apenas focaliza textos com fins didatizantes, para uma compreensão mais ampla, experiência estética que envolve sentimento, reflexão, corpo e paixão, uma experiência humanizadora (BRASIL, 2009, p. 26; 2010, p. 23; 2012, p. 20).

Porém, Soares, M. e Paiva, A. (2014) chamam atenção para o fato de que muitas obras inscritas para o público da EJA não condizem com as características dos educandos e as condições de leitura em que se encontram, “o que talvez se explique por ainda não se ter formado, em nosso país, concepção clara, entre autores e editores, daquilo que distingue esse segmento de ensino dos demais segmentos” (SOARES, M.; PAIVA, A., 2014, p. 11). Daí a relevância desta pesquisa para o campo investigativo, bem como para as práticas junto ao público da EJA.

Ambos os Editais, quanto aos critérios de avaliação e seleção, trazem a exigência do atendimento à EJA com títulos específicos para essa modalidade, cujas obras deveriam contemplar as diversidades temática, de gêneros e de formatos, bem como o grau de complexidade exigido para atendimento dos educandos, em que pese,

considerar também, em especial, a apresentação de níveis de letramento diversos nos livros para atender aos jovens, adultos e idosos que também estão em diferentes níveis de letramento. Desde aqueles que estão em processos de alfabetização até aqueles que cursam o ensino médio (BRASIL, 2009; 2010; 2012).

Sobre isso, Soares, M.; Paiva, A. (2014, p. 13) destacam que se devesse atentar para os “diferentes níveis de dificuldades, [...] tanto de compreensão dos usos e funções da escrita quanto de desenvolvimento de sua competência leitora, [...] seja pela via da leitura autônoma, seja pela leitura mediada pelo professor”.

Fugindo um pouco do tema literatura, uma edição do PNBE para EJA, também relevante, foi a de 2013 – PNBE do professor –, que, para além do atendimento da educação básica, do ensino regular, buscou atender, também, os educadores da EJA, abrangendo todo o ensino fundamental e o ensino médio, com obras de apoio pedagógico de natureza teórico-metodológica, direcionadas para a preparação de planos de ensino e de atividades para os educandos, nos mais variados campos disciplinares. O Edital de convocação 02/2011 da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI), que guiou o processo de inscrição, avaliação, seleção e distribuição das obras, considerou-as como:

obras de apoio pedagógico de natureza teórico-metodológica aquelas que apresentam ao docente proposições teórico-metodológicas relativas ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem considerando o(s) respectivo(s) campo(s) disciplinar(es), a(s) área(s) do conhecimento(s) e a(s) etapa(s)/modalidade(s) a que se destina a obra (BRASIL, 2011b, p. 1).

Assim, o Programa seguia seu curso e, apesar da publicação do Edital de convocação para o PNBE 2015³⁸, o qual atenderia os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, esse não se efetivou, por conseguinte, o de 2016 que atenderia a EJA, também não.

Dentre as políticas públicas para fomento da leitura e apoio pedagógico durante sua vigência, o PNBE vinha

ampliando seu alcance, apontando o quanto é diversificado o público leitor que frequenta as bibliotecas escolares. Essa condição variável e múltipla requer o olhar sensível e nuançado para as especificidades de cada fase de formação e também para as peculiaridades das mediações que envolvem cada segmento da escolaridade. [...] Na Educação de Jovens e Adultos, em que estão alunos de diversas idades, não poderia ser diferente. (SOARES, M.; PAIVA, A., 2014, p. 13).

Depois desse longo caminho percorrido, envolvendo diferentes profissionais - escritores, ilustradores, adaptadores, editores, docentes, bibliotecários, gestores, dentre outros -, seja na elaboração dos editais, seleção, avaliação e distribuição, para fazer chegar, obras de qualidade, aos estudantes das escolas públicas, o PNBE chega ao fim dando lugar ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário. De acordo com Brandão e Souza (2021, p. 49), “mesmo com a abrangência do PNBE, [em 18 de julho] de 2017, foi publicado o Decreto nº 9.099, revogando suas ações”. Assim, em Brasil (2018d) as ações realizadas pelo PNBE foram unificadas com as do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de aquisição e distribuição de livros didáticos, passando a contemplar, também, as obras literárias.

Com o lançamento do Edital em 2018, para sua primeira edição, o PNLD Literário³⁹, tendo o FNDE como responsável por sua operacionalização, trouxe uma nova proposta para a distribuição de obras literárias, pensado para atendimento da educação infantil ao ensino médio,

³⁸ C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe-2015_consolidado.pdf. Acesso em: 08 maio 2020.

³⁹ <https://bit.ly/2ZrNjqx>. Acesso em: 10 set. 2021.

porém não contempla os educandos da EJA. Também em 2018, o significado da sigla do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passa por mudanças, denominada a partir de então como Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

A não inclusão e valorização da EJA nas políticas públicas que, de alguma maneira, envolvam a literatura é uma perda significativa para os sujeitos que dela fazem parte, sejam educandos ou educadores, visto que,

a formação inicial do leitor, em nossa sociedade, dá-se, sobretudo, através do texto literário. Muitas crianças têm contato com a leitura de ficção desde o nascimento, e este se intensifica com a entrada na escola. Grande parte dos jovens e adultos que chegam à escola não teve a oportunidade de frequentá-la na idade ideal e, apesar de apresentarem uma vivência de mundo muito grande, têm pouco acesso e contato com livros de literatura (FÉLIX *et al.*, 2014, p. 158).

Assim, não basta ao Estado oferecer educação, necessário se faz potencializar o processo de interação entre os educandos e os educadores nas diversas práticas de ensino, inclusive o texto literário como potencializador na formação do leitor.

Candido (2011) ao refletir sobre literatura e direitos humanos aponta primeiramente para o pressuposto de que “pensar em direitos humanos [é] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 174). E, considerando a literatura de

maneira mais ampla possível, [como] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [defende que] não há povo e nem há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176).

No que se refere à relação entre direitos humanos e literatura, tendo em vista o pensamento de Candido (2011), porque negar o direito à literatura ao público da EJA? Negação esta, representada pela ausência da EJA no atual Programa de distribuição de obras literárias – PNLD Literário. Entendendo, neste ponto, como público da EJA, educandos e educadores, pois se o educador não tiver a formação e os meios adequados para potencializar o desenvolvimento do leitor, sejam jovens, adultos ou idosos, também não terá como oferecer possibilidades de “fabulação” para o educando.

A complexidade do mundo impõe exigências educativas cada vez maiores para os trabalhadores e para os cidadãos. É fundamental, portanto, que a EJA considere a importância de que os educandos continuem aprendendo, seja dentro do sistema de ensino formal, seja aproveitando ou lutando por mais oportunidades de se desenvolverem como trabalhadores, como cidadãos e como seres humanos (MACIEL, F.; SANTOS, 2020, p. 29).

Com a extinção do PNBE, atualmente, existe uma lacuna – 2015/2021 – nas políticas públicas voltadas para a literatura direcionada para o público da EJA que, no período de 2003 a 2014 vinham se fortalecendo através do PNBE para EJA, com acervos de qualidade (SOARES, M.; PAIVA, A, 2014), os quais buscavam atender as especificidades desse público. E, retomando o pensamento de Freire (1997, p. 39), que abriu este capítulo, pode-se inferir que políticas públicas direcionadas para a literatura, que atendem a EJA, contribuem para a formação do sujeito crítico e autônomo em suas leituras, do mundo e da vida.

CAPITULO 3 - PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Teoria, Método e Criatividade são os três ingredientes ótimos que, combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos (MINAYO, 2000, p. 7).

Neste capítulo, serão explicitados os caminhos percorridos e assumidos em busca de respostas às questões desta pesquisa. A primeira parte tem o propósito de contextualizar a pesquisa e explicitar o esforço empreendido para entrada em campo, considerando a mudança do cenário e as implicações da pandemia pelo Coronavírus; as concepções teórico-metodológicas que sustentam o processo investigativo; os participantes da pesquisa – educandos e educadores – seguidas pela descrição do processo de escolha do objeto livro para a pesquisa, suas características e sua chegada até os colaboradores da pesquisa. Na sequência, descrevemos como se deu a entrada em campo – os encontros em tempos de pandemia e, na segunda parte, abordamos as concepções teóricas que estruturaram a análise dos dados e o arcabouço teórico de uma metodologia, até então pouco explorada nas pesquisas qualitativas no campo da Educação: a Análise Textual Discursiva (ATD), como verificado em buscas realizadas nas bases de dados BDTD do Ibict, no Portal de Teses e Dissertações da Capes e no Repositório Institucional da UFMG. As buscas foram realizadas utilizando o cruzamento dos termos Análise Textual Discursiva e Educação. No Repositório Institucional da UFMG há um retorno significativo no uso da metodologia em pesquisas na área de Química.

3.1 A contextualização da pesquisa

Como proposta inicial, esta pesquisa estava ancorada em uma abordagem qualitativa utilizando os métodos de observação participante e entrevistas semiestruturadas para coleta dos dados, ambos alinhados ao referencial teórico, tendo como propósito, a partir dessa abordagem, responder à pergunta de pesquisa – como se dá a produção de sentidos, pelos educandos adultos, na leitura literária de um livro de imagens – tomando como campo de investigação o Programa de EJA da UFMG em seus três segmentos⁴⁰.

⁴⁰ PROEF-1 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, primeiro segmento, voltado para a alfabetização, sendo suas aulas ministradas na Faculdade de Educação (FaE); PROEF2 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e adultos, segundo segmento, que equivale aos anos finais do ensino fundamental (4º ao 9º ano de escolarização) e PROEMJA – Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos, ambos com as aulas ministradas no Centro Pedagógico (CP) da UFMG.

Trata-se de um Programa de extensão chancelado pela UFMG há mais de 30 anos que tem como princípio oferecer oportunidades de estudo aos sujeitos jovens, adultos e idosos, no âmbito do ensino fundamental e médio, por meio dos projetos que compõem o Programa. Para além da formação oferecida aos educandos, ele qualifica professores em formação e oferece espaço diferenciado para ampliação de pesquisas e práticas pedagógicas, em busca de uma educação de qualidade voltada para esse público.

Reportando-se à metodologia, a observação participante “envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 32). Quanto às entrevistas, trata-se de “um dos métodos predominantes na pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009a, p. 106) podendo ser de diversos tipos, dentre esses a entrevista semiestruturada que, por sua flexibilidade, constitui-se de perguntas não conclusivas, construídas “por meio da conversação, explorando os temas conforme eles se desdobram, com os pesquisadores entrando e aprendendo a se comportar nos mundos de outras pessoas” (SCHOSTAK⁴¹, 2010 *apud* SCHOSTAK; BARBOUR, 2017, p. 340).

A coleta de dados seria por meio da realização de rodas de leituras com características aproximadas aos Círculos de leitura, em que “um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra” (COSSON, 2014b, p. 32), neste caso, um livro de imagens adequado ao público adulto, metodologia inspirada na pesquisa de doutorado de Grossi (2018).

Para Grossi (2018), esses grupos favorecem o “diálogo sobre as obras, bem como possibilita que os participantes expressem suas impressões e leituras” (GROSSI, 2018, p. 32). Apesar de os estudos da pesquisadora abarcarem o público infantil, a proposta era de trazer essa perspectiva para o campo da EJA, tomando os devidos cuidados para não infantilizar o processo, tendo como objeto de pesquisa os sentidos produzidos, pelo leitor adulto, no processo de leitura literária com livros de imagens. O registro das observações pelo pesquisador, durante a realização das Rodas de leitura, seria por meio de anotações em caderno de campo e gravações audiovisuais. As “Rodas de leitura” seriam realizadas com pelo menos uma turma de cada

⁴¹SCHOSTAK, J. F. *Participant observation*. In: PETERSON, P.; BAKER, E. & McGAW, B. (Ed.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, 2010. p. 442-448.

segmento – Proef-1; Proef-2 e Proemja – e as entrevistas realizadas com alguns educandos selecionados a partir das observações.

O livro de imagens, adequado ao público adulto, para a realização das Rodas de leitura seria pré-selecionado dentre os livros de imagens indicados pelo PNBE para EJA e os livros premiados da FNLIJ categoria Livro de imagem. Essa pré-seleção seria realizada juntamente com três professores em formação – um de cada segmento – convidados a participarem da pesquisa. No primeiro encontro com os educandos, esses escolheriam, dentre as obras pré-selecionadas, um livro para leitura, podendo resultar em três obras distintas, uma para cada segmento. A partir das escolhas, outros encontros seriam marcados, nos quais seriam realizados quantos encontros fossem necessários para a leitura e discussão em torno da obra.

Porém, em março de 2020, no momento de iniciar a pesquisa de campo, o distanciamento social se fez necessário devido à pandemia da COVID-19, trazendo com ele novos desafios. Assim, em meio às incertezas relacionadas ao tempo de isolamento, suspensão temporária das atividades escolares, fechamento das escolas por tempo indeterminado, somando a tudo isso o medo, a angústia, ampliados pelo fato de o perfil dos sujeitos da pesquisa apontarem, em sua maioria, para o grupo de risco, surgiu a necessidade de readequação da metodologia a esse novo contexto.

Conscientes de que o isolamento não seria uma situação passageira, após muita reflexão, a decisão apontava como melhor opção, quiçá a única, para realização da pesquisa de modo remoto, sem, no entanto, perder suas características e propostas iniciais, com o mesmo rigor, qualidade e ética que uma pesquisa acadêmico-científica exige e cuja sustentação está nos procedimentos metodológicos, os quais serão explicitados na próxima seção. Sobre isso, ao falar da pesquisa qualitativa em educação, Panozzo (2012, p. 102) defende que “apesar de haver um componente de flexibilidade, a pesquisa qualitativa em educação não abre mão da rigorosidade necessária para manter a validade do processo”.

Com o passar dos dias, semanas, meses de suspensão das aulas presenciais, o cenário sinalizava para formas inovadoras de ensino. O Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/EBAP/UFMG), campo desta pesquisa, seguindo diretrizes da UFMG, adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que não foi diferente para a EJA que, mesmo diante de tantos desafios, iniciou suas atividades de modo remoto em agosto de 2020. Nesses cinco meses de incertezas – março a agosto – foi um tempo necessário e de suma importância para readequar o semestre, como pesquisas junto aos docentes e, mormente, aos

discentes sobre o nível de possibilidades de acesso digital, nesta ocasião insólita, incluindo equipamentos, acesso à *Internet*, pacotes de dados, dentre outros. Muitas vezes o sentimento de impotência foi forte, mas com muita luta foi possível continuar, uma continuidade que não chegou para todos, em razão das disparidades econômicas e sociais de todo o Brasil, todavia, era preciso prosseguir.

O público atendido pela EJA, com suas especificidades, demandou um pensar diferenciado para essa modalidade de ensino, como mostra a reportagem realizada em 19 de agosto de 2020 pela TV UFMG⁴². Por conseguinte, a pesquisa em questão, buscou seguir os direcionamentos apontados pela UFMG de modo geral e do CP em particular, fazendo as adaptações necessárias para que a pesquisa pudesse acontecer.

Diante dessa nova configuração do campo de pesquisa, em que as aulas presenciais foram reformuladas para o ERE, assim, muito do que havia sido planejado perdeu o sentido, entretanto empreendeu-se um esforço no sentido de criar meios adequados para a realização da pesquisa e fundamentação do processo, por estar diante de uma excepcionalidade, originando um novo desenho metodológico com outras novas trilhas para esse percurso.

Em face à natureza da pesquisa e do objetivo de analisar a produção de sentidos na leitura literária de um livro de imagens pelos educandos da EJA, manteve-se o desenvolvimento da metodologia de pesquisa numa abordagem qualitativa, a qual

visa abordar o mundo ‘lá fora’ [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos [...]; examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo [...]; investigando documentos [...] ou traços semelhantes de experiências ou interações (FLICK, 2009a, p. 8).

Assim sendo, o pesquisador passa a fazer parte da situação pesquisada desde a sua entrada em campo – presencial ou remotamente – com o propósito de observar, analisar e descrever os fatos por meio do método de observação, tornando-se capaz de apontar para a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos. Sendo a observação “um dos métodos mais importantes de coleta de dados [...] o principal instrumento de pesquisa é o eu, que colhe

⁴² Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/ufmg-inicia-atividades-remotas-da-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 28 jan. 2021.

conscientemente dados mediante a visão, o ouvido, o gosto, o cheiro, o toque” (SOMEKH; JONES, 2017, p. 629).

No entanto, devido ao isolamento social e ao recurso de coleta de dados de modo remoto, apenas dois sentidos se fizeram presentes na observação – a visão e a audição. Esses dois sentidos, talvez, possam ser considerados, também, como os mais fortes no envolvimento presencial com o campo de pesquisa. Porém, há que se atentar para quão complexas são as atitudes e reações do ser humano, mesmo que por uma tela, considerando, nesta ocasião, a pesquisadora, os pesquisados e as expectativas criadas em relação ao outro. Ademais, para Marconi e Lakatos (2003, p. 190) a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Em virtude das especificidades do público da EJA, optou-se por observar os encontros sem que os educandos notassem a presença da pesquisadora, que observou as videoconferências com microfone e câmera desligados, evitando assim interferências na mediação e no comportamento do educando, pois esse estaria conversando com o seu professor como em uma aula de literatura, ciente, porém, de que se tratava de uma pesquisa e que o encontro estava sendo gravado para análise posterior e para o qual obteve-se autorização dos participantes, bem como para participação na pesquisa. O intuito foi de criar uma situação que permitisse entender o fenômeno.

Sobre esse recurso Flick (2009b) classifica como sendo uma observação não participante e, que ao comparar a observação participante com a não participante questiona: “Até que ponto o observador precisa tornar-se um componente ativo no campo observado?”, e, distingue o observador participante do observador completo, sendo este último, aquele que “mantém distância dos eventos observados, a fim de evitar influenciá-los – isso pode, em parte, ser obtido substituindo-se a observação real na situação pela gravação em vídeo” (FLICK, 2009b, p. 204). O que corrobora com o pensamento de Somekh e Jones (2017, p. 638) “o observador sempre causa algum efeito nas pessoas a quem observa, que no pior dos casos podem ficar tensas e ter uma forte sensação de estarem representando e até de serem inspecionadas”.

Para Marconi e Lakatos (2003),

na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de

espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

Seguindo nesse caminho, diante da realidade imposta pela pandemia, ficou inviável a realização da pesquisa com turmas inteiras, pelas dificuldades de acesso e outras particularidades que envolveram a todos e, em particular, o público da EJA. De tal modo, decidiu-se que os encontros aconteceriam não mais com turmas completas de educandos e, sim, em encontros específicos, com pelo menos dois educandos de cada segmento – Proef-1, Proef-2 e Proemja – selecionados previamente e seguindo critérios pré-definidos – idade acima de 50 anos, preferencialmente, um homem e uma mulher de cada segmento, que tivessem acesso à *Internet* por meio de computador, pois acreditava-se que o celular não possibilitaria manusear o livro para leitura diante da câmera e, outro critério de suma importância, que os educandos concordassem em participar, até porque a não concordância por parte dos educandos inviabilizaria a pesquisa.

A escolha dos educandos foi realizada por Professores em formação⁴³ do Programa, indicados por Professores coordenadores⁴⁴ de cada segmento. Assim, os professores em formação se constituíram mediadores, desde o momento do convite às escolhas dos educandos para participarem da pesquisa até a realização dos encontros para leitura mediada de um livro de imagens.

Definidos os mediadores, foram realizadas reuniões de orientação que antecederam os encontros da pesquisa. Nessas reuniões, foi indicado e discutido o artigo de Santana e Brandão (2016) sobre a leitura de livros de imagens por crianças, considerando que foi o texto encontrado mais próximo do tema e que forneceu parâmetros para elaboração de um roteiro (Apêndice C, p. 176-178) para os encontros da pesquisa, lembrando que o texto foi discutido tendo em mente o público adulto.

O roteiro foi elaborado para dar suporte aos encontros e ao processo de desenvolvimento da pesquisa, tendo esse sido aprovado durante as reuniões de orientação mediante discussões com o grupo. As reuniões não tiveram a pretensão de formar mediadores, mas, sim, o propósito de

⁴³Os Professores em formação são discentes de cursos de licenciatura da UFMG e bolsistas da Pró-reitoria de extensão – Proex/UFMG -, os quais passam por um processo de seleção para atuarem com professores nos projetos do Programa de EJA da UFMG.

⁴⁴ Os Professores coordenadores são docentes da UFMG que atuam como coordenadores gerais, de área ou de equipe dos projetos – Proef-1, Proef-2 e Proemja - do Programa de EJA da UFMG.

direcionar os pontos chaves na leitura do livro de imagens com foco na pesquisa e esclarecer dúvidas sobre o processo.

Para Reyes (2014, *on-line*),

os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. [...] seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis [...] um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores.

Assim, a colaboração dos professores em formação – nesta pesquisa, denominados de mediadores – foi essencial para a pesquisa e o processo, desde o planejamento dos encontros, escolha dos participantes, elaboração do roteiro e definição do momento propício para cada encontro, levando em consideração o critério de disponibilidade do mediador e dos educandos participantes da pesquisa, acrescentando a tudo isso suas próprias impressões.

3.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

Quanto aos sujeitos escolhidos para esta pesquisa, esses foram divididos em três grupos de educandos, no total de sete participantes e um grupo de professores em formação da EJA, na qualidade de mediadores, com três participantes. Cada grupo de educandos foi formado por dois ou três participantes, sendo um formado por educandos do Proef-1, outro, por educandos do Proef-2, e um terceiro, pelos educandos do Proemja. Os três professores em formação são educadores dos educandos selecionados, cada um atuando em seu respectivo segmento.

Quanto à identificação dos sujeitos da pesquisa, a inspiração veio do trabalho realizado por Grossi (2018) com crianças, em que cada uma escolheu um nome com o qual gostaria de ser chamada no intuito de preservar a identidade dos participantes e ao mesmo tempo para não os identificar de maneira impessoal, apenas por números ou letras.

Esse procedimento metodológico, também sustentado por Kramer (2002) ao realizar pesquisas com crianças, adequa perfeitamente ao público da EJA, em que:

[...] recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava

quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 47).

Em se tratando das especificidades, trajetórias e experiências que os sujeitos da EJA trazem para pesquisa, tratá-los por letras ou números é, também, renegar a condição de pertencimento aos espaços que eles ocupam, ocultando as suas vozes.

Destarte, um olhar atento ao Quadro 5 é possível conhecer os nomes escolhidos pelos sujeitos da pesquisa e a justificativa que cada um deu para suas escolhas.

Quadro 5 - Nomes escolhidos pelos sujeitos da pesquisa

Nº	Nome	Motivo da escolha
Educandos		
1	Torresmo	Não foi solicitado que justificasse a escolha.
2	Cidinha	Nome usado por um autor que escreveu um livro inspirado em sua família.
3	Gercino	Não quis falar sobre o motivo da escolha, apenas disse se tratar de uma surpresa.
4	Ezequiel	Parte de seu nome.
5	Peixe	Inspirado na história do livro lido.
6	Maria	Pela simplicidade do nome.
7	João	Por ser diferente de seu nome e também ser o nome do seu irmão.
Educadores		
1	Lú	Seu apelido desde criança
2	Ana Júlia	Segunda opção de nome quando nasceu
3	Diego	Gosta do nome e porque começa com a letra D

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O Quadro 5 mostra que, com exceção do Sr. Torresmo e do Sr. Peixe, que optaram por nomes incomuns e, a D. Cidinha e a Lú que escolheram nomes que remetem a apelidos, os demais participantes – educadores e educandos – optaram por nomes, de certa forma, tidos como comuns. Nos momentos de escolha dos pseudônimos, foi possível perceber, que os

participantes, apesar de acharem interessante tal procedimento, não se opuseram a usar o próprio nome. Porém, diante da solicitação, ficaram pensativos, olhavam para os lados e, por fim, escolheram nomes que, de alguma maneira, tem relação com as suas vidas.

Os estudantes da EJA são caracterizados por Soek (2009) como pessoas adultas que abraçam a oportunidade de resgatar o direito à escolarização, a busca pelo aprimoramento e o pertencimento aos espaços sociais de direito, trazendo para esses espaços a experiência de vida e o compartilhamento de seus conhecimentos do mundo.

Tais conhecimentos, trazidos pelos educandos da EJA, na concepção de Paulo Freire, tratam da vivência de mundo, da leitura baseada no contexto, do “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo [que] está sempre presente” (FREIRE, 1997, p. 20) no vocabulário do educando e permanecem vivos na contemporaneidade.

Os educandos que participaram da pesquisa representam, de alguma forma, cada um à sua maneira, esses sujeitos caracterizados por Soek (2009) e Freire (1997), com seus conhecimentos de mundo, expectativas no conhecimento formal, escolarizado e agora, mais do que nunca, pela exigência do conhecimento digital.

Como destaca Maciel, F. e Santos (2020), ao longo do tempo, a história da EJA tem mostrado que:

ter o domínio da leitura e da escrita, fazer usos sociais dessas habilidades é uma [forma] de proporcionar a justiça social aos nossos jovens e adultos desprovidos dessa aprendizagem e é uma forma de dar legitimidade ao saber popular, garantindo o direito à escolarização, o acesso ao ensino de qualidade e ao efetivo exercício da cidadania (MACIEL, F.; SANTOS, 2020, p. 29).

Para Soares, L., (2016), por ocasião das comemorações dos 30 anos do Proef-2, os educandos que participam do Projeto, e a este respeito estende-se a todos os educandos que fazem parte do Programa, são

[...] jovens-adultos populares como sujeitos de direitos. Frente às suas especificidades exigia-se tratamento distinto no que se refere as dimensões formadoras dos respectivos ciclos de vida: trabalho, cultura, múltiplas linguagens, sexualidade e corporeidade (SOARES, L., 2016, p. 47).

Na Tabela 2, é possível observar algumas informações e características dos estudantes participantes da pesquisa.

Tabela 2 - Dados dos educandos participantes

Projeto	Nome	Nascimento	Bairro / Cidade	Ocupação	Entrada no Programa
PROEF-1	Gercino	12/10/1955	Gameleira / BH	Aposentado	2019
	Ezequiel	18/12/1947	Floramar /BH	Aposentado	2019
PROEF-2	Torresmo	17/07/1964	Industrial / Contagem	Manutenção em balanças	2019
	Cidinha	08/04/1956	Jd. Guanabara / BH	Trabalhos voluntários	2017
	João	19/01/1950	Jd. Guanabara / BH	Pedreiro	2017
PROEMJA	Peixe	25/06/1965	Santa Amélia / BH	Vendedor	2019
	Maria	01/02/1968	Santa Terezinha / BH	Não informado	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A Tabela 2 mostra que os educandos, participantes da pesquisa, com idade entre 52 e 73 anos⁴⁵, vindos dos mais variados bairros de Belo Horizonte e região metropolitana chegam, às vezes, no Proef-1 – alfabetização –, como o Sr. Gercino e o Sr. Ezequiel e, vão trilhando um caminho de sucesso passando para os segmentos seguintes. Foi o que aconteceu com a Dona Cidinha e o Sr. João que entraram para o Proef-1 em 2017, em 2019 avançaram para o Proef-2 e, neste ano – 2021 –, estão finalizando o ensino fundamental e, provavelmente, seguirão para o Ensino médio – Proemja – juntamente com o Sr. Torresmo que entrou no Programa pelo Proef-2, como a Dona Maria que em 2020 estava no segundo ano do Proemja. Já o Sr. Peixe, também no segundo ano do Proemja, ingressou no Programa no primeiro ano do Ensino médio.

Os educadores, participantes do Programa, são discentes da graduação dos diversos cursos de licenciatura da UFMG que abraçam a oportunidade de vivenciarem, na prática, a docência, através dos Projetos de extensão que fazem parte do Programa de EJA da UFMG, como professores em formação.

O desenvolvimento acadêmico e profissional dos professores em formação é acompanhado de perto por docentes da UFMG que atuam no Programa como professores coordenadores dos

⁴⁵ Considerando o ano de 2020 em que ocorreram os encontros.

projetos de área e ou de equipe, nos quais orientam os discentes. Assim, de acordo com Soares, L. (2016),

O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG tem como uma de suas funções prioritárias contribuir com a formação do educador da EJA. Por meio da atuação nos três projetos existentes, os estudantes das diversas licenciaturas iniciam um processo de docência acompanhado com discussões sistemáticas sobre a própria prática em sala de aula (SOARES, L., 2016, p. 54).

A Tabela 3 traz informações específicas sobre os professores em formação, participantes desta pesquisa, que atuam no Programa de EJA da UFMG, lembrando que os nomes são fictícios no intuito de resguardar a privacidade de cada um e, também, para manter o rigor e a ética na pesquisa.

Tabela 3 - Dados dos educadores participantes

Projeto	Nome	Nascimento	Bairro / Cidade	Curso Período	Entrada no Projeto
PROEF-1	Lú	06/03/1973	Renascença / BH	Pedagogia 9	2015
PROEF-2	Diego	07/07/1997	Industrial / Contagem	Letras 10	2019
PROEMJA	Ana Júlia	06/04/1996	Planalto / BH	Letras 10	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Como mostra a Tabela 3, nesta pesquisa, participaram uma professora em formação do curso de Pedagogia e dois da faculdade de Letras, os quais atuam respectivamente nos projetos Proef-1, Proef-2 e Proemja. A estudante da pedagogia está em seu último período da graduação e atua na EJA desde 2015, portanto são seis anos, dedicando-se à alfabetização de jovens, adultos e, principalmente, idosos no primeiro segmento do programa. Os professores em formação da Letras estão em continuidade de estudos, o Diego terminou a licenciatura e está cursando o bacharelado com previsão de término no final do ano letivo 2021; a Ana Julia terminou a licenciatura em Português e está cursando bacharelado em Francês, também com previsão de término ainda em 2021, ambos atuam no Proef-2 e Proemja, respectivamente, desde 2019.

3.3 A escolha do livro de imagens da pesquisa: justificando e redefinindo o percurso em função da pandemia

Diante do novo cenário apresentado para o campo da pesquisa, o processo de escolha do livro também precisou ser alterado diante da inviabilidade da escolha ser realizada pelos estudantes,

como destacado anteriormente, o que demandou um cuidado especial, a julgar pelos critérios iniciais de escolha. Para além das obras direcionadas pelo PNBE para o público da EJA, dentre as obras prováveis para a pesquisa, estariam os livros premiados pela FNLIJ⁴⁶ na categoria imagem, partindo do pressuposto que as obras relacionadas tanto ao PNBE quanto à FNLIJ passaram por processos rigorosos de avaliação e escolhas na composição de seus acervos. No que tange ao PNBE, como destacado anteriormente, nas palavras de Soares, M. e Paiva, A. (2014), alguns critérios já eram exigidos para inclusão da obra em seus acervos.

Depois de muito refletir sobre qual livro escolher, como selecionar dentre tantas possibilidades, alguns critérios foram desenvolvidos no sentido de orientar tal escolha para possíveis leituras nos encontros da pesquisa. Com efeito, no intuito de atingir o propósito desejado, debruçamos inicialmente nesse exercício de selecionar uma obra que pudesse corresponder aos objetivos da pesquisa e que fosse adequada aos sujeitos participantes.

Sobre isso, Teixeira (2008, p. 184) chama atenção para o fato de que ao lidar “com políticas públicas em educação, metodologias, material didático, propostas político-pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e escrita” não são consideradas, em muitas ações, as diferenças socioculturais junto ao público da EJA destacando ainda que,

O próprio material literário disponibilizado ao trabalho com este segmento pressupõe um aluno e uma aluna que não correspondem ao real, banalizando-os e infantilizando-os. Os textos pressupõem e induzem a conclusões primárias, impedindo, talvez de forma deliberada, o aprofundamento de algumas questões (TEIXEIRA, 2008, p. 184).

Tendo por finalidade não incorrer nesse erro, como primeiro critério ficou estabelecido que a obra escolhida atendesse ao perfil do sujeito da EJA, ou seja, que fosse adequada ao seu leitor; o segundo critério tratou do tema principal da obra – temas ambientados no universo sociocultural dos sujeitos –; terceiro, que os paratextos⁴⁷ do objeto livro não adiantassem a

⁴⁶ Criada em maio de 1968, a partir de 1975 a FNLIJ inicia sua premiação anual, com o Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis, que hoje conta com diversas categorias: Criança, Jovem, Imagem, Informativo, Poesia, Livro Brinquedo, Teatro, Teórico, Reconto, Literatura em Língua Portuguesa, Tradução/Adaptação Criança, Tradução/Adaptação Jovem, Tradução/Adaptação Informativo, Tradução/Adaptação Reconto, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração e Projeto Editorial. (Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>. Acesso em: 01 jul. 2020).

⁴⁷ De acordo com Moraes; Ramos, F. e Haddad (2019, p. 391) paratextos “são elementos que circundam o enredo do exemplar, geralmente, trazendo informações que auxiliam a leitura do título. Esses aspectos são atrativos para o leitor conhecer e se inteirar sobre a obra escolhida. [...], reconhecemos que os paratextos antecipam situações e contribuem para a leitura (MORAIS; RAMOS, F.; HADDAD, 2019, p. 391).

história narrada por imagens e, por último, que dentre tantas obras possíveis apenas uma seria a indicada para os encontros.

Ademais, no processo de ensino e aprendizagem, adultos e crianças são capazes de construir identidades socioculturais baseadas no desenvolvimento de competências dialógicas interacionais proporcionadas pela leitura e escrita, “considerando que a leitura exige do leitor bem mais do que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é apenas o produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH, 2007, p. 29). Ainda de acordo com a autora, “**a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**” (KOCH, 2007, p. 28, grifos da autora), o que destaca a importância da experiência de vida e dos conhecimentos prévios do sujeito leitor para a prática leitora.

Sobre isso, Freitas (1994, p. 125) destaca que “na perspectiva dialógica de Bakhtin, compreendendo que o texto não preexiste ao leitor. Ele se constitui no momento da interação com o leitor, da interlocução”, assim “diferentes leitores” produziram “diferentes leituras”. Logo, adultos e crianças efetivam suas práticas leitoras com vivências diferenciadas. Enquanto a criança traz a singularidade da infância, o adulto carrega consigo uma vida de experiências acumuladas. Nesse contexto, Freire (1997, p. 20) evidencia que “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Desse modo, entende-se que essa leitura de mundo traz também em seu arcabouço a leitura de imagens, expressas nos mais variados suportes, formas e cores.

Assim, dada a importância do processo de escolha de uma obra literária para o público da EJA, os critérios para seleção foram definidos e a escolha foi realizada em dois encontros virtuais entre a mestranda, a sua orientadora e um pós-doutorando da linha de pesquisa Educação e linguagem do Programa de pós-graduação da FaE/UFMG com experiência em EJA e conhecimentos no campo da literatura, sendo a escolha endossada pelos mediadores dos encontros.

Como seria selecionada apenas uma obra dentre 46 títulos, no primeiro momento optou-se por retirar os livros da FNLIJ, num total de quarenta, cujos títulos podem ser conferidos no Apêndice D (p. 179-180). Assim, o processo de escolha passou a focar nas seis obras do PNBE-EJA, haja vista que tais obras atendem diretamente ao primeiro critério - que a obra escolhida atendesse ao perfil do sujeito da EJA.

No Quadro 6 é possível conhecer os títulos do PNBE-EJA – categoria imagem –, distribuídos para as bibliotecas das escolas públicas durante o tempo de vigência do Programa.

Quadro 6 - Livros de imagens indicados para EJA pelo PNBE

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	PNBE ANO	TEMA(S)
A árvore do Brasil	Nelson Cruz	Peirópolis	2010 ⁴⁸	Relações do homem com o meio ambiente
O artesão	Walter Lara	Abacate	2012 ⁴⁹	Música / Interação
1 Real	Federico Delicado Gallego	Jogo de Amarelinha	2014 ⁵⁰	Cotidiano / Diferenças sociais / Sonhos
Mergulho	Luciano Tasso	JPA	2014	Relações interpessoais / Família / Trabalho
Quando Maria encontrou João	Rui de Oliveira	Singular	2014	Amor / Separação / Reencontro
O voo da Asa Branca	Soud	Prumo	2014	Seca / Migração / Amor / Separação

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Apesar dos seis títulos atenderem também ao segundo critério – tema –, num primeiro momento foram selecionados três – *O artesão*, de Walter Lara; *Mergulho*, de Luciano Tasso e *O voo da Asa Branca*, de Soud – considerando, naquele momento, para além do tema, a qualidade das imagens, as narrativas visuais e, a proximidade dessas com o universo sociocultural dos sujeitos.

A partir dessa pré-seleção, um dos critérios definidores para a escolha foi a ausência de sinopse na quarta capa do livro, somente o livro *Mergulho*, de Luciano Tasso, atendia a esse critério. E o fato de o título não explicitar, em um contato superficial, o assunto da narrativa, considerando que diante da palavra mergulho, podem surgir diversas inferências relativas ao vocábulo e ao tema da obra.

⁴⁸ <https://bit.ly/3bawId5>. Acesso em: 26 jun. 2020.

⁴⁹ <https://bit.ly/3CgVofN>. Acesso em: 26 jun. 2020.

⁵⁰ <https://bit.ly/2ZiWVU3>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Figura 1 - Capa e Contracapa do livro Mergulho - Edição JPA



Fonte: Tasso (2013).

Observando atentamente a Figura 1, é possível verificar as características físicas da capa e contracapa do livro *Mergulho*, em sua edição pela JPA, e a relação dos critérios adotados para a sua escolha, representando assim o livro de imagens como objeto nesta pesquisa.

3.4 O percurso do livro seguindo protocolos até seus leitores

Definida a obra que seria indicada para leitura nos encontros, essa precisava chegar até os participantes. Apesar do livro *Mergulho* estar disponível, no formato *e-book* na plataforma *Árvore de livros*⁵¹, optou-se por comprar e entregar para cada participante da pesquisa um exemplar impresso, por questões relacionadas ao acesso à plataforma e principalmente pelo prazer de se ter a obra em mãos, oportunizando o seu manuseio e a leitura direta. Na oportunidade, foi pensado, além disso, o momento do encontro, sendo esse virtual tornaria inviável para os participantes acessar o *e-book* e ao mesmo tempo interagir de modo *on-line*.

Iniciou-se, então, o processo para aquisição dos livros, cuja edição não estava mais sob a responsabilidade da JPA e, sim, da Editora Rocco, “o primeiro lote comprado pelo governo teve a assinatura da JPA, enquanto as edições posteriores saíram pela Rocco, que optou por inserir o texto de quarta capa⁵²”, o que pode ser observado na Figura 1 e comparado com a edição da Rocco, representado na Figura 2.

⁵¹ <https://leitor.arvore.com.br>. Trata-se de uma plataforma de leitura digital assinada por um ano pelo Sistema de Bibliotecas da UFMG para atendimento, durante a pandemia, ao público do CP, Colégio Técnico (Coltec) e sala de leitura da Biblioteca Central (BC).

⁵² Informação do autor Luciano Tasso via trocas de e-mail em 03 ago. 2020.

Figura 2 - Capa e Contracapa do livro Mergulho - Edição Rocco



Fonte: Tasso (2015)

Esse fato, inicialmente, comprometeu o terceiro critério de escolha, em que os paratextos não antecipassem a história, porém a escolha inicial foi mantida, haja vista que as informações inseridas na contracapa tinham uma proporção bem menor se comparada às demais obras.

Não existindo, para compra, exemplares disponíveis da edição correspondente à distribuída pelo PNBE através da JPA, apesar de ambas editoras pertencerem ao mesmo grupo empresarial, assim foi concretizada a aquisição dos exemplares, cuja edição é assinada pela Rocco.

Os exemplares foram comprados e entregues pelos Correios e logo após o recebimento, as embalagens externas foram devidamente descartadas e a embalagem plástica que envolvia os livros, higienizadas. Os livros ficaram em quarentena por sete dias; período igual foi respeitado após a manipulação desses para serem enviados aos participantes da pesquisa. Todos os procedimentos para realização da pesquisa, os quais demandaram cuidados sanitários, seguiram, como orientação, os protocolos de segurança para uso e conservação de acervos do Sistema de Bibliotecas da UFMG em tempos de pandemia⁵³.

Decidiu-se então por retirar as informações da contracapa dos exemplares que seriam usados na pesquisa empreendendo um esforço em buscar alternativas para eliminar tais informações sem, no entanto, comprometer a estrutura e o *design* da obra.

Com uma ferramenta – tipo lixadeira, uma mini retífica – foi-se eliminando as letras⁵⁴ e delineando, em seu lugar, imagens distorcidas que lembram as ondas do mar, depois aplicou-

⁵³ Disponível em: <https://bit.ly/3vJTrWG>. Acesso em: 16 fev. 2021.

⁵⁴ Texto verbal da contracapa da edição da Rocco: “Barco na água. Joga rede, pousa gaivota: avô ensina ao neto o ofício ancestral da pescaria. Mas é no fundo do mar que o menino aprende a grande lição, vive a maior aventura. Uma jornada de cores, de sustos, de encantamento. E de sonho”.

se um verniz para papel, tomando o devido cuidado para não danificar a obra, o que pode ser observado através da Figura 3.

Figura 3 - Processo de retirada do texto e Contracapa alterada - Edição Rocco



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Após esse processo, os exemplares foram limpos com um tecido macio e embalados individualmente, em papel filme e depois em papel seda e acondicionados em caixinhas para presente, feitas de modo artesanal no formato envelope, como mostra a Figura 4. Para fechamento foi usado cordão feito com linha torcida e afixada *tags* contendo mensagens aos destinatários⁵⁵ – Figura 5.

Figura 4 - Processo de embalagem dos livros para entrega



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

⁵⁵ As mensagens enviadas aos educandos foram elaboradas pelos mediadores.

Figura 5 - Tags educandos e mediadores – frente e verso⁵⁶



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Depois de embalados, os livros foram colocados em sacos plásticos individuais, sem lacre, e as entregas foram agendadas previamente e realizadas por *motoboys*, com orientação para que no ato da entrega solicitassem aos destinatários que retirassem a encomenda do saquinho evitando contato com o mesmo, tomando os devidos cuidados sanitários por causa da pandemia e também pelo fato de a maioria dos participantes pertencerem ao grupo de risco. Nessa ocasião, também foi solicitado que assinassem um protocolo (Apêndice E, p. 181) simulando um procedimento normal de entregas.

As entregas foram realizadas primeiramente para os mediadores que, de posse do livro, entraram em contato com os educandos previamente selecionados para participarem da pesquisa e, à medida que marcavam as datas dos encontros, esses eram informados de que receberiam um livro em suas casas, agendavam dia e horário da entrega por um *motoboy*, sem mencionarem qual gênero literário e ou textual se tratava na obra. A exceção ficou por conta da entrega para o educando Torresmo que recebeu o livro no mesmo dia dos mediadores, primeiro por uma questão de logística, pois esse mora no mesmo bairro de um dos mediadores e também por ter sido escolhido para realizar o encontro teste.

3.5 Encontros em tempos de isolamento físico e social

⁵⁶ Reprodução dos textos das Tags, da esquerda para a direita: 1. “Não podemos acrescentar dias a nossa vida, mas podemos acrescentar vida nos nossos dias.” (Cora Coralina); 2. “Espero que este livro possa acrescentar vida para os seus dias. Um abraço!”; 3. “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia); 4. “Gratidão! Porque o sucesso não se alcança sozinho! Agradeço pela disponibilidade, comprometimento e apoio nesta caminhada” (Rosana Reis, 2020).

Os encontros, realizados em duplas, mediador e educando, consistiram na proposição de leitura de um livro de imagens, adequado ao público adulto – que em alguns momentos se caracterizou, também, como uma entrevista semiestruturada – foram organizados de forma síncrona e aconteceram via Plataforma Elos⁵⁷, por ser uma plataforma simples, fácil de manusear, com possibilidade de gravação dos encontros e participação de até quinze pessoas, tudo isso na versão gratuita. Assim, a coleta dos dados aconteceu, em todos os sete encontros por meio da leitura literária e entrevista semiestruturada, concomitantemente. Os livros utilizados nos encontros foram entregues nos endereços indicados por cada participante⁵⁸, cujos procedimentos para entrega foram detalhados anteriormente.

Os encontros foram gravados pela plataforma e, para maior segurança e preservação dos dados, foi utilizado um gravador de telas⁵⁹, o qual funciona como se uma câmera filmadora estivesse posicionada em frente à tela do computador realizando uma gravação de vídeo. Após cada encontro as gravações foram salvas em arquivos de vídeo. Ainda como registro foi utilizado um diário de campo para anotações breves, dados pessoais dos participantes, imprevistos ocorridos antes ou durante os encontros, como, por exemplo, tentativas de conexão, falhas de acesso, remarcação de encontros, dentre outros.

Após a realização dos quatro primeiros encontros, decidiu-se que seria importante para análise e apresentação dos resultados da pesquisa a aplicação de entrevistas com os mediadores, haja vista o envolvimento desses com o processo investigativo. Assim, diferentemente do antes planejado, em que as entrevistas seriam realizadas apenas com os educandos, decidiu-se então convidar os mediadores para participarem de entrevistas individuais no intuito de trazer as suas percepções sobre os encontros. Assim, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas seguindo um roteiro base, conforme Apêndice F (p. 182).

A coleta de dados, realizadas por meio de entrevistas individuais entre pesquisadora e mediadores, valendo-se das mesmas ferramentas que foram utilizadas para registros dos

⁵⁷ Elos é uma ferramenta de videoconferência que funciona totalmente *on-line* e não precisa de nenhum tipo de instalação, basta ter uma conexão com a *Internet* e você pode usá-la de qualquer lugar do mundo e de qualquer dispositivo promovendo a interação em tempo real. Disponível em: <https://elos.vc/site/pt/faq>. Acesso em: 29 jan. 2021.

⁵⁸ Esse processo será melhor detalhado na seção 4.4 que trata da descrição do processo de escolha da obra, suas características e a chegada do objeto livro a seus leitores e mediadores.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.apowersoft.com.br/gravador-de-tela-gratis>. Acesso em: 29 jan. 2021.

encontros entre mediadores e educandos, seguiu o mesmo padrão – modo remoto, de forma síncrona, na mesma plataforma.

De acordo com Flick (2009b, p. 241),

a entrevista online pode ser organizada em uma forma síncrona, que significa que o pesquisador entra em contato com seu participante em uma sala de bate-papo (chat), na qual pode trocar diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão online ao mesmo tempo. Isso fica muito próximo da troca verbal em uma entrevista cara a cara. Mas as entrevistas online podem, também, ser organizadas em uma forma assíncrona, que significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos estejam online simultaneamente. A última versão, em grande parte, é realizada na forma de trocas de e-mail.

A opção pela entrevista síncrona trouxe a possibilidade de maior interação entre pesquisadora, mediadores e a oportunidade de tecer a conversa para além de perguntas e respostas sobre as percepções dos mediadores durante os encontros, atendendo, assim, as características da entrevista semiestruturada, na qual outras perguntas podem surgir durante o evento. Alguns dados dos encontros realizados entre os sujeitos da pesquisa, e da pesquisadora com os mediadores estão resumidos na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Os encontros realizados

Projeto	Participantes	Entrega do livro	Encontro	Dispositivo utilizado	Duração
Educandos					
Proef-2	Torresmo	25/09/2020	04/10/2020	Notebook	30min
	Cidinha	16/11/2020	28/11/2020	Celular	40min
	João	-	12/02/2021	Celular	44min
Proef-1	Gercino	16/11/2020	28/11/2020	Notebook	102min
	Ezequiel	16/11/2020	29/11/2020	Notebook	136min
Proemja	Peixe	19/11/2020	10/12/2020	Celular	60mim
	Maria	09/12/2020	26/01/2021	Celular	32mim
Mediadores					
	Lú	25/09/2020	27/01/2021	Notebook	60mim
	Ana Júlia	25/09/2020	11/02/2021	Notebook	37mim
	Diego	25/09/2020	16/02/2021	Notebook	33mim

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na Tabela 4, é possível observar que os encontros com os educandos ocorreram entre os meses de outubro de 2020 a fevereiro de 2021, com intervalos temporais significativos do primeiro para o segundo participante, haja vista que a intenção foi de realizar um encontro-teste com o primeiro participante, a fim de avaliar e validar o processo que, por sua contribuição significativa, passou a integrar o grupo sem que houvesse a necessidade de alterar o roteiro ou repetir o encontro.

Ainda com relação aos intervalos temporais, entre os encontros da Dona Maria e do Sr. Peixe é possível perceber um espaço de tempo relativamente extenso entre eles, isso se deve ao fato de que uma outra participante havia sido escolhida e não pôde participar demandando, depois de algum tempo, a realização de uma nova escolha. O ocorrido demandou um tempo maior de análise, por parte da mediadora, para nova escolha dentre os demais estudantes da turma. Conseqüentemente, também, para entrega do livro e marcação do encontro que, por motivos técnicos relacionados à *Internet*, não foi possível ser realizado na primeira data agendada, 28/12/2020. Após essa data, a Dona Maria passou por um período de recuperação por ter sido infectada pelo *Coronavírus* contraindo a COVID-19, informação dada por Dona Maria somente no dia do encontro – 26/01/2021.

Outra ocorrência, que também pode ser observada (Tabela 2 e Tabela 4) foi que no grupo do Proef-2 foram realizados três encontros. Isso se deve ao fato de os participantes Dona Cidinha e do Sr. João residirem na mesma casa, fazerem parte da mesma família e a possibilidade de trazerem, apesar disso, contribuições significativas para a pesquisa. Assim o objeto livro utilizado para leitura foi o mesmo entregue para Cidinha, procedimento esse em comum acordo com os dois participantes.

Considerando o dispositivo utilizado, diferentemente do que se acreditava quando do estabelecimento dos critérios para os encontros, o uso do celular não comprometeu a realização da pesquisa. A primeira participante a utilizar o celular foi a Dona Cidinha que, ao iniciar o encontro, o qual seria pelo *notebook*, esse apresentou problemas de conexão com a *Internet* e com a câmera. Diante disso, a própria participante sugeriu que poderia realizar o encontro por celular e indagou se o seu mediador não gostaria de tentar, uma vez que era a terceira vez que tentavam o encontro. Na primeira tentativa houve um problema pessoal, sendo este remarcado, na segunda data agendada – 27/11/2020 – ocorreu problemas com a *Internet* do mediador. Daí, quando os participantes, Sr. Peixe e Dona Maria, pediram para usar o celular foram prontamente atendidos.

Durante os encontros foi possível perceber que aqueles que usaram o celular pareceram mais tranquilos e familiarizados com o dispositivo, diferentemente dos participantes que realizaram o encontro utilizando o *notebook*. Porém, independente do dispositivo utilizado apenas Dona Cidinha e Dona Maria não precisaram de ajuda para além do direcionamento dos mediadores, ao entrarem e saírem da plataforma – iniciar e encerrar o encontro. Os demais participantes, Sr. Torresmo, Sr. Gercino, Sr. Ezequiel, Sr. Peixe e Sr. João tiveram ajuda de seus filhos e netos. A princípio, houve uma certa resistência do Sr. João em atender o convite do mediador, mas após alguns diálogos ele concordou em participar, porém com ajuda do neto, justificando o espaço de tempo entre o encontro realizado com a Dona Cidinha e o Sr. João.

Observando o tempo despendido (Tabela 4) para a realização dos encontros é possível destacar que foi respeitado o tempo de cada um – mediadores e educandos –, não tendo sido pré-estabelecido tempo mínimo e máximo de realização dos encontros. Mediante observação, no momento dos encontros e, na transcrição dos vídeos, pode-se inferir que alguns foram mais objetivos e outros mais detalhistas e que alguns tiveram mais dificuldades, necessitando serem mais instigados pelo mediador.

Após a realização dos encontros e entrevistas, iniciou-se a transcrição dos vídeos, seguindo para a codificação e categorização dos dados, sendo todas essas etapas realizadas pela pesquisadora, no intuito de buscar a absorção necessária no campo de investigação para o processo de análise.

3.6 O processo de análise dos dados

A etapa de análise de dados, de acordo com Bodgan e Bilken (1994, p. 205), trata-se de “um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão [...]”, permitindo apresentar a outros os resultados obtidos com a coleta e posterior análise desses dados

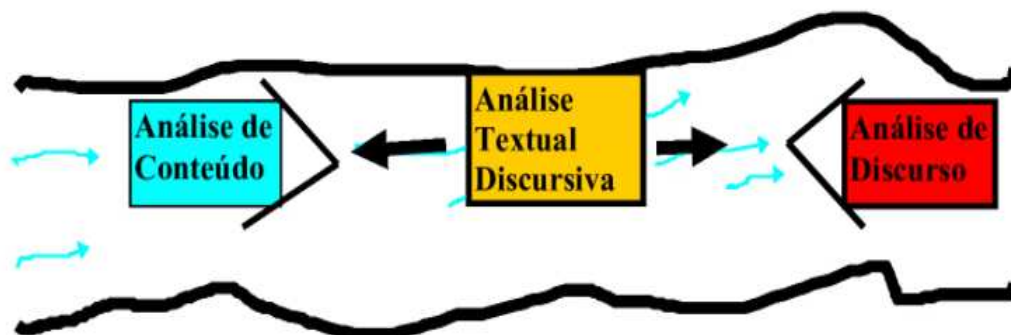
Ao iniciar a pesquisa de campo, em nosso caso os encontros virtuais, não tínhamos a dimensão da extensão, da qualidade, da riqueza do material a ser analisado, ou seja, as narrativas e entrevistas dos sujeitos da pesquisa. As transcrições feitas, na íntegra, de todos os encontros gerou um acervo de 122 páginas.

As dúvidas estavam em como categorizar as narrativas sem a pretensão de simplesmente encaixá-las sem levar em conta os princípios de uma compreensão e respeito aos discursos dos participantes da pesquisa.

Nesse percurso, foi feito um investimento em uma metodologia ainda pouco explorada nas pesquisas em educação, como já mencionado no início desse capítulo. Essa metodologia, a Análise Textual Discursiva (ATD), propiciou-nos os fundamentos necessários para a análise dos dados, por se tratar de uma metodologia de análise textual cuja "intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados" (MORAES, R.; GALIAZZI, 2020, p. 33). A ATD trata-se de "uma metodologia qualitativa que tem [em] seus pressupostos a fenomenologia e a hermenêutica" (ARIZA *et al.*, 2015, p. 107).

Esse método de análise, proposto por Roque Moraes foi inaugurado a partir de sua pesquisa de doutoramento em 1991⁶⁰, o que o caracteriza como um método relativamente novo se comparado à Análise de Conteúdo (AC) e à Análise do Discurso (AD). A primeira, de acordo com Rocha e Deusdará (2005, p. 308), nasceu "de uma longa tradição de abordagem de textos, essa prática interpretativa se destaca, a partir do início do século XX, pela preocupação com recursos metodológicos que [validassem] suas descobertas", enquanto a segunda se situa "no fim dos anos 1960, em decorrência de insuficiências de uma análise de texto que se vinha praticando e que se pautava prioritariamente por uma visão conteudista, característica central das práticas de leitura que localizamos nos estudos em Análise de Conteúdo" (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 307).

Figura 6 - AC e AD num contínuo de características polarizadas



Fonte: Moraes, R. e Galiazzi (2020, p. 163).

⁶⁰ Sua tese está disponível em: <https://bit.ly/3Ed1pL6>. Acesso em: 02 fev. 2021.

Observando a Figura 6 é possível entender a comparação que Moraes, R. e Galiazzi (2020) traz sobre as análises textuais – AC, AD e a ATD – utilizando da metáfora do rio, em que os pressupostos assumidos pela ATD a coloca entre a AC e AD, considerando que, de acordo com a metáfora, tanto a AC quanto a AD podem ser percebidas como o esforço de movimentar-se pelas águas de um rio, sendo que a AC “assemelha-se ao deslocar-se *rio abaixo*, a favor da correnteza. Já a Análise do Discurso corresponde a se mover *rio acima*, contra o movimento da água. A Análise Textual Discursiva pode tanto inserir (*sic*) num como no outro desses movimentos” (MORAES, R.; GALIAZZI, 2020, p.164, grifos dos autores). Os autores defendem ainda que, apesar da descrição ser um fator importante para ambas as metodologias, de acordo com os aspectos descritivos e interpretativos dos métodos de análises supracitados, enquanto a AC preocupa-se tanto com a descrição como com a interpretação a AD foca na interpretação, voltada para a interpretação crítica ancorada em uma teoria, colocando a descrição em nível secundário, podendo inclusive, para alguns autores, ser dispensável. Daí as características da ATD se aproximarem mais dos aspectos da AC, em que pese a ATD orientar-se, sobretudo, pela

construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ainda que podendo assumir teoria *a priori*, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa. Mais do que navegar a favor ou contra a correnteza, visa explorar as profundezas do rio (MORAES, R.; GALIAZZI, 2020, p.167).

Juntamente com os aspectos descritivos e interpretativos, Moraes, R. e Galiazzi (2020) descrevem e comparam outras características das análises textuais aqui descritas, as quais vão sustentar as discussões tecidas por Medeiros e Amorim (2017, p. 247) “sobre o processo constitutivo da Análise Textual Discursiva como uma perspectiva analítica no âmbito qualitativo em ciências sociais e da educação”.

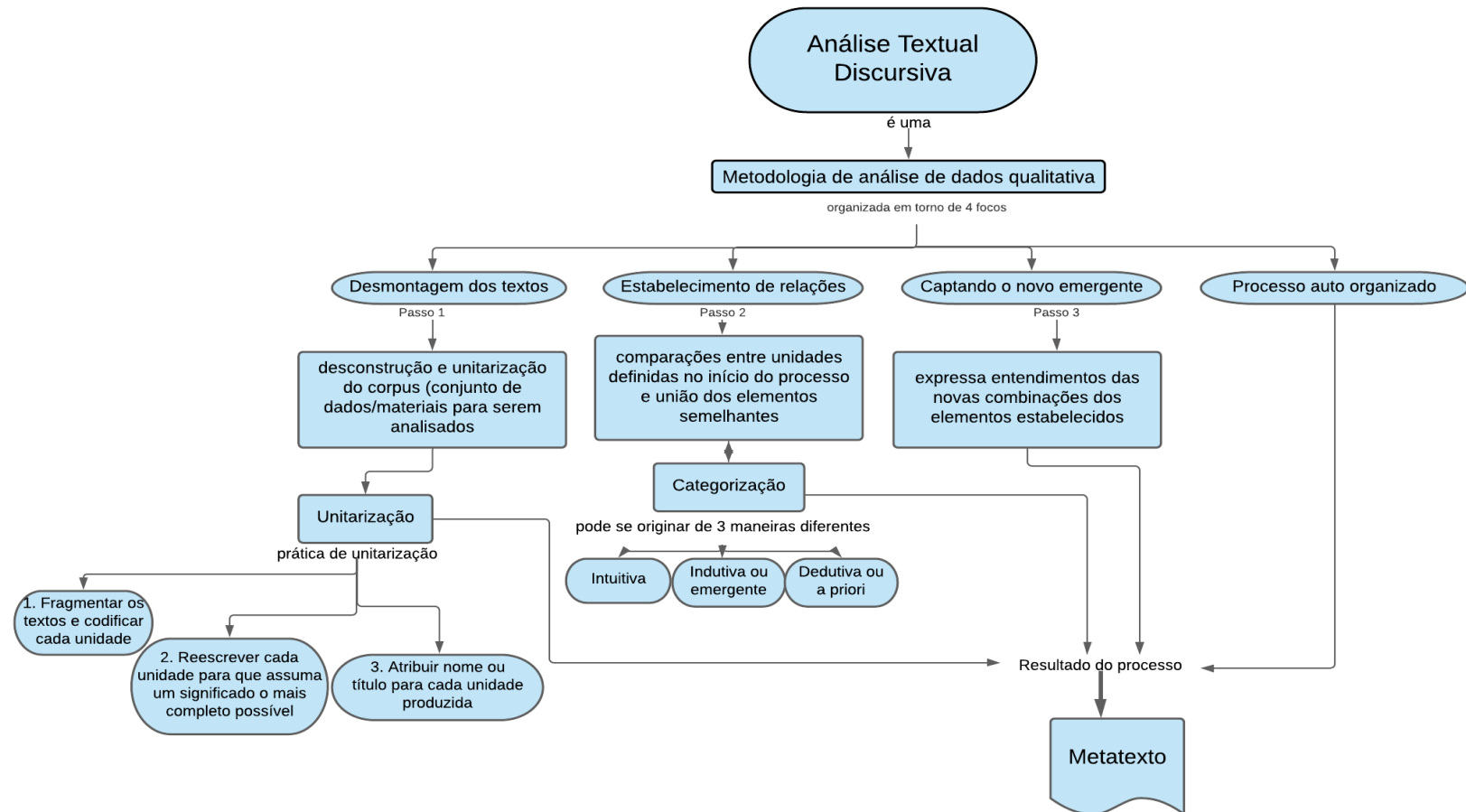
Considerando a essência da ATD em buscar o aprofundamento na compreensão do fenômeno, partindo do pressuposto que “compreender pode significar que a ação foi estendida, ou seja, do compreendido anterior algo foi incluído, incorporado” (SOUSA; GALIAZZI, 2018, p. 805). Essa abordagem de análise é examinada por Moraes, R. (2003) organizando seus argumentos em quatro focos – Desmontagem dos textos; Estabelecimento de relações; Captando o novo emergente, e Um processo auto-organizado –, os quais consistem em:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. O texto segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados.
4. *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (MORAES, R., 2003, p. 191-192, grifo do autor).

De acordo com Moraes, R. e Galiuzzi (2020) ao optar pela ATD como ferramenta analítica, o pesquisador assume o desafio de seguir por caminhos que vão exigir um pensamento livre e criativo e que esteja disposto a construir o seu próprio caminho desvincilhando-se do que já está dado. É viajar sem mapa, visto que a ATD “exige do pesquisador assumir-se nos movimentos de seu próprio pensamento, na procura de novos sentidos que necessitam ser produzidos ao longo do processo, sem ter ponto de chegada previsto [...], se assuma como autor das verdades que vai constituindo e expressando” (MORAES, R.; GALIAZZI, 2020, p. 192).

É nesse movimento e no intuito de buscar maior aproveitamento do método de análise e a impregnação necessária no campo investigativo, que nesta pesquisa optou-se por inserir os dados coletados e transcritos no *software ATLAS.ti* seguindo os três passos principais da ATD, tal como apresentamos na Figura 7.

Figura 7 - Mapa conceitual dos encaminhamentos da ATD



Fonte: Concentino *et al.*, (2017, p. 7), com adaptações, pela autora.

No tocante ao uso de programas de computador para análise de dados, de acordo com Flick (2009b), contribui para a discussão metodológica, uma vez que torna “mais explícita e transparente a utilização de técnicas analíticas como a da codificação teórica. Utilizar programas de computador leva a uma maior transparência a respeito da forma como o pesquisador elaborou e aplicou as categorias no texto analisado” (FLICK, 2009b, p. 329).

Com relação ao *software ATLAS.ti*, esse mesmo autor faz algumas ponderações a respeito do sistema, no entanto, há que se considerar que à época o mesmo estava em sua versão 5, hoje o *software* encontra-se em sua versão 9, o que implica mais recursos e eficiência.

Para Galiazzi e Sousa (2019, p. 1), “o *ATLAS.ti* já se mostrou potencialmente significativo para ser usado com a ATD”. No entanto, apesar de concordar com essa afirmativa Ariza; *et al.* (2015, p.123) chama atenção para o fato de que “é necessário, contudo, que o pesquisador fique atento ao fato de que os dados não estão prontos e que só fazem sentido a partir da interrogação da pesquisa”. Esse destaque, em harmonia ao pensamento de outros autores, deixa claro que a análise do fenômeno é prerrogativa do pesquisador, o *software* “permite uma economia de tempo de digitação dos dados para compor a unidade fenomenológica-hermenêutica [...] de análise. Contribui para a análise também por suportar diferentes formatos de arquivos” (ARIZA *et al.*, 2015, p. 123).

Para a análise dos dados desta pesquisa, os recursos do *Atlas.ti* nos possibilitou transformar os 10 documentos iniciais advindos de – 7 encontros e 3 entrevistas – com 122 páginas de transcrição, em 17 documentos, após a construção das 7 narrativas. Por conseguinte, nesses 17 documentos destacamos 1.048 Unidades de significado (US) também denominadas de unidades de análise, distribuídas em 41 categorias iniciais.

Assim, como ocorre nos processos investigativos, as pesquisas de campo geram um acervo substancial de dados que precisam ser definidos e organizados àqueles que estão mais diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa, mesmo sabendo que os recortes são necessários. Sendo essa, talvez, uma das tarefas mais árduas para o pesquisador.

CAPITULO 4 - EDUCANDOS E MEDIADORES MERGULHAM NO LIVRO

Eu fiquei numa expectativa danada... pensando assim: 'Puxa vida... O que que eu vou fazer? O que eu vou ler? O que vai acontecer?' [...], fiquei muito surpreso... Fiquei pensando: 'meu Deus do céu qual que vai ser minha responsabilidade nisso, em cima disso tudo aí?' (TORRESMO, US3:4)⁶¹

Para a realização desta pesquisa, como detalhado no capítulo 3 destinado aos procedimentos metodológicos, foi necessário promover encontros virtuais entre mediadores e educandos dos três segmentos da EJA/UFMG, seguindo um roteiro previamente elaborado (Apêndice C, p. 176-178). Esse roteiro inicia com as ações preliminares que antecederam os encontros – convite, entrega do livro e agendamentos –, seguidas por perguntas-chave que guiaram a realização dos encontros e a leitura do livro.

Assim, tendo como propósito favorecer os diálogos entre mediadores e educandos com foco nos objetivos dessa pesquisa, sugerimos o roteiro, sendo esse flexível, porém, com o intuito de guiar a interação entre eles, destacando sempre que possível, quatro momentos: 1. Recebendo o livro – recepção; 2. Conversando sobre o livro – título e capa; 3. A leitura compartilhada – construção de narrativas; 4. Para além da leitura compartilhada – comentários finais, os quais se entrecruzaram durante os encontros.

A abordagem dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014; MACHADO, I., 1996) foi importante para orientar os encontros entre os mediadores e os estudantes. Os mediadores foram orientados para que os encontros fluíssem de maneira natural, no formato de conversas dialogadas, e não nos padrões de entrevistas, haja vista que o objeto da pesquisa – o livro *Mergulho* – já propiciava essa dialogia.

O “ato dialógico” foi concebido por Bakhtin “como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado. Com isso, Bakhtin passa a entender tudo o que é dito como determinação rigorosa do lugar de onde se diz” (MACHADO,

⁶¹ O método utilizado para identificar e destacar as falas dos sujeitos foi inspirado em Sousa e Galiazzi (2017), em que todos os excertos retirados das transcrições e citados ao longo deste texto estão identificados por “USx:Y”, antecedida pelo nome do sujeito participante. Sendo que US refere-se à Unidade de Significado extraída dos textos transcritos – *corpus* de análise –, “x” representa o número do documento inserido no *software Atlas.ti* para análise e “Y” refere-se à ocorrência numérica da unidade de significado no texto, ou seja, o número da citação, lembrando que esta identificação é dada automaticamente pelo *software* no momento da unitarização do texto.

I., 1996, p. 225). Sendo esse, o princípio norteador dos encontros desta pesquisa, em que cada um dos educandos, a seu modo, com suas vivências e especificidades, realizasse a sua leitura do livro.

Ainda sobre o roteiro, durante os comentários finais, em que os estudantes destacaram o que chamou mais atenção no objeto livro e na história, acrescentando suas observações, os mediadores retornaram ao título do livro no intuito de provocar mais uma reflexão – qual seria o significado de *Mergulho* para cada um dos educandos⁶².

Ao finalizarem os encontros, os quais se mostraram como momentos de gratidão de ambas as partes, os mediadores ficaram gratos aos educandos por aceitarem o convite e por participarem dos encontros. Os estudantes, cada um à sua maneira, manifestaram gratidão e afeto pelos mediadores, reconhecendo, por fim, a importância que o Programa da EJA/UFMG tem em suas vidas.

Para Maciel, F. e Santos (2020, p. 36), “aprender envolve interação, empatia, comunicação e a linguagem, o diálogo oral e corporal são importantíssimos quando se trabalha com a EJA. O olho no olho, o aperto de mão, os sorrisos fazem toda a diferença na e para a aprendizagem dos jovens e adultos”. No entanto, apesar da impossibilidade do encontro físico presencial, esses sentimentos também estiveram muito presentes no modelo encontro virtual.

Nessa perspectiva, à luz do processo dialógico de interação entre mediadores e educandos, passamos a analisar os encontros virtuais realizados para leitura do livro *Mergulho*, que mesmo sem “o olho no olho” e “o aperto de mão” foram momentos gratificantes, mesmo que através de uma tela digital, trouxeram um pouco de alento aos participantes.

4.1 O encontro do livro com o seu leitor: expectativas na recepção da obra pelos educandos

O verbete *recepção* é definido por Michaelis (2021, *on-line*) como: “1. Ato ou efeito de receber. 2. Maneira de receber as pessoas. 3. Admissão de alguém em congregações [...]. 4. A cerimônia em que essa admissão acontece. 5. Reunião social e festiva [...]. 6. Recebimento solene que se faz a pessoa ilustre [...]”.

⁶² Tais reflexões serão aprofundadas e analisadas posteriormente.

No que se refere à experiência estética⁶³, Jauss (2011, p. 73, grifos do autor) define “a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade”. Para Stierle (2011, p. 121), “a recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas”.

No contexto desta pesquisa, a definição do verbete – recepção – como “ato ou efeito de receber” algo, definido por Michaelis (2021, *on-line*), e ampliada pelas concepções do termo na literatura, trazidas por Jauss (2011) e Stierle (2011) aponta para o pensamento de Bakhtin e Volochínov (2014).

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 153-154).

Assim, ao receberem o livro, os educandos foram provocados a entrar no mundo ficcional, cujo texto foi dado pelo autor – “discurso externo” – e, suas leituras, uma vez construídas pelo “discurso interior”, foram exteriorizadas pelas palavras dos sujeitos.

Retomando o conceito de recepção para a literatura, Paiva, J. (2007), ao abordar a questão dos neoleitores na EJA, destaca que “o encontro com a obra de ficção pode fazer o ainda silencioso aluno assumir a condição de leitor ativo por excelência, liberando [...] a capacidade de atribuir sentidos aos textos, como aos gestos e à vida” (PAIVA, J., 2007, p. 122).

Analisando os momentos iniciais dos encontros, buscando entender as expectativas criadas e as primeiras impressões sobre o livro de imagens, desde o recebimento do livro, foi possível perceber que tais expectativas, em alguns casos, surgiram em momentos que antecederam a

⁶³ O termo *Experiência estética literária* é definido no Glossário Ceale por Maria Antonieta Antunes Cunha (2014) “[...]como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção. Tal produção literária é – ela também – uma *experiência estética*, cujo resultado seu criador quer fazer único e inconfundível, com marcas que ele gostaria que fossem percebidas pelo leitor como pegadas no caminho da leitura de sua obra”. Disponível em: <https://bit.ly/3vKe6do>. Acesso em: 19 jun. 2021.

entrega do livro, ao serem convidados para participarem da pesquisa, haja vista o pensamento do Sr. Torresmo, em epígrafe, e, a fala da D. Cidinha relatando seus próprios questionamentos ao ser convidada para a pesquisa.

Eu fiquei muito feliz! Primeiro, [...] me perguntando por que você me escolheu? Tem tantos alunos na sala, por que você me escolheu para esse trabalho com esse livro? Aí passa mil coisas na cabeça da gente. Talvez por eu ser a vovó da sala, ou porque eu fico um pouco reservada, não sei, enfim, fiquei pensando mil coisas, por que será? Longe de mim pensar porque eu tenho algo melhor que ninguém, mas eu comecei a me questionar, por que será? Será o fato de eu ser a pessoa mais velha da sala, mais experiente, por que tenho muitos filhos, tenho muitos netos, tenho uma vivência maior que as pessoas? (CIDINHA, US4:1).

Os questionamentos da D. Cidinha, para além da relação com o fazer escolar – atividades, cobranças futuras e avaliações –, mostram a sensibilidade da educanda para com o coletivo, que apesar de trajetórias diferenciadas, ocupam o mesmo espaço de direito, de sociabilidade e de respeito em relação ao outro. Assim, para ela tem de haver um motivo, uma explicação por ter sido escolhida dentre os colegas de turma que comungam, muito provavelmente, os mesmos anseios em busca do conhecimento e uma educação formal de qualidade.

Por sua vez, o Sr. Gercino, ao ser perguntado sobre o que achou quando recebeu o livro, considerando o momento de pandemia e as dificuldades para com o ensino remoto, respondeu: "eu achei interessante. Falei: ‘gente, eu não esperava que ia acontecer isso esse ano não’" (US1:109), referindo-se à oportunidade de encontrar com a professora e da possibilidade de realizar uma atividade escolar, independente da finalidade do encontro. Se o encontro virtual seria com a professora/monitora só poderia ser uma atividade escolarizada. Por outro lado, para o Sr. Ezequiel era evidente que teria de fazer uma leitura, mas a surpresa foi maior que a expectativa, visto se tratar de "um livro assim sem escrita, né? Achei que era um livro escrito, [...] esse foi surpresa, que é só por figuras" (EZEQUIEL, US2:1).

No tocante à atividade escolarizada, Cosson (2014a, p. 23) defende que envolver o educando em atividades literárias é proporcionar “mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. [...] compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Ao relatarem o recebimento do livro, em casa, os educandos demonstraram satisfação, elogiaram a forma como o livro foi entregue e foram unânimes em dizer que não conheciam

esse tipo de livro. A fala da D. Maria (US7:1) sintetiza as dos demais participantes quando diz: "achei lindo, a embalagem dele, tudo, achei maravilhoso".

Observando os encontros e analisando os relatos dos participantes, foi possível perceber uma combinação de sentimentos, dentre eles, a surpresa, a curiosidade, o encantamento, a dúvida, a ansiedade, a satisfação, a alegria, para citar alguns que o livro presente despertou nos participantes antes mesmo de iniciarem as leituras. Outrossim, o Sr. Ezequiel (US2:7) explica esse sentimento como sendo "uma surpresa alegre, surpresa que você pode escrever ela com o ponto de exclamação" e justifica que mesmo esperando por um livro "diferente, moderno" ele mesmo ficou na surpresa por não ser uma história escrita, mas que apesar de tudo é uma história e, destaca: "eu vou aprender algo mais que eu não sabia" (US2:5).

Assim, direcionando nossos olhares para cada um dos educandos, o Sr. Gercino que, apesar de achar, logo de início, que se tratava de uma atividade, que "seria uma coisa mais importante" (GERCINO, US1:2), percebeu que, mesmo o livro não tendo escrita, poderia contar uma história, indo ao encontro do pensamento do Sr. Ezequiel.

Por sua vez, o Sr. Ezequiel, como destacado anteriormente, tinha a expectativa de aprender algo novo, posto que estava acostumado a ler, juntamente com a professora, porém, eram histórias escritas. No entanto, ao ser questionado se ali teria uma história, ele responde prontamente: "tem história, tanto verídica como ilustrativa" (EZEQUIEL, US2:186), o que nos leva a inferir que o uso da palavra "ilustrativa", nesse contexto, remete à história de ficção, imaginação e, talvez, a palavra "verídica" pode estar relacionada às letras.

Quanto ao primeiro educando a receber o livro, o Sr. Torresmo, tendo sido orientado pelo mediador, no momento do convite, a não abrir o pacote, pois gostaria que o primeiro contato com o livro fosse no momento do encontro, não se conteve abriu, leu e, emocionado, entrou imediatamente em contato com o mediador, por mensagem via *WhatsApp*⁶⁴. Expressou sua felicidade ao receber o livro e da relação que fez entre a história do livro e sua vida pessoal de estar prestes a ser avô pela primeira vez. Esse fato lhe impulsionou, via mensagens de voz a adiantar a narrativa que construiu e que foi repetida, com mais detalhes, no encontro virtual com o mediador:

⁶⁴ O uso do aplicativo *WhatsApp* tem sido o meio de contato entre educadores e educandos da EJA da UFMG desde a suspensão das aulas por causa da pandemia, aplicativo este utilizado, também, para a realização das aulas.

Então, igual eu te falei é... Na hora que eu peguei, abri, achei muito bonito [...] É... A forma que você mandou [...] Então, muito legal... A embalagem muito bonita, mas na hora que eu abri eu comecei a ver, eu já imaginei, igual eu te falei, ‘eu vou ser avô pela primeira vez’, então automaticamente eu fui vendo as gravuras e imaginando eu e meu neto é... a gente em uma pescaria, aquele negócio todo, eu levando ele para pescaria... (TORRESMO, US3:5).

Esse processo, de acordo com Walty; Fonseca e Cury (2006, p. 63), de "[...] colar o ‘mundo real’ ao ficcional constitui uma tentativa de dar sentido ao que vamos construindo quando lemos um texto e nos apropriamos ilusoriamente do mundo que aí se encena", sendo um processo de identificação muito recorrente com os educandos da EJA.

A pesquisa em questão confirma esse processo que se mostrou presente em todos os momentos, desde a recepção do livro, em que texto e contexto se enlaçaram com suas histórias de vida, cruzando e entrecruzando, construindo narrativas. Os sentidos produzidos pelos leitores, educandos da EJA, diante do livro de imagens *Mergulho* tornou-se singular em cada encontro, o texto dado é o mesmo, porém, as leituras são múltiplas, seguindo o sentido que cada um traz para a sua leitura. De acordo com Bakhtin (2010, p. 404) “o sentido [...] muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto [...]. Cada palavra [ou imagem] do texto se transfigura em um novo contexto”.

No encontro realizado com a D. Cidinha, para além de seus questionamentos iniciais, destacados acima, ela diz que ficou "empolgada" com o recebimento do livro e ao mesmo tempo apreensiva por não saber o que ela deveria fazer a partir daquele livro, o que a fez compartilhar com seu neto essa dúvida. Apesar do neto se oferecer para ajudá-la, ela achou melhor aguardar o encontro com o mediador e justifica seus sentimentos iniciais: "Não vou dizer que não fosse o que eu esperava, mas me surpreendeu, me surpreendeu, porque ele me fez viajar, me fez pensar muiiiito" (CIDINHA, US4:3). Essa viagem e esse pensar provocados pelo encontro do leitor com a obra literária está explicitado no pensamento de Ramos, F. (2004, p. 112) em que, “o leitor encontra-se no texto e, na visita ao desconhecido, descobre outras maneiras de ler e escrever a sua própria existência”.

No que concerne à participação do Sr. João, como relatado no capítulo 3 – da metodologia –, não aconteceu a entrega do livro porque o exemplar utilizado para o encontro com ele foi o mesmo exemplar entregue para sua esposa, que também é educanda do Projeto. Porém, quanto

à recepção, ao ter contato com o livro para o encontro, ele estranhou o fato de não ter escrita e relatou que assim que viu o livro comentou com seu neto: "[...] esse livro aqui ele é engraçado, ((risos)), esse livro não tem escrita ((risos)), mais que livro mais esquisito!" (JOÃO, US5:5) e explica: "Eu pensei assim, eu ainda não vi livro sem escrita, você tem de sair olhando as figuras e imaginando do que está falando" (JOÃO, US5:8). Diante da fala do Sr. João, é possível inferir que existe ali uma história a ser contada pela imaginação e que o livro tem algo a dizer ao seu leitor.

O entendimento do Sr. João sobre contar a história do livro através do imaginário evidencia o pensamento de Bakhtin e Volochínov (2014), haja vista que, o que o autor de uma obra procura no processo de criação “não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vividas. Ele não se dirige à razão, mas à imaginação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 190).

No entanto, para o Sr. Peixe e a D. Maria foi o elemento surpresa que teve presença marcante na recepção da obra, haja vista as reações que tiveram ao se depararem com o livro, as quais eles explicitaram claramente nos encontros. Como por exemplo a reação do Sr. Peixe ao abrir o pacote. Imaginando que o livro havia sido entregue por engano, que não era para ele, o Sr. Peixe relatou:

Assim que o livro chegou fiquei meio surpreso porque eu achei que o livro fosse assim para eu fazer uma leitura, é..., tradicional do livro (PEIXE, US6:6); [...] imaginei que estivesse chegado, é..., que não era pra mim não, era para outra pessoa, mas, aí eu procurei entender: ‘não deve ser um livro igual eu estava imaginando, né?’ Imaginava um texto [verbal], uma coisa assim (PEIXE, US6:10).

Para além das surpresas, a D. Maria e o Sr. Peixe, tiveram o mesmo entendimento que o Sr. Gercino e o Sr. Ezequiel, que se tratava de uma atividade escolar a ser realizada. Porém, enquanto para o Sr. Peixe seria um trabalho voltado para o desenvolvimento da escrita, para a D. Maria seria algo relacionado à leitura interpretativa, haja vista a sua fala: "[ela] vai fazer uma leitura de interpretação, porque não tem lógica, não tem nada escrito nesse livro, ela vai fazer uma leitura de interpretação comigo" (MARIA, US7:57).

Entretanto, para o Sr. Torresmo, D. Cidinha e o Sr. João, ao terem contato com o livro pela primeira vez, salvo as emoções e estranhamento diante da obra, sentimentos esses que perpassaram todos os encontros, as expectativas criadas foram direcionadas para possibilidades de leituras com foco no imaginário. Esse imaginário se mostrou na vida presente, projetada no

futuro – o nascimento do neto – ou, no viajar pelas páginas de um livro literário, ação tão declamada pelos poetas e concretizada pelos leitores – ir além, viajar apenas com o pensamento. Como destacou o Sr. João, “ler através da imaginação”, levando o leitor a imaginar e, conseqüentemente, a interpretar e a criar uma história.

Para Bakhtin (2010, p. 398, grifo do autor) “a interpretação como descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção por elaboração criadora [define o] *sentido* em toda a profundidade e complexidade de sua essência”. A partir da análise e interpretação dos dados foi possível perceber e compreender esse movimento dos participantes, em que as histórias surgiram do exercício de olhar para o texto imagético, na contemplação das páginas, nas percepções, nas leituras das cenas, sendo essas ora descritivas, ora interpretativas, porém perceptível o elo entre as páginas.

De acordo com Biazetto (2008), a percepção da imagem, trata-se de um ato complexo, pois esse processo vai depender não só “de atributos (intrínsecos⁶⁵) a ela (intensidade, tamanho, contraste, novidade, repetição e movimento), quanto de fatores extrínsecos a ela e pertinentes ao leitor (atenção, expectativa, experiência e memória)”, uma vez que “a percepção de uma imagem envolve a relação do leitor com ela, como ele a vê, pois o olhar compreende as experiências vividas por aquele que olha” (BIAZETTO, 2008, p. 76).

No processo mediado da leitura do livro *Mergulho*, as descrições e as interpretações do texto visual transformaram-se, pela percepção, num todo criativo. Cada um, a seu modo, deu sentido ao texto, com visões de mundo diversificadas construíram suas próprias narrativas. Como nos diz Bakhtin (2010, p. 22), “a contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência”, ou seja, cada um trouxe para a sua narrativa as suas experiências, suas vivências e seus próprios sentimentos.

No tocante às expectativas criadas, ao primeiro contato com o livro *Mergulho*, em particular e, com o livro de imagens, de modo geral, os educandos, participantes da pesquisa, corroboraram e acrescentaram outros sentimentos ao pensamento de Fernandes (2017), como, por exemplo: surpresa, empolgação, alegria, curiosidade, dentre outros.

⁶⁵ Apesar das questões intrínsecas da imagem não ser o foco deste trabalho, em alguns momentos se fez necessário recorrer a elas para análise das narrativas.

Ler um livro no qual as palavras faltam, cujo vazio de formas linguísticas faz transbordar o sentimento pelas imagens, causa, a princípio, um inevitável estranhamento. E é através da estranheza que o leitor tem contato com o livro de imagens. Contato, muitas vezes, tenso, desconfortável, conflituoso, pois esse estranho objeto desestabiliza o imaginário do sujeito sobre livros, escrita e mesmo leitura” (FERNANDES, 2017, p. 205).

Esse mesmo estranhamento, diante de um livro de imagens, também está explicitado no pensamento de Castanha (2008, p. 145), porém voltado para o público adulto, em que “a maioria dos adultos, sejam eles pais ou professores, não conseguem esconder certo desconforto ao lidar com os livros de imagens”.

Considerando a recepção do livro pelos educandos, o sentimento de estranhamento se mostrou presente na interpretação e análise dos dados. Entretanto, essa apontou mais para o aspecto positivo do que negativo em relação aos sentimentos dos estudantes frente ao livro de imagens. Por conseguinte, de acordo com o pensamento de Ramos, G. (2011, p. 110), apesar de serem livros “originalmente pensados para crianças encantam públicos de mais idade”. Portanto, foi nesse clima de encantamento, em uma mistura de sentimentos que, a partir do encontro do livro com seu leitor e do leitor com o livro, com as suas primeiras impressões, que os educandos, juntamente com os mediadores, deram início às leituras do livro *Mergulho*.

A próxima seção, ao tratar das percepções sobre o livro de imagens pelos sujeitos da pesquisa, complementa as primeiras impressões identificadas na recepção do livro pelos olhares dos educandos, tendo como elementos analíticos as contribuições empíricas alinhadas às teórico-conceituais.

4.2 O livro de imagens: percepções dos estudantes e mediadores

O verbete “percepção” é definido no dicionário Michaelis (2021, *on-line*) como sendo “Ato ou efeito de perceber; Capacidade de distinguir por meio dos sentidos ou da mente; Inteligência; Representação mental das coisas; Qualquer sensação física manifestada através da experiência”.

No que se refere à leitura, encontramos em Kleiman (2004), cuja concepção se volta para a percepção do objeto enquanto texto, que a percepção é própria de cada sujeito, portanto, individual, haja vista que “não percebemos tudo o que vemos, não reagimos da mesma maneira

ante um mesmo quadro ou imagem. O que é semelhante na percepção do texto através dos olhos é o tipo de mecanismo usado para apreender o objeto” (KLEIMAN, 2004, p. 32).

De acordo com Bicudo (2013),

a percepção é entendida, no âmbito da fenomenologia, como presença, ou melhor, como verdade que se dá em presença, no agora, e que, ao ser lançado no movimento da consciência, o percebido já se torna obscuro, solicitando por atos cognitivos e de expressões que o articulem em um pensar claro e expresse essa articulação por meio da linguagem (BICUDO, 2013, p. 27).

Porém, no tocante à semiótica, Santaella (2017, p. 43) destaca que, “perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido”.

Nesta pesquisa, optamos por dialogar com a definição de percepção partindo do verbete, complementando com o que nos dizem Bicudo (2013), Kleiman (2004) e Santaella (2017), a fim de entender a ação de perceber, que nasce do simples ato de olhar para o texto visual. O que não quer dizer que seja um ato simplista, pois essa ação de “olhar, [...], é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação” (RAMOS, G., 2011, p. 34), sendo assim, articulada cognitivamente.

Como dito anteriormente, no tocante às narrativas construídas, as percepções dos participantes, frente ao livro de imagens, manifestaram-se pela linguagem oral na leitura do livro *Mergulho*, o que possibilitou a criação de novas leituras, e nessas novas leituras, novas histórias mostraram “um modo particular de contar um pensamento, um sonho ou mesmo uma inquietação” (CASTANHA, 2008, p. 155).

Por conseguinte, tomando como referências Castanha (2008); Fernandes (2017); Fittipaldi (2008); Lee (2012); Linden (2011); Manguel (2018); Ramos, G. (2011), os encontros entre os estudantes e mediadores e as entrevistas realizadas, conforme roteiro (Apêndice F, p. 182), foi possível identificar as percepções dos participantes sobre o livro de imagens, dentre essas, algumas relacionadas às especificidades já reconhecidas por estudiosos do livro ilustrado, de modo geral e, do livro de imagens, em particular.

A participação dos professores em formação como mediadores da leitura literária do livro de imagens *Mergulho* junto aos educandos da EJA, como detalhada no capítulo 3 – dos procedimentos metodológicos –, foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Essa

participação, ancorada no pensamento de Bakhtin (2010) e Machado, I. (1996), suscitou a necessidade de trazermos para análise, as percepções dos mediadores, frente ao livro de imagens, de um lugar diferente daquele em que se encontravam os educandos, a despeito de, por vezes, as vozes desta pesquisa apontarem para percepções semelhantes sobre o livro de imagens, independentemente de onde se olha e como se olha para esse tipo de obra.

Nessa perspectiva, sobre o livro de imagens, o educando, Sr. Gercino, destaca que apesar de não ter o texto escrito, existe a possibilidade de se contar uma história e, "ainda assim, para mim, que ainda não sei ler direito, mas aqui dá para a gente entender algumas coisas (US1:7), eu não vou dizer que eu entendi todas [as imagens] não, mas eu achei alguma coisa, sim" (US1:117). A fala do Sr. Gercino remete às características, legitimadas – equivocadamente – de que o livro ilustrado e o livro de imagens, são direcionados àqueles que não sabem ler, com foco, preferencialmente, no leitor infantil. Como nos diz Linden (2011, p. 29) o livro ilustrado, e aqui incluímos o livro de imagens, “é um objeto concebido inicialmente para os não leitores”, o que, de acordo com a autora, não impede que tais obras sejam apreciadas por leitores fluentes, haja vista o universo de leitores de livros ilustrados.

No entanto, Cademartori (200-, p. 5) defende que,

se alguns livros do gênero se destinam à criança em etapa anterior ao letramento, outros, pela complexidade, atraem leitores de mais idade. O gênero, portanto, não é em si infantil. Cada livro de imagem traz implícito seu leitor. Ele pode ser para crianças menores; para crianças de qualquer idade; ao gosto de adolescentes; ou próprios para adultos. A condição é que esses diferentes leitores saibam olhar e desfrutar a riqueza dos múltiplos recursos de um livro de imagens.

O pensamento de Cademartori (200-) se mostrou presente na fala da mediadora Lú, quando, na entrevista, foi pedido que ela relatasse sobre suas expectativas e as suas primeiras impressões ao receber o livro em casa: “[...] foram muito boas, porque as imagens são lindas. O cuidado que o autor teve com as imagens. Outra coisa, não tem a linguagem infantil. Ali você percebe que é uma literatura que você consegue trabalhar com qualquer público, eu acho que foi esse o diferencial” (LÚ, US15:16-17). Como relata Fernandes (2017, p. 111), é recorrente o direcionamento dos livros de imagens para o processo de alfabetização de crianças, em que, “embora no contexto histórico-social brasileiro, o livro de imagem não tenha surgido como uma prática discursiva pedagógica, ele é frequentemente usado como um estimulador e mediador do processo de aquisição da linguagem escrita”.

Sobre isso, em suas primeiras impressões acerca do livro de imagens, o mediador Diego levanta a questão dos licenciandos do curso de Letras em relação a esse tipo de obra “a gente nunca trabalhou com o livro de imagens, pelo menos na minha formação, porque a nossa formação é direcionada para estudante já alfabetizado. Então, eu imagino que, como a alfabetização, o livro de imagens está meio que dentro da mesma ‘caixinha’” (DIEGO, US16:15). Se é uma obra direcionada para a alfabetização então, provavelmente, são trabalhados na FaE, como sugere a sua fala posterior:

o único momento, que eu me lembro, que uma professora utilizou esse tipo de obra não foi na Faculdade de Letras, foi na FaE/UFMG, não lembro a professora, em questão, mas ela utilizou aquele livro *Zoom*, numa matéria, sociologia, talvez, da educação, para falar da visão que a gente tem das coisas, mas a gente não estudou de fato o livro de imagem, só foi um recurso utilizado ali para trabalhar uma discussão (US16:17-18). [...] a formação em Letras não te dá muito isso, geralmente voltada para o texto escrito, a gente acaba tendo essa percepção que o livro de imagens é para criança, para a gente foi ensinado isso e, de certa maneira, a gente continua reproduzindo essa ideia (DIEGO, US16:42).

A mediadora Ana Júlia, durante a entrevista, relata que “não conhecia livros de imagens” (US17:1), e não lembrava de ter tido contado, mesmo na infância, com esse tipo de obra, porém, “tinha essa ideia de que era possível ler imagem, [...] a gente vê [falar] muito isso na faculdade” (US17:12). Assim, seu relato confirma a fala do Diego, sendo ambos estudantes da Faculdade de Letras da UFMG, tudo indica que ouviram falar do livro de imagens, porém, como sendo um tipo de obra adequado para alfabetização, portanto um recurso utilizado na FaE.

Entretanto, ao levantar a questão sobre a “necessidade de quebra da faixa etária” definida para os livros da literatura infantil, Spengler (2017, p. 38) destaca que “para as crianças pequenas, bem como para leitores de qualquer idade, a leitura das imagens em um livro literário de qualidade estética possibilita o desenvolvimento de uma percepção de mundo e de arte”.

Os relatos dos mediadores – Diego e Ana Julia -, assim como os pensamentos de Fernandes (2017) e Spengler (2017), nos levam a inferir que o direcionamento do livro de imagens para leitores de acordo com a idade ou segmento escolar pré-definido não condiz com as especificidades do mesmo e isso acaba por impossibilitar, de alguma maneira, o acesso de leitores com mais idade ou de todos os segmentos escolares aos livros de imagens.

Por outro lado, o Sr. Ezequiel, colega de turma do Sr. Gercino, traz um outro olhar sobre o livro de imagens, apesar de, em alguns momentos, sua fala destacar a figura do leitor, suas

compreensões estão focadas na perspectiva do modo de ler, entendendo o livro de imagens como um livro que faz o leitor pensar, raciocinar, agir, e compara a leitura desse tipo de obra como sendo uma “ginástica mental” e assemelha o livro de imagens à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). “Isso aqui é uma história semelhante [a de] quem fala em Libras, ao surdo. [...], faz interpretação em Libras, é o que eu vi, então, é por isso que ela abre muito o pensamento da gente, a mente [...], é tipo uma ginástica mental que eu considero essa história” (EZEQUIEL, US2:139-140).

O Sr. Ezequiel, ao comparar a leitura do livro como sendo uma ginástica, explica esse seu entendimento, de que a leitura do livro de imagens proporciona ao leitor uma ginástica mental:

Olha, primeira vez que eu pego um livro desse em minhas mãos e, pelo simples conhecimento que eu tenho eu achei ele muito importante, eu achei tipo uma ginástica mental, para abrir a minha mente, despertar a minha mente ou em outro sentido, talvez, acordar a minha mente porque eu posso estar com minha mente, às vezes, muito devagar (EZEQUIEL, US2:167).

Esse entendimento do Sr. Ezequiel conduz para o modo de ler o livro de imagens, concebido por ele como sendo: "Pensar, imaginar, fazer comparação com comparação, texto com texto. Aqueles que a gente entende será mais fácil de arriscar, os que a gente não entende a gente, às vezes, vai na imaginação" (EZEQUIEL, US2:42) e complementa: "pode estar certo, pode não estar, porque foi falado na imaginação" (EZEQUIEL, US2:43). Esse falar na imaginação corrobora o pensamento de Fittipaldi (2008, p. 107), em que “[...] as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário”.

Sendo recorrente o uso dos termos “imaginário” e “imaginação” pelos educandos durante os encontros, de modo geral e, nas construções narrativas em particular, indo ao encontro do que defende Fittipaldi (2008), procuramos entender qual a relação do “imaginário” com essa leitura, que despertou nos sujeitos tantos sentidos. Apoiando, então, nas palavras de Laplantine e Trindade (2017), em que,

O imaginário ocupa um lugar na representação, porém ultrapassa a representação intelectual. Os símbolos constituem-se de aspectos formais (significantes) e de conteúdos (significados). [...] o imaginário é construído e expresso através de símbolos. [...] faz parte do campo de representações, mas não é uma tradução produtora ou uma transposição de imagens. [...] o imaginário é um processo cognitivo no qual a afetividade está contida, traduzindo uma maneira específica de perceber o

“mundo, de alterar a ordem da realidade” (LAPLANTINE; TRINDADE, 2017, p. 52-53).

Assim, no tocante ao termo “imaginário”, podemos inferir que os educandos ao realizarem a leitura do livro *Mergulho*, cuja narrativa visual, constituída de significantes, pela ação representativa do imaginário, deu vida ao conteúdo, descrevendo, compreendendo e interpretando os seus significados, construindo uma história.

Quanto ao processo cognitivo, na leitura de um livro de imagens, Spengler (2017) destaca que,

toda leitura é um exercício cognitivo complexo, a leitura do livro de imagem não foge dessa premissa, pois exige um leitor sempre ativo, curioso, questionador, que se sinta provocado com a riqueza dos detalhes expressos pela linguagem visual e que esteja aberto para as inúmeras leituras que as imagens proporcionarão (SPENGLER, 2017, p. 48).

Essa abertura para inúmeras leituras, destacada por Spengler (2017), foi outro entendimento que ficou evidente nas percepções dos participantes. A possibilidade de múltiplas leituras que o livro *Mergulho* proporcionou concretizaram-se nas construções das narrativas.

Ainda sobre a possibilidade de múltiplas leituras é oportuno destacar que, para além das construções narrativas, na visão de alguns dos sujeitos da pesquisa, essa multiplicidade de leituras tanto pode ocorrer para leituras realizadas por outros sujeitos ou às suas próprias outras leituras, caso voltem ao livro. O mediador Diego, por exemplo, destaca que quando recebeu o livro ele tinha uma visão da história, que foi se alterando ou ganhando novos olhares em cada encontro:

eu fui tendo os encontros e aí eu consegui enxergar pontos que eu não tinha enxergado antes, fui percebendo outras coisas durante as leituras, [...] eu acho engraçado que, o livro de imagens, toda hora que você olha, você encontra uma coisa diferente! Não acaba não, você sempre tem uma leitura diferente dele (DIEGO, US16:39-40).

O entendimento do mediador Diego, assim como de alguns dos educandos, sobre as possibilidades de múltiplas leituras proporcionadas pelo livro de imagens, apontam para as concepções de Iser (1999) e de Manguel (2018). Enquanto o primeiro destaca que no ato de ler “os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura” (ISER, 1999, p. 13), o segundo, no que se refere à leitura de imagens, evidencia, que:

Com o decorrer do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vemos, mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la (MANGUEL, 2018, p. 25).

Dentre os estudantes, o Sr. Torresmo, ao final da leitura mediada, tendo sido perguntado se gostaria de acrescentar algo mais referente ao encontro ou sobre o livro, destaca: "eu interpretei dessa maneira, mas fica assim, se eu mostrar esse livro para outras pessoas talvez elas, **por experiência de vida**, elas vão ter outras interpretações, também assim de outra forma, né?" (TORRESMO, US3:48, grifo nosso). Desse modo, a sua fala vai ao encontro do que se mostrou nos relatos da D. Cidinha, do Sr. Peixe e do Diego acerca de suas percepções, suas leituras e as leituras de outrem, pertinentes ao livro de imagens.

A Dona Cidinha, por sua vez, disse que a despeito de, em seu primeiro contato com o livro, imaginar em **ver** o livro, ela acabou por concluir que iria **ler** o livro, "porque é um livro que ele não tem escrita, mas é perfeitamente possível você desvendar a história que o livro quer te contar" (CIDINHA, US4:2). Pouco depois, ela complementa, referindo-se à leitura do livro: "a gente continua trabalhando a mente, buscando uma explicação, desejando essa explicação" (CIDINHA, US4:42) e, ao final da leitura, justifica: "cada um que ler, naturalmente vai interpretar esse final conforme sua emoção, que tenha sentido, mas eu não creio que tenha assim uma direção exata para todos que ler esse livro [...], vai levar a pessoa a raciocinar [...]" e finaliza: "ele leva a gente exatamente a essa reflexão, ele te põe a raciocinar vários pontos, ele não te leva numa única direção" (CIDINHA, US4:53).

Para Lee (2012, p. 146) "o mais desafiador na criação de livros-imagem é ser capaz de conduzir, com delicadeza, os leitores e, ao mesmo tempo, abrir todas as possibilidades de diversas experiências de leitura".

O Sr. Peixe, em momentos distintos, faz referência às ações de raciocinar, imaginar, interpretar, observar e descrever, também identificadas nas falas de outros participantes. No entanto, para ele, apesar de não entender, num primeiro momento, o porquê de ter recebido aquele livro, de pensar que o entregador tinha se enganado e entregue o pacote errado, suas percepções durante o tempo da leitura trouxeram novos entendimentos. Esses entendimentos, por vezes, ampliam, explicam e até justificam sua posição inicial a respeito do livro e ele, ainda, compara a leitura do livro de imagens com a de um outro livro com texto verbal: "o livro é muito bom e achei a experiência de analisar o livro, achei é..., diferente, bem, talvez faça com que você reflita mais

sobre a história do que se fosse por escrito" (PEIXE, US6:74) e complementa, "é uma experiência nova, é uma coisa assim que, talvez, se a gente repetir outras vezes, talvez vai fazer com que a gente é..., consiga acrescentar muito mais do que simplesmente ler o livro" (PEIXE, US6:76). Nessa fala do Sr. Peixe é possível perceber que ele faz uma comparação entre ler palavras e ler imagens e aponta para o nível de exigência que a leitura de imagens requer. Ele diz da maior possibilidade criativa/produzida do leitor quando lê ou constrói sentidos na leitura de um livro de imagens.

No entanto, esse entendimento do Sr. Peixe, a despeito da possibilidade de outras leituras, não termina aqui, logo em seguida, ele fala das possibilidades e implicações que poderiam ocorrer caso ele voltasse a ler o livro, e destaca: "sobre folhear ele novamente, eu acho que sempre fica alguma coisa que a gente é..., às vezes não pegou ou deixou passar em branco, a gente não observou, então é isso, poderíamos dar uma folheada nele de novo para ver alguns detalhes que às vezes deixou passar". Assim, o entendimento do Sr. Peixe vai ao encontro do pensamento de Iser (1999, p. 78) "[...] o sentido que se concretiza durante a segunda leitura nunca poderá coincidir totalmente com o da primeira, ele é diferente ou abre mais possibilidades".

Desse modo, o Sr. Peixe, a D. Cidinha, o Sr. Torresmo e o mediador Diego apontam para diversas ações possibilitadas na leitura do livro de imagens e das múltiplas leituras que o livro oferece, que não são percebidas com o texto escrito. Essas possibilidades de múltiplas leituras somam-se ao de conhecimento de mundo que permitiu construir narrativas a partir do visto, do lido, do compreendido, uma vez que "[...] os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa" (RAMOS, G., 2011, p. 109).

Quanto ao conhecimento de mundo para construção das narrativas, não se pode negar a importância de se ter claro esse entendimento para a EJA – da alfabetização ao ensino médio – em que, o conhecimento trazido pelos sujeitos, suas experiências de vida, são peças-chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, como nos ensina Freire (2011):

não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo 'leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra' (FREIRE, 2011, p. 60).

No que se refere às visões e interpretações a partir de leituras a serem realizadas por outros sujeitos, o Sr. Peixe propõe um encontro com outros estudantes, “[...] talvez, poderia assim, com vários alunos descrevendo o livro, talvez ia ocorrer alguma coisa assim bem diferente, com a descrição bem diferente do livro” (PEIXE, US6:85).

Nesse pequeno excerto da fala do Sr. Peixe, sobre outra perspectiva, foi possível perceber que ele fala de descrever o livro, porém em outros momentos ele fala em ler o livro, o que nos leva a inferir que para o Sr. Peixe persiste a dúvida sobre a possibilidade de ler o livro de imagens, no sentido de contar uma história ou simplesmente descrever as imagens. Porém, tomando a fala do Sr. Peixe como exemplo, apesar dos educandos usarem, por vezes, o termo “descrição”, na verdade eles vão além da mera descrição das cenas. Constroem narrativas, fazem inferências, acréscimos, relacionam aos fatos vivenciados por eles, amigos ou familiares, imaginam outras possibilidades. De acordo com Lee (2012, p. 151), os livros de imagens permitem ao leitor ler de “maneira criativa”, ou seja, “como não há um texto [verbal] definindo todas as passagens, cria-se mais possibilidades de leituras livres. Se não há resposta correta, o leitor pode ler a seu próprio modo e, além disso, o autor e o leitor podem bater bola um com o outro e prosseguir juntos”. Porém, entendemos que no texto verbal existe também um certo grau de abertura para a interpretação e imaginação, quando lemos um texto verbal produzimos imagens.

Seguindo essa linha de interpretação foi possível identificar outros entendimentos, a respeito do livro de imagens, apresentados a partir das visões dos participantes.

Para o educando Sr. João, suas percepções sobre o livro de imagens estão baseadas no olhar, na observação, em que "você vai passando assim e vai observando, é bacana" (JOÃO, US5:64). Porém, sua fala mostra mais que o simples ato de olhar, é um olhar que busca imaginar o que as "figuras" estão dizendo, "[...]você tem de sair olhando as figuras e imaginando do que estão falando" (JOÃO, US5:8) e explica:

[...] então, a gente fica olhando assim, interessante, você tem que olhar as figuras que estão ali, as pessoas, e, acho que a expressão certa [seria] que você está descrevendo o que está acontecendo ali, né? Sem as letras, sem ninguém estar falando nada [sem o texto para ser lido], com as letras ali falando o que quer dizer [texto a ser lido]; por exemplo eles estão jogando a rede, pescando, daí há pouco está caindo lá dentro da água (JOÃO, US5:10).

Em uma fala, imediatamente anterior à destacada acima, o Sr. João faz uma comparação da leitura do livro de imagens como sendo “[...] a mesma coisa que você, que a gente estivesse

conversando com o mudo" (JOÃO, US5:9). Os dois excertos nos levam a inferir que a expressão "conversando com o mudo" aponta para o fato de não ter um texto verbal "que fale", em outras palavras, a obra não conversa diretamente com o seu leitor deixando que esse crie a própria história, um livro mudo no que se refere ao texto verbal, mas que fala por meio das "figuras". As percepções do Sr. João apontam para o pensamento de Ramos, F. e Panozzo (2015) no que se refere ao livro de imagens e também aos leitores do texto imagético.

A quietude de um livro de imagens é apenas aparente e transforma-se em uma explosão de possibilidades, através de uma leitura que ativa o texto. Instala-se um diálogo articulado entre categorias de cores, formas, espaço, tempo e sujeitos, todos esses elementos em relação. O leitor do universo imagético é convidado a percorrer o texto como quem empreende um caminho, deslocando-se num ir e vir, entre seus elementos e contextos. Através desse caminho reconstruído, é possível perceber a complexidade que sustenta a imagem visual, essa que mostra e como se mostra (RAMOS, F.; PANOZZO, 2015, p. 57)

Para a D. Maria, assim como para o Sr. Peixe, o desconforto sentido no início dos encontros era visível, suas expressões faciais e verbais demonstraram dificuldades para entender e para expressarem suas percepções sobre o livro de imagens. Essa dificuldade se confirmou quando a D. Maria, não entendendo muito bem o que a professora iria pedir para fazer com o livro, verbalizou esse sentimento dizendo que, se fosse para fazer algo com aquele livro, seria uma leitura de interpretação, porque não havia nada escrito no livro.

Quanto ao desconforto sentido, pelos educandos, diante do livro de imagens, retomamos o pensamento de Castanha (2008) quando ela diz que "a maioria dos adultos" se sentem desconfortáveis ao lidarem com o livro de imagens.

Porém, esse incômodo não foi percebido em todos os encontros, talvez um pouco de nervosismo, ansiedade, apreensão e, uma certa inquietação por não saberem, ao certo, como seria o que eles chamaram de "aula", por estarem participando de um encontro remoto, assíncrono e por terem pouca ou nenhuma familiaridade com a tecnologia utilizada, não por estarem diante de um livro de imagens.

Outro fato interessante aconteceu no encontro da mediadora Ana Júlia com o Sr. Peixe, ao final da leitura, em que ele, ao ser instigado pela mediadora a relatar suas impressões sobre o livro após a leitura e a dizer se houve alguma mudança em sua opinião inicial de quando recebeu o livro, respondeu – com uma expressão facial de satisfação –, sem o desconforto, notado por nós no início do encontro:

É, realmente mudou porque quando você para, para fazer uma análise de página por página, às vezes [...] dá a entender que a história é muito mais complexa do que quando você folheia ele rapidamente, né? Às vezes, você folheando assim só olhando a gravura você não presta muita atenção nos detalhes, não, você não se apega a determinados detalhes e aí quando você passa a reparar melhor as gravuras aí você começa a ver é..., que o livro é muito mais rico que você estava imaginando (PEIXE, US6:72).

E, sugerindo novas experiências como essa, o Sr. Peixe, conclui: “adorei, a experiência foi muito boa, e até depois vou passar [o livro] para frente, pessoas que queiram fazer dessa leitura assim diferente, eu acho que é muito bom, diferente mesmo” (PEIXE, US6:92). Afinal, uma boa experiência pode e deve ser socializada.

O desejo do Sr. Peixe de viver outras experiências de leitura, tendo como objeto o livro de imagens, a ponto de sugeri-lo para outras pessoas, leva-nos ao pensamento de Ramos, F. (2004, p. 109), quando afirma que “as pessoas aprendem a gostar de ler quando se descobrem produtoras de sentidos e, de alguma forma, o texto repercute nelas, inserindo-se nas suas vidas”.

Retomando a fala do Sr. Peixe, destacada acima pelo excerto (US6:72), observa-se que ela aponta para a importância da mediação literária e, principalmente, da mediação na leitura do livro de imagens. Sobre isso, trazemos um pouco adiante, no capítulo 5, o papel do mediador na leitura do livro *Mergulho* por educandos e, mesmo que brevemente por não ser o foco desta pesquisa, a importância da mediação para a leitura do livro de imagens.

4.3 O *Mergulho* e as leituras dos estudantes

Ao analisar as leituras do livro *Mergulho* pelos educandos retomamos o conceito de “leitura literária” a partir de sua “dimensão imaginária” (PAULINO, 2014; QUEIRÓS, 1999; COSSON, 2014a), que se mostrou presente nos encontros desta pesquisa. Trouxemos, também, para a análise o conceito de interação autor/texto/leitor (FERNANDES, 2017; ISER, 1996; 1999) e as possibilidades de múltiplas leituras suscitadas nas “experiências de leitura” (BELMIRO; MACIEL, F., 2014), dentre outros estudos que dedicam às ações do leitor diante do texto literário.

A leitura de um livro de imagens, visando a sua compreensão, de acordo com Fernandes (2017, p. 259), “significa perceber a existência da relação entre os sujeitos (leitor e autor) e a materialidade significante visual [...], significa olhar para o olhar do outro atentamente como

se buscase a própria visão perdida”, esforçando-se para compreender a história a partir da sequência visual narrativa. Em sintonia com o pensamento de Bakhtin (2010, p. 378) segundo o qual “a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora”, a compreensão do texto visual pelos estudantes possibilitou que eles tecessem histórias em um processo criativo.

Assim, o livro de imagens pode ser compreendido como um objeto textual, literário, revestido de criatividade e com possibilidades de múltiplas leituras pela ação do sujeito e suas vivências. Acerca disso, Machado, I. (1996, p. 235) destaca que “para Bakhtin texto é todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva. O texto não é uma coisa sem voz; é, sobretudo, ato humano”.

Na prática, a leitura de um livro de imagens “pressupõe que o leitor correlacione uma imagem à outra e, desse modo, reconheça um percurso narrativo” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 52).

Desse modo, ao situar esta pesquisa em um contexto de leitura literária junto ao público adulto, em especial os estudantes da EJA, tendo como objeto o livro de imagens para análise e interpretação dos dados, em que os sujeitos da pesquisa se mostraram sujeitos de suas leituras, construindo narrativas, transitamos entre o teórico e o empírico. Essas leituras, por conseguinte, partiram das mediações entre mediadores e educandos que trouxeram suas compreensões e experiências do visto, do lido e do vivido, em um processo de interação dialógica. Sobre isso Freire (2001, p. 55) destaca que “na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação”.

Os encontros entre os sujeitos da pesquisa foram marcados por essa troca de saberes e vivências, em que a interação se desenvolveu em torno dos diálogos entre os sujeitos e também no processo interativo com o texto visual. Para Bakhtin (2010, p. 401) “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de texto eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”.

Nessa perspectiva de interação dialógica, entre texto e contexto, é que apresentamos, a seguir, como os estudantes interagiram com o texto imagético, construindo narrativas e, por conseguinte, como se deu, a partir da capa, a leitura do livro *Mergulho*, os modos de ler e os sentidos produzidos, pelos educandos, nessas leituras.

4.4 Explorando o livro: a capa e o título

Ao iniciarem a leitura, os educandos foram convidados pelos mediadores a explorarem o livro enquanto objeto, sendo que as primeiras perguntas foram referentes ao título – “Você sabe qual o título desse livro? Se fosse para você dar outro título, qual seria?” –, seguidas pelo pedido que olhassem para a capa, observassem as imagens e dissessem o que estavam vendo naquela capa (Figura 8).

Figura 7 - Capa do livro Mergulho



Fonte: Tasso (2015).

Sobre a importância da capa nos livros ilustrados e nos livros de imagens, Powers (2008, p. 6-7) salienta que para além da capa ser “parte integrante da história [...]”. A capa, sem dúvida, cumpre um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo”.

A pesquisa mostrou, também, que esse envolvimento físico com a capa de um livro, destacado por Powers (2008), pode suscitar lembranças de momentos marcantes na vida do leitor. Foi o que despertou na Dona Cidinha ao olhar para a capa do livro, quando ela relembrou um evento realizado todo início de ano letivo pelo Programa de EJA/UFMG – a aula inaugural –, cujo excerto do diálogo (CIDINHA, US4:10-11) entre professor/mediador e educanda destacamos a seguir:

Diego (mediador): Olhando para a capa do livro, o que que você achou?

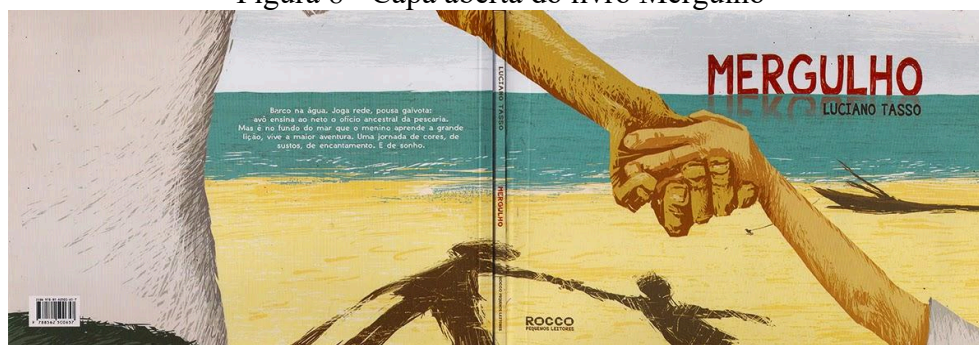
Cidinha: Achei bacana, inclusive me fez lembrar uma dinâmica, não sei se eu poderia falar assim de dinâmica, mas algo que eu vi naquele auditório. Normalmente, onde no primeiro dia de aula, a gente tem aquele encontro, apresentação com vários professores. Eu creio que no ano de 2018. Algumas professoras apresentaram o desenho de muitas mãos e disseram assim: "aqui ninguém larga a mão do outro", foi no primeiro dia, de apresentação, não foi no primeiro dia de aula, e aí tinha essa fala:

"aqui ninguém larga a mão do outro" eram várias mãos, todos segurando aquelas mãos. Então essa mão aqui ((ela mostra a capa do livro)) me fez lembrar aquele dia, ou seja, eu posso confiar na mão do outro. Eu estendo a minha mão, assim como eu posso confiar na mão do outro o outro pode confiar na minha mão, né? Que a gente se protege, a gente se segura. Assim, foi isso que eu entendi, que aqui é uma questão de segurança.

Diego (mediador): Muito bom! Ótima reflexão!

Apesar da educanda mostrar o livro fechado, considerando apenas a primeira capa, no que se refere às características físicas do livro, Linden (2011, p. 57) destaca que “a capa de um livro é constituída pela primeira e pela quarta capa. Elas podem ser independentes, mas também podem se relacionar formando uma única imagem, separada pela lombada em dois espaços distintos”. No entanto, essa característica física do livro não foi explorada pelos mediadores, nesse primeiro momento, e nem observada pelos educandos, ficando os olhares direcionados apenas para a primeira capa. Porém, ao realizarem a leitura do livro e depararem com a mesma imagem da capa no miolo do livro, alguns retornaram à capa e fizeram esse movimento de explorar e ao mesmo tempo de comparar as imagens constantes nas páginas do miolo com a imagem das capas (Figura 9), o que se pode ver, por exemplo, na fala do Sr. Torresmo: “Então, segue a história... sai os dois de mãos dadas igual a capa do livro” (TORRESMO, US3:18).

Figura 8 - Capa aberta do livro Mergulho



Fonte: Tasso (2015).

O comportamento de olhar apenas a primeira capa, com o livro fechado, corrobora o pensamento de Linden (2011, p. 57) em que, “com exceção de alguns críticos, é muito raro um leitor tomar uma capa e segurar as duas faces na horizontal antes mesmo de ler as páginas do miolo”, talvez por isso muitas pistas para a compreensão da história estejam, geralmente, na quarta capa, exercendo ali, juntamente com a primeira capa e o título, a função de paratextos.

De acordo com Brait (2020, p. 35) os paratextos “podem, assim, ser pensados como constitutivos da produção de sentido em relação ao texto-apresentado e não simplesmente como texto/s que acompanha/m o texto principal e que poderá/rão ser descartado/s”. Como mencionado e justificado no capítulo 4 – metodologia –, para esta pesquisa optamos por retirar os paratextos da quarta-capa dos exemplares que foram enviados para os participantes no intuito de que não influenciassem nas leituras e, também, porque tais paratextos não constavam na primeira edição do livro, dando a entender que a sua retirada não comprometeria em nada a leitura e compreensão da narrativa imagética.

Retomando a fala da Dona Cidinha, no momento em que ela vê a mesma imagem da capa no miolo do livro (Figura 10), ela volta ao seu entendimento anterior com relação às mãos dadas, “duas pessoas segurando a mão uma da outra, e aí a sombra dessas duas pessoas reflete no chão mostrando bem que são duas pessoas segurando uma na mão da outra, significando segurança, uma dá segurança para a outra” (CIDINHA, US4:12).

Figura 9 - Miolo do livro: mãos dadas



Fonte: Tasso (2015).

Ainda, nesse movimento de explorar a capa, porém, agora, com o olhar direcionado para o título do livro, como tinham dois participantes em processo de alfabetização a intenção era de que, caso eles não conseguissem ler o título, poderiam ser instigados a reconhecerem as letras. Assim, a mediadora foi orientada, se necessário, a realizar esse exercício de reconhecimento das letras e da formação da palavra. No entanto, somente o Sr. Gercino precisou de ajuda e a ajuda veio da filha que estava ao seu lado, como pode ser observado, no fragmento do diálogo entre a mediadora, o educando e a sua filha:

Lu (mediadora): Qual é o título que tem esse livro?

Gercino: O título...? ((nesse momento ele transpareceu um pouco incomodado com a pergunta)).

Lu (mediadora): Isso, qual que é o título?

Gercino: O título é... ((fica pensativo))
Lu (mediadora): Olha [lê] aí para mim.
Filha: ((som da voz ao fundo)) “eme com e...”.
Gercino: Ma...
Filha: ((som da voz ao fundo)) “mer-gu-lho”
Gercino: Mergulho?
Lu (mediadora): Mergulho, né?
Gercino: É...

Essa ocorrência nos leva a inferir que, por se tratar de um encontro *on-line*, a oportunidade que a mediadora teria para explorar esse momento de reconhecimento das letras para formar a palavra ficou prejudicado, visto que em outro contexto, um encontro presencial, por exemplo, poderia oportunizar esse aprendizado.

Quanto a criar ou imaginar outro título para o livro, considerando o entendimento de cada um e suas narrativas, nem todos alteraram o título original, como pode ser observado no Quadro 7 que apresenta os títulos indicados por cada educando, assim como a justificativa para criação ou não de outro título.

Quadro 7 - Outros títulos para a história, pelos educandos

Educando	Título/Autor	Justificativa
Gercino	Uma família unida	“Essas mãos dadas [na capa] para mim [significa] força e união” (US8:36).
Ezequiel	A história de duas pessoas: do avô e do neto	“[Na capa] Eu vi duas mãos se cumprimentando. [...] tudo que eu entendi que eram duas pessoas se cumprimentando, que a gente vê só as duas mãos mas não vê legível o corpo todo, nem um nem o outro” (US9:66).
Torresmo	Mergulho	Somente leu o título do livro
Cidinha	Mergulho, Luciano Tasso	Leu o título do livro e o nome do autor
João	O Mergulho, Luciano Tasso	“Na capa aqui, na capa já está falando, né?” (US12:28)
Peixe	Passeio do meu sonho	“[...]sair para pescar, assim aquela coisa de criança que talvez era o maior sonho dele era sair para pescar um dia, né?” (US13:49)
Maria	Momentos inesquecíveis de um garoto	((olhando para a capa do livro)) “Está falando aqui, o pai e o filho numa praia, os dois caminhando numa praia, o pai dele levou ele para a praia e eles vão dar um mergulho” (US14:27).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Analisando o Quadro 7, é possível perceber que as capas juntamente com o título podem dizer muito para o leitor sobre a história a ser contada em um livro, em se tratando de um livro ilustrado ou de imagens isso se torna ainda mais significativo, o que possibilita desenvolver a criatividade e a imaginação do leitor. A capa “transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa. [Porém,] tais indicações podem tanto introduzir o leitor ao conteúdo como levá-lo para uma pista falsa” (LINDEN, 2011, p. 57). Quanto ao título, “ao orientar a leitura, num primeiro momento, [...] antecipa necessariamente o conteúdo. [...] o título também pode se revelar como a chave de interpretação da narrativa” (LINDEN, 2011, p. 58-59).

Sobre os sentidos construídos pelos educandos a partir do título, retornando ao título original do livro, ao final de cada encontro, os mediadores fizeram as duas últimas perguntas: “Me fale: o que é Mergulho para você? E, o que significa esse Mergulho?”, cujas respostas foram elencadas no Quadro 8 no intuito de explicitar a síntese das compreensões, de maneira simples e agrupadas, permitindo a visualização do todo.

Essas duas perguntas estão ancoradas no pensamento de Cosson (2014a, p. 83), no que diz respeito às atividades de leitura, em que “a primeira interpretação [de um texto] destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor”.

Quadro 8 - Significado da palavra Mergulho para os sujeitos da pesquisa

Participantes	Significado	Justificativa
Gercino	“Mergulhar nos estudos” (US1:98)	“Mergulhar dentro de uma piscina, dentro de uma lagoa, dentro do mar tudo é um mergulho, né verdade? (US1:99) [...] eu acho que para mim seria mais ideal o estudo, o que eu mais queria” (US1:100).
Ezequiel	“São dois sentidos: por esporte/prazer ou por acontecimento/acidente” (US2:179).	“Eu já fiz brincando: ‘eu fico tantos minutos debaixo d’água’, então eu já fiz essa brincadeira, aí é o mergulho por esporte, por prazer, agora esse [do livro] foi um mergulho por acontecimento, caiu na água sem esperar” (US2:180).

Participantes	Significado	Justificativa
Torresmo	“Eu achei que esse Mergulho foi um sonho” (US3:51).	“[...] existem várias formas de interpretar esse Mergulho” (US3:52).
Cidinha	“Mergulhar no meu interior, nos desejos que sempre tive na vida” (US4:4).	“Esse mergulho, da forma que ele é apresentado ou esse Mergulho sou eu? Que poderia ser eu a mergulhar nas minhas incertezas, nos meus sonhos, nos meus desejos. [...] Não me colocando diretamente aqui, o que eu vejo nesse mergulho são momentos da vida de qualquer um, [...] Não apenas pela história que está relacionada aqui” (US4:48).
João	“Buscar algo, querer alguma coisa, aprendizagem, sabedoria, conhecimento” (US5:85-91).	“[...]eu vim do nada e pra mim está aqui, onde eu estou, é uma riqueza, mais eu quero aprender, igual meu neto está aqui me ajudando com esse aparelho, eu gostaria, eu vou, se Deus quiser, eu vou aprofundar mais o meu conhecimento, é a mesma coisa que eu está buscando conhecer, ter a sabedoria” (US5:86).
Peixe	“Pode ser uma coisa subjetiva, que não seja exatamente o mergulho de estar mergulhando na água” US6:19).	“Para mim foi um mergulho na literatura de uma maneira que eu não estava acostumado, mergulhei na história do livro sem precisar de ler o livro, observando o livro, então foi um mergulho nesse sentido, um mergulho diferente na literatura” (US6:80).
Maria	“Mergulhar num sonho, no passado. No seu passado, relembrar coisas antigas, mergulhar em alguma coisa que você tenha vontade de fazer” (US7:51).	“Ele tem um duplo sentido” (US7:55).
Lú	Dedicação, aproveitar ao máximo as possibilidades de aprendizado, buscar por um propósito (US15:48-49).	“[...] ter coragem de se aventurar mesmo, [...]por exemplo, não estava esperando aquilo para minha vida, mas aí você tá ali naquele ambiente, naquele espaço, naquela função, você vai fazer o melhor possível, para se adequar, se adaptar, então assim, é ter a coragem mesmo, vai com medo mais vai [...]” (US15:50-51).

Participantes	Significado	Justificativa
Diego	“Eu acho que mergulho seja... aquilo que a gente quer explorar, mas às vezes tem medo” (US16:36)	“[...] acho que seja as possibilidades que o mundo nos fornece mas que, geralmente, a gente tá tão concentrado em seguir uma reta, em seguir um caminho já preestabelecido que a gente não consegue alcançar, então esse mergulho é um convite pra imaginar, sonhar e explorar novos meios de aprendizagem” (US16:36).
Ana Júlia	Triplo significado: “mergulho no mar; subconsciente e também na literatura” (US17:41-43).	“[...]eu tenho tendência de fazer essa associação, de mergulho como literalmente mergulho no mar [...] mas também pode ser essa questão de mergulhar no subconsciente que é o que acontece toda vez que a gente dorme [ou ainda] concordo com o Sr. Peixe de mergulhar na literatura e mergulhar na leitura do livro, porque é o que a gente faz com o livro de imagens” (US17:41-43).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Observando o Quadro 8, apesar da singularidade de cada significado, é possível identificar a recorrência de significados para a palavra *Mergulho* com foco nas expectativas pessoais dos sujeitos da pesquisa, seus desejos e sonhos. De acordo com o pensamento de Bakhtin (2010, p. 265) “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)”.

Por enunciado entende-se, de acordo com Assis (2014, *on-line*), como sendo o produto da enunciação, a qual “refere-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele para quem se fala ou se escreve)”.

Retomando o pensamento de Cosson (2014a), quanto a sensibilidade do leitor, essa fica evidente quando os estudantes identificam a ação de mergulhar como a vontade de aprofundar nos estudos, aprender algo mais, compartilhar conhecimento, olhar para o seu interior, relembrar o passado e pensar no futuro. Para os mediadores, o significado da palavra não foi

diferente, sendo esses professores em formação, anseiam em aprofundar no fazer docente, em um olhar atento para o Quadro 8 é possível perceber que os mediadores Lú e Diego reportam à palavra ‘aprendizagem’, assim como o educando Sr. João.

Além disso, das poucas vezes que os sujeitos da pesquisa relacionaram o título com a história compararam a ação de mergulhar a ocorrências vivenciadas ou ainda explicitaram o duplo sentido da palavra “mergulho”, tendo sido recorrente a percepção da ambiguidade da palavra tanto nas falas dos educandos como dos mediadores. No entanto, a mediadora Ana Julia fala de triplo sentido para a palavra Mergulho – no mar, no subconsciente e na literatura –, que de certa forma contempla o entendimento de todos os participantes.

A partir dessas apreensões e das leituras realizadas pelos educandos, nesse primeiro momento, é que passamos para as análises das construções narrativas dos educandos, as quais se desenvolveram pelo processo de mediação. Assim, a próxima seção traz as análises baseadas nas leituras que criaram histórias pelas construções narrativas dos educandos, apontando tanto para aspectos comuns quanto divergentes entre elas.

4.5 Mergulhando na história, construindo narrativas

Por narrativa e, especialmente narrativa de ficção, Machado, T. (2020, p. 17) evidencia “sua condição de relato cuja caracterização é a ordenação, isto é, a sequência que se constitui no ato de narrar”. Esse ato, por sua vez, é constituído por uma estrutura composta por cinco elementos – enredo, personagem, sucessão temporal, espaço e narrador – KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA (2014); PAIVA, A.; PAULINO; PASSOS (2006) –, tendo, o conjunto desses elementos, a função de

contar uma história, e essa é uma atividade inata ao homem. Quando contamos algo, pode ser que tenha acontecido conosco ou com o outro, porém haverá algumas informações que acompanharam nossas histórias, como *o que aconteceu, com quem, onde aconteceu, em que época* (MACHADO, T., 2020, p. 6, grifos da autora).

Por outro lado, concernente ao narrador, Nikolajeva e Scott (2012) ao trabalharem com a perspectiva narrativa nos livros ilustrados, com ou sem texto verbal, elenca “quatro traços mais evidentes da presença do narrador no texto [...] a descrição do cenário, a descrição do personagem, o resumo dos acontecimentos e os comentários sobre os acontecimentos ou as ações dos personagens” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2012, p. 156). Estando, esses traços, bem

nítidos nas narrativas dos educandos, nesta pesquisa, a voz do narrador se materializou nas vozes dos educandos, haja vista a riqueza de seus comentários, os quais estão muito relacionados aos fatos vividos e voltados, também, para o cotidiano de cada participante. As histórias analisadas emergiram de suas leituras, as quais foram interpretadas, ora descritas, ora imaginadas, porém, contadas por eles.

Em todas as sete narrativas foi possível perceber a presença dos cinco elementos, os quais confirmam as construções realizadas pelos estudantes como textos com características narrativas, permitindo esse movimento de trazer informações para o texto, num ato criador que possibilitou contar histórias.

De acordo com Manguel (2018, p. 27) “quando lemos imagens [...], atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias [...], conferimos à imagem mutável uma vida infinita e inesgotável”.

No entanto, para a leitura de um texto imagético, da mesma maneira que ocorre em qualquer língua, são disponibilizados para o leitor alguns códigos e convenções que possibilitam seu entendimento (OLIVEIRA, R., 2008b). No que se refere aos livros de imagens,

os códigos imagéticos (como as cores, o traço, o volume, a posição dos objetos na página, entre outros) dão destaque à narrativa, por isso é que se diz que podemos “ler imagens”. E essa leitura não precisa ser simplificada, presa apenas ao enredo, porque a imagem não diz tudo, como alguns ainda pensam. Ela não é somente descritiva, colada à realidade exterior, usada como uma referência da existência dos objetos, mas semanticamente enriquecida para dar às condições de leitura um tempo de reflexão, um espaço de maturação de sentidos (BELMIRO, 2014, *on-line*).

Por conseguinte, Tasso (2021), ao falar, em um evento *on-line*, sobre o processo de criação do livro *Mergulho*, no tocante à narrativa no livro de imagens, corrobora e complementa os pensamentos de Belmiro (2014) e Machado, T. (2020) ao destacar que “é preciso que a narrativa [imagética] seja, em primeiro estágio, uma narrativa clara, uma narrativa minimamente acessível, para, a partir daí [...], a gente obter outras leituras”. Em outro momento do encontro, ele confirma essa fala quando diz que o livro de imagens possibilita múltiplas leituras.

Assim, voltando os olhares para a pesquisa podemos considerar que, mesmo após a construção das sete narrativas, pelos educandos, o livro *Mergulho*, assim como as narrativas construídas, guardam possibilidades de outras leituras, espaços vazios para serem explorados e preenchidos

por outros leitores, como nos mostra o pequeno excerto do encontro entre a mediadora Ana Julia e o educando Peixe (US6:83-86):

Ana Julia (mediadora): você falou que não sabia se depois era para escrever, vai que você anima a escrever uma versão sua da história?

Peixe: É, até agora estou meio surpreso, o tanto que a aula foi diferente, e o livro também me fez imaginar várias coisas, fazer uma leitura diferente, eu nem sei se o autor teve essa intenção, que eu descrevi aqui.

Ana Julia (mediadora): Ah! Mas o importante é o que acabou saindo daí. A verdade é que a partir do momento em que o autor colocou o livro no mundo isso aí foge do alcance dele, não tem como, mas é isso que é maravilhoso, essa liberdade que a gente tem de enxergar coisas que às vezes nem estava lá a princípio.

Peixe: É, talvez, poderia assim com vários alunos descrevendo o livro, talvez ia ocorrer alguma coisa bem diferente, com a descrição bem diferente do livro.

Ana Julia (mediadora): Com certeza!

Peixe: Eu acho que é de acordo com a visão de cada um, né, aí você consegue ter a descrição.

De acordo com Oliveira, R. (2008a, p. 27), “a ilustração é uma sugestão ambígua. Um mosaico onde faltam algumas peças, e são justamente essas ausências que preenchemos com as nossas imagens”. Assim, esses espaços vazios, através de “ações puramente estéticas”, de acordo com o pensamento de Bakhtin (2010) há possibilidades de serem preenchidos pelo excedente de visão do outro, uma vez que,

O excedente de minha visão em relação ao outro condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento (BAKHTIN, 2010, p. 22-23).

Outras questões, também podem ser percebidas no diálogo entre a mediadora Ana Julia e o educando Sr. Peixe, como o lugar da escola na pesquisa e a questão da autoria. Por autoria, Bakhtin, nas palavras de Faraco (2008), destaca o autor-pessoa – o escritor, o artista – *versus* o autor-criador, sendo este último, de acordo com Faraco (2008, p. 41) caracterizado por Bakhtin “como a voz social que dá unidade ao todo artístico”, o qual se mostrou presente nas narrativas dos educandos.

Nesse pequeno excerto, foi possível perceber que o educando aponta para a ação de descrever o livro e não de ler o livro, ao passo que no decorrer do encontro essas denominações se

misturam, por vezes ele fala, também, em “analisar o livro” (PEIXE, US6:74) e, em “ler o livro” (PEIXE, US6:76).

Sobre ler imagens Manguel (2018, p. 32) declara não saber “se é possível algo como um sistema coerente para ler as imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita”, o que corrobora o pensamento de Oliveira, R. (2008b, p. 29), em que, “para ‘ler’ uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, [...] não há uma gramática das imagens, muito menos um manual, um receituário de qualidade. Muitos outros fatores, além dos estruturais [...], concorrem para sua correta fruição”.

Somando a todos esses fatores, que envolvem a fruição da leitura de uma narrativa imagética, temos no pensamento de Cademartori (200-, p. 3) que “[...] é pela percepção e pela imaginação que o leitor de imagens vai construir e formular os sentidos que o texto visual faculta. Ele olha, interpreta, avalia, e descobre sentidos, tanto na leitura individual quanto na partilha da experiência com colegas e professores”.

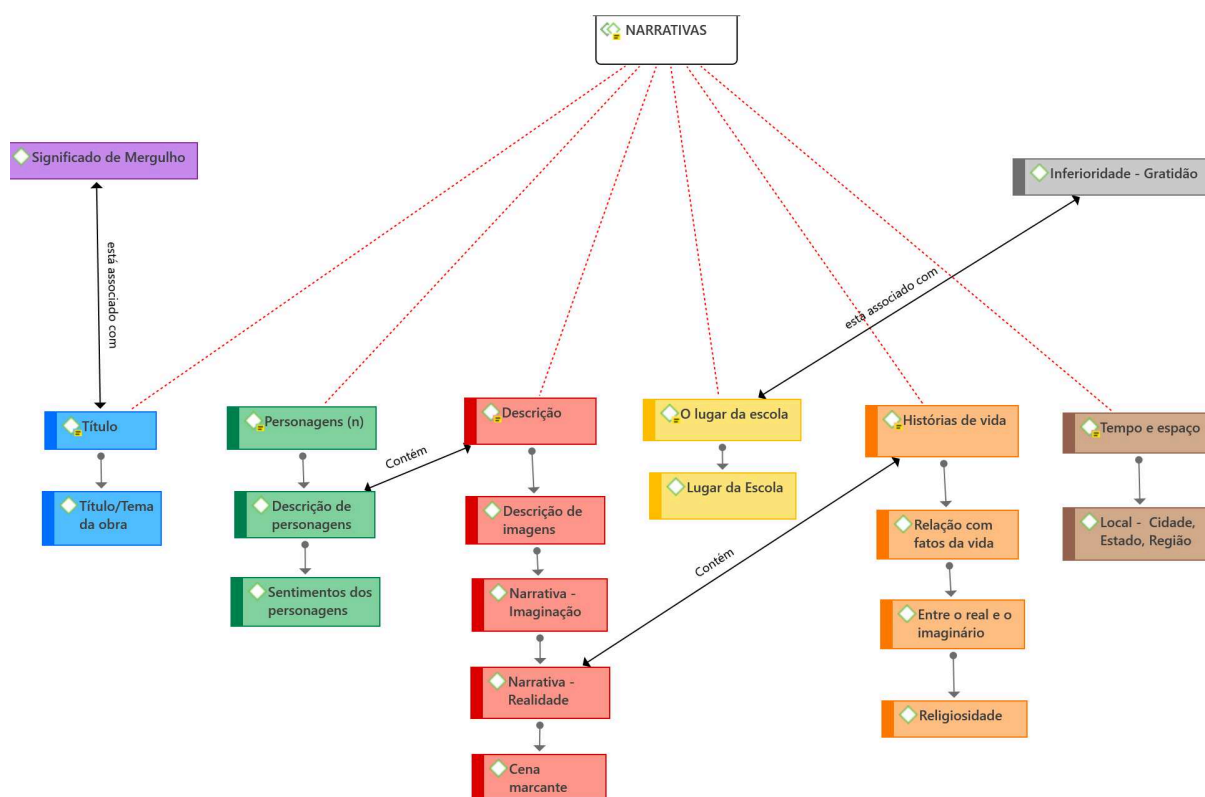
A partir do entendimento, de que o livro de imagens, para além de permitir sua leitura através de seus códigos em uma sequência imagética narrativa, possibilita também múltiplas leituras, de modos diferentes de ler, seja analisando, descrevendo ou interpretando, na percepção e na imaginação, num ato criador de sentidos, é que debruçamos sobre as narrativas construídas pelos educandos no intuito de entender como esses sujeitos construíram suas narrativas, dando sentidos à leitura literária do livro de imagens *Mergulho*.

Para se chegar às construções narrativas criadas pelos estudantes durante os encontros com os mediadores para leitura do livro *Mergulho*, retomamos os passos da Análise Textual Discursiva (ATD) tendo como aporte teórico Ariza (2015); Galiazzi e Sousa (2019); Moraes, R. (2003); Moraes, R. e Galiazzi (2006; 2020); Sousa e Galiazzi (2018).

Primeiramente realizamos as leituras, a desconstrução e a unitarização dos textos provenientes das transcrições das conversas entre mediadores e educandos, considerando, nesta fase, apenas os momentos que corresponderam às leituras compartilhadas do livro.

Em seguida, através das categorias – Narrativas/imaginação; Narrativas/realidade; Personagens; Descrição de imagens; Descrição de personagens; Tempo e Espaço; Entre o real e o imaginário; Título/Tema; Relação com os fatos da vida; O lugar da escola – (Figura 11), foi possível direcionar a análise com foco nas falas dos educandos.

Figura 10 - Rede de categorias



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do *software Atlas.ti*, 2021.

Porém, no intuito de responder ao objetivo: *Analisar as construções narrativas dos sujeitos identificando os aspectos comuns e divergentes nessas construções*, voltamos nossos olhares para as narrativas e retomamos os passos da ATD – leitura e releitura dos textos (as narrativas propriamente ditas); unitarização; categorização; análise e produção desse metatexto, o qual relata os resultados obtidos.

Conforme o entendimento de Moraes, R. (2003, p. 205) “a produção de um metatexto descritivo-interpretativo, uma das formas de caracterizar a análise textual qualitativa, constitui-se num esforço em expressar intuições e novos entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise”.

O processo realizado de desconstrução e reorganização dos textos, no tocante à história contada através do texto visual e materializada, pelos educandos, por meio da linguagem oral, fez-nos voltar ao pensamento de Bellorín e Silva-Díaz (2010), em que os livros-álbum⁶⁶, com ou sem

⁶⁶ Tradução do termo “libros-álbum sin texto” usado pelas autoras ao reportarem ao livro de imagens.

palavras, por meio de seus elementos – surpresa e expectativa –, somando-se a esses seus “códigos imagéticos” (BELMIRO, 2014, *on-line*), ativam funções cognitivas nos leitores possibilitando criar narrativas.

Assim, no contexto desta pesquisa, a partir da leitura do livro *Mergulho*, foram criadas sete narrativas, que, mesmo divergindo em alguns momentos, não perderam a essência do texto visual lido, uma vez que,

o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*. [...] É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (BAKHTIN, 2010, p. 311, grifos do autor).

O texto criado a partir do texto pronto, na concepção bakhtiniana, “faz do intérprete um compartilhante, o qual ele dá o nome de *cocriador*, [uma vez que] Bakhtin fala de *cocriação* como um momento da interpretação, como transformação do alheio no ‘alheio-próprio’” (BEZERRA, 2017, p. 95), e, cujo processo de criação ele denomina de “criação compartilhada”.

Por criação compartilhada entende-se que “a obra permanece inalterada em sua estrutura formal, o leitor-intérprete não a modifica como produto estético; o que ele acrescenta são novos sentidos que nela descobre à luz das conquistas de sua época” (BEZERRA, 2017, p. 95), ou seja, de suas vivências e de seus conhecimentos de mundo.

Para Nières-Chevrel (2010, p. 142, tradução nossa), no que se refere ao *libro-álbum*, com ou sem palavras, cada virada de página não trata apenas de “[...] descobrir a imagem de um novo objeto, mas criar vínculos entre as imagens, reconstruindo o desenvolvimento de uma sequência cronológica e decifrando as etapas de uma história”⁶⁷. Portanto, “cabe ao leitor interpretar os movimentos dos personagens, fazer hipóteses sobre as relações causais entre uma imagem e outra”⁶⁸ (NIÈRES-CHEVREL, 2010, p. 145, tradução nossa).

Assim, a partir da desconstrução e reconstrução dos textos transcritos, resultantes dos sete encontros, emergiram sete narrativas provenientes da mesma obra, com pontos de encontros,

⁶⁷ “[...] descobrir simplemente la imagen de un nuevo objeto, sino a crear vínculos entre las imágenes, a reconstruir el desarrollo de una secuencia cronológica y a decifrar las etapas de una historia (NIÈRES-CHEVREL, 2010, p. 142).

⁶⁸ “Queda de parte del lector la interpretacion de los movimientos de los personajes, de hacer las hipótesis sobre las relaciones causales entre una imagen y la siguiente” (NIÈRES-CHEVREL, 2010, p. 145).

distanciamentos, desencontros, mas todos eles com o mesmo objetivo de construir a sua narrativa.

4.6 O “Mergulho” nas narrativas dos estudantes

O processo de análise das sete narrativas, visando responder ao objetivo de “*Analisar as construções narrativas dos educandos identificando aspectos comuns e divergentes nessas construções*”, teve seu início com as questões relacionadas à capa e ao título do livro, apresentadas anteriormente.

No que se refere às análises das narrativas construídas pelos educandos, além da metodologia adotada e do embasamento teórico, abordado *a priori*, acompanhamos as leituras dos educandos⁶⁹, que se materializaram nas construções das narrativas, considerando página a página do livro, uma vez que “esse movimento, entre páginas, decorre como tempo e modula a narrativa em andamento” (FITTIPALDI, 2008, p. 99). Outra contribuição significativa para a análise foi a apresentação do livro *Mergulho* realizada por Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 54-56) no *Guia PNBE na Escola*, cuja interpretação foi realizada de “forma articulada com os principais elementos que compõem as narrativas”. Assim, ao analisarmos as narrativas dos educandos, em alguns momentos, essas dialogam, também, com a apresentação realizada por esses autores.

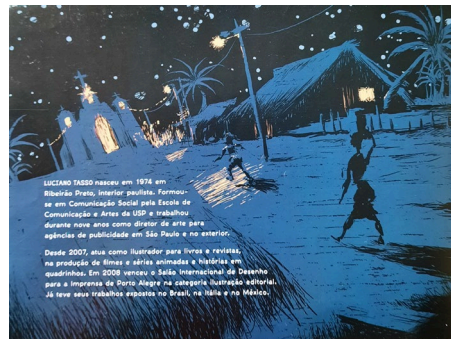
Após as leituras e interpretações da capa e do título do livro, os educandos foram convidados, pelos mediadores, a abrirem o livro. Ao olharem para a folha de guarda⁷⁰, foram instigados a imaginarem, através das imagens, o local onde, provavelmente, aconteceria a história. Esse imaginar, em alguns relatos, deu lugar para lembranças e reconhecimento de ambientes já visitados por eles. Do mesmo modo, porém com outros olhares, os estudantes finalizaram suas narrativas na última folha de guarda reconhecendo como sendo o mesmo lugar em que iniciou a história (Figura 12).

⁶⁹ Lembrando que a intenção não é de transcrever, aqui, as narrativas e nem de seguir a sequência narrativa das imagens. Ao trazermos para o texto algumas dessas imagens elas, também, não serão expostas no todo, apesar de termos autorização do autor, seguimos orientação do mesmo – via *e-mail* - quanto os direitos autorais que pertencem, também, à editora e, também, no intuito de não infringirmos a Lei 9.610 que trata dos direitos autorais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 04 ago. 2021.

⁷⁰ De acordo com Linden (2011, p. 59) as folhas de guarda têm sua função direcionada para o material, ou seja, “elas ligam o miolo à capa e recobrem a parte interna desta” podendo servir estritamente a essa função podendo, também, trazer elementos da história, como, por exemplo, os personagens.

Figura 11 - As folhas de guarda

Folha de guarda inicial

Folha de guarda final⁷¹

Fonte: Tasso (2015).

Para Linden (2011, p. 60), as obras que trazem esse recurso de oferecer elementos da narrativa nas folhas de guarda “embora mantenham uma ligação com a história, a primeira e a última página de guarda o fazem de maneira diferente. A primeira antecipa a história, enquanto a última remete de volta a ela”.

O livro *Mergulho*, assim como tantos outros livros de imagens, utiliza, inclusive, a frente e o verso das folhas de guarda para a narrativa imagética, sendo que no verso da primeira guarda, o livro em questão, forma uma página dupla⁷² – ou dupla de página – com a folha de rosto⁷³ e no verso da última guarda traz informações do autor sobreposta às imagens.

Nas interações entre mediadores e educandos, na leitura da primeira folha de guarda, como já mencionado, foi possível identificar o local onde o enredo se desenvolve, bem como o seu fluxo temporal. Por conseguinte, um dos pontos comuns entre todas as sete narrativas se deu ao entenderem que a história transcorreu em um único dia, iniciando ao alvorecer, quando os

⁷¹ Texto da folha de guarda final: “Luciano Tasso nasceu em 1974 em Ribeirão Preto, interior paulista. Formou-se em Comunicação Social pela Escola de Comunicação e Artes da USP e trabalhou durante nove anos como diretor de arte para agências de publicidade em São Paulo e no exterior. Desde 2007, atua como ilustrador para livros e revistas, na produção de filmes e séries animadas e histórias em quadrinhos. Em 2008 venceu o Salão Internacional de Desenho para a Imprensa de Porto Alegre na categoria ilustração editorial. Já teve seus trabalhos expostos no Brasil, na Itália e no México.”

⁷² No livro ilustrado [com ou sem texto verbal] como também no livro de artista [...] a organização das diferentes mensagens não necessariamente respeita a compartimentação por página. Textos e imagens se dispõem livremente na página dupla. A possibilidade que os criadores têm de se expressarem nela faz da página dupla um campo fundamental e privilegiado de registro (LINDEN, 2011, p. 65).

⁷³ “Em geral, as folhas de rosto trazem indicações do título, nome do autor e ilustrador e da editora, acompanhados de uma imagem emoldurada que retoma o detalhe de uma imagem interna. A folha de rosto atende a convenções editoriais. Portanto, ela pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação” (LINDEN, 2011, p. 61).

personagens saíram para pescar e, no decorrer das cenas, alguns educandos identificaram, pela luminosidade das imagens, o nascer, o entardecer e o pôr do sol, finalizando a história ao anoitecer com o retorno ao local de onde os personagens partiram, após um dia inteiro de muitas emoções, aventuras e surpresas. De acordo com Fittipaldi (2008, p. 109) “quando as imagens em sua espacialidade incorporam a dimensão temporal, [...], expondo uma ordem de acontecimentos temporal, são imbuídas da fluência narrativa”.

Quanto ao local, apesar de concordarem que a história se iniciou à beira da praia, partindo para alto mar, terminando no mesmo local, houve divergências em sua identificação geográfica. Para Paiva, A., Paulino e Passos (2006, p. 28) “a armação da narrativa exige que as personagens se situem em determinados espaços. [...] Às vezes a geografia se organiza em nomes próprios, outras vezes não”. Dentre os sete educandos, cinco associaram o cenário a locais conhecidos e ou imaginados por eles, com predominância para o nordeste do Brasil.

O Sr. Gercino, por exemplo, fez referência e teceu comentários sobre duas localidades conhecidas por ele – Porto Seguro na Bahia e Rio de Janeiro –, no entanto para o Sr. Ezequiel trata-se de uma praia em Maceió ou Belém; o Sr. Torresmo acredita ser uma praia localizada no Sertão do Agreste; para o Sr. João, que mesmo não tendo tido oportunidade de conhecer um local como o apresentado no livro – praia – identificou como sendo em algum lugar da Bahia; para o Sr. Peixe trata-se de uma Vila situada no Nordeste do Brasil. As duas participantes – Dona Cidinha e a Dona Maria – não nomearam o lugar, mas entenderam se tratar de algo acontecido entre a beira da praia e em alto mar.

Para Nikolajeva e Scott (2012, p. 85) “a representação visual do cenário é ‘inenarrada’ e, por isso, não manipuladora, dando ao leitor considerável liberdade de interpretação”. Porém, essa liberdade de interpretação, referente às atividades leitoras, nas palavras de Chartier (1999, p. 77) “não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos”. No tocante às leituras realizadas do livro *Mergulho*, podemos inferir que as interpretações esbarraram em algumas limitações e só foram possíveis devido a interlocução entre mediadores e educandos.

Ao perceberem que os educandos faziam questão de relacionar as cenas aos seus conhecimentos e ou lembranças de fatos vividos, os mediadores aproveitaram para instigá-los a desenvolver o sentido que aquelas imagens traziam ou representavam para eles, aproximando-os de acontecimentos já vivenciados, ou mesmo com o intuito de dar veracidade à história, ou ainda, por ter sido a maneira que os mediadores encontraram para que os educandos se situassem na

narrativa. Assim, justifica o entendimento dos participantes, em que, cada um, de acordo com seus conhecimentos de mundo considerou localidades diferenciadas, porém semelhantes, como cenário para suas narrativas.

Outro aspecto importante, nas narrativas dos educandos, diz respeito aos personagens, uma vez que “não existe narrativa sem personagens, que praticam ações, num determinado espaço, tempo e sequência” (PAIVA, A.; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 26). Considerando que uma das características dos livros de imagens, de acordo com Belmiro (2014) e Nières-Chevrel (2010) é a apresentação de poucos personagens e, neste ponto, o foco será nos personagens principais da história uma vez que “estes se reencontram à medida que as páginas são viradas, reafirmando a continuidade do espaço e a sucessão de ações⁷⁴” (NIÈRES-CHEVREL, 2010, p. 142, tradução nossa).

Os personagens principais da narrativa visual foram considerados como sendo o Pai o Filho para dois educandos – Sr. Gercino e D. Maria –, cujas falas estão representadas pelas US8:37-38 e US14:29 respectivamente: “o pai e o filho, um menino e um [senhor] empurrando, parece que uma balsa [...] o filho foi ajudar o pai a tirar o barco da areia e levar para a água”; “O pai e o filho na praia, na frente tem uma jangadinha” (Figura 13).

Figura 12 - O avô e o neto ou o pai e o filho?



Fonte: Tasso (2015).

Os demais educandos, ao narrarem a página dupla representada pela Figura 13, reconheceram como sendo o avô e o neto: “um avô e um neto, o neto está muito feliz, estão indo de barco” (CIDINHA, US11:43); “o avô mais o neto já estão num barco, saíram da praia” (JOÃO US12:31). Entretanto, foi possível perceber que, em todas as narrativas, o menino ocupou o

⁷⁴ “los pocos protagonistas se reencuentran al paso de las páginas, reafirmando la continuidad de espacio y la sucesión de acciones” NIÈRES-CHEVREL, 2010, p. 142).

lugar de protagonista da história e, em apenas uma narrativa esse menino recebeu um nome: “Marcelinho, vamos pescar?” (TORRESMO, US10:43). Considerando que não foi solicitado que dessem um nome para os personagens, essa iniciativa do Sr. Torresmo justifica-se pelo momento em que o educando estava vivendo, de ser avô pela primeira vez, trazendo assim a sua realidade para a narrativa e o provável nome de seu neto para o personagem da história.

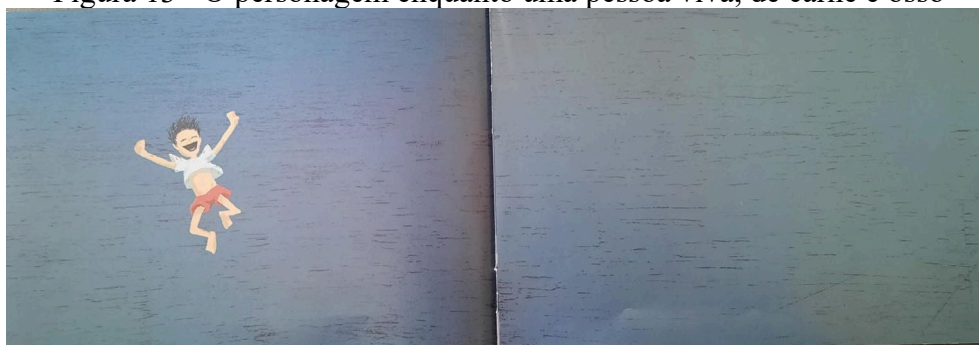
Para Bakhtin (2010, p. 321) “frequentemente, em vez das imagens das personagens, tem-se em vista pessoas aparentemente vivas”, foi o que se mostrou no decorrer das narrativas, os personagens ganharam vida na imaginação e, conseqüentemente, nas narrativas dos educandos, o que explica a percepção de diversos sentimentos dos personagens explicitados e, por vezes compartilhados, nas narrativas – alegria, tristeza, preocupação, surpresa, medo, tranquilidade, dentre outros. No entanto, essas imagens das personagens, podem ser consideradas como imagem “mental, imaginada, projetada ou visual, observada, contemplada. Há uma imensa capacidade na imagem visual de trabalhar com as imagens mentais suscitadas na expressão poética literária” (FITTIPALDI, 2008, p. 105).

Um pequeno excerto da narrativa do Sr. João, ao chegar na página dupla representada pela Figura 14, confirma essa percepção, do personagem enquanto uma pessoa viva, de carne e osso, dotada de sentimentos:

coitadinho, ele tá que afunda, o menino com os braços aberto e a expressão dele está de assustado, a expressão dele está alegre, mas... aqui ele está afogando, mais alegre? Interessante, aqui você tenta observar, dá a impressão que ele... Será que ele está feliz, meu Deus? Se a pança dele não está cheia d'água com certeza ele está feliz de ter caído na água, se está com a boca aberta aqui é porque ele está feliz. Mas... era para aqui..., era para aqui..., na expressão pra mim o certo ele não pode estar feliz aqui dentro dessa água, a distância que ele está aqui, ele não pode estar feliz... ((fala baixo, meio que inconformado)) ele não pode estar feliz aqui... ((ele fica observando por alguns instantes e achando estranho a situação)) (JOAO, US12:39-41).

Observando a Figura 14 e analisando a fala do Sr. João, é possível perceber que ele está tão envolvido com a história que o real e o imaginário se fundem trazendo a sua concepção da realidade para a ficção, haja vista acreditar ser impossível uma pessoa numa situação dessa estar feliz. Para Bakhtin (2010, p. 382) “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão”.

Figura 13 - O personagem enquanto uma pessoa viva, de carne e osso



Fonte: Tasso (2015).

Recorrendo às palavras de Bezerra (2008, p. 197, grifos do autor), quando esse trata do termo “polifonia” na obra de Bakhtin, podemos inferir que “temos aí um narrador se assumindo como autor participante não só do diálogo interno da obra, mas criando relações dialógicas, isto é, ‘aquele tipo especial de relações *entre sentidos*’”.

Essa relação entre sentidos, em uma multiplicidades de vozes, se mostrou presente em todas as narrativas, seja dialogando com o autor através do texto visual, com os mediadores ou relembrando acontecimentos factuais, os educandos questionaram comportamentos, sentimentos e ações dos personagens, trazendo para as suas narrativas probabilidades reais da relação de causa e efeito, pois, “na leitura de uma imagem, [são] as deduções, conexões que permitem estabelecer [essa] relação” (LINDEN, 2011, p. 119).

Considerando a cena, destacada pela Figura 14, o Sr. Torresmo teve a mesma compreensão que o Sr. João, ao questionar a reação da criança frente ao ocorrido: “eu não entendo o que aconteceu que ele parece estar alegre, porque ele foi lá para o fundo, talvez ele tinha um pouco de respiração, né? Eu acho que, quando a pessoa está dentro d’água pela primeira vez, mesmo quem não sabe nadar, acha bonito, mas depois a coisa fica complicada” (TORRESMO, US10:16).

Nessa perspectiva, em que o real e o imaginário se cruzaram para contar a história de um menino “em torno do qual gravitam as principais ações e, portanto, pode ser classificado como herói ou protagonista dessa história” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 55), é que voltamos nossos olhares para as cenas, que de acordo com os mesmos autores, configuram como sendo o conflito da história (Figura 15). No entendimento de Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 54), a partir de suas leituras do livro *Mergulho*,

O conflito ou perturbação [...] se anuncia com a aproximação de um pássaro, provavelmente uma gaivota, que é atraída pelos peixes retirados do mar através da rede. O livro dedica duas páginas duplas às ações desse pássaro, que, num primeiro momento, aparece em primeiro plano, com o bico aberto, numa posição ameaçadora. A próxima imagem contém três ações narrativas simultâneas: o pássaro roubando um peixe, a queda do menino no mar, o velho estendendo sua mão, talvez para impedir a ação da gaivota, talvez para amparar o menino”.

Figura 14 - A queda do menino no mar



Fonte: Tasso (2015).

Esse entendimento, narrado por Kirchof, Bonin e Silveira (2014), coincide com as leituras dos educandos frente à cena reproduzida pela Figura 15, cujas narrativas estão representadas pela fala da D. Cidinha:

[...] quando a ave apanha o peixe o garoto se assusta com a proximidade, com a ação dessa ave, o garoto se assusta e cai ao mar, e cai no mar, cai na água. E aí na verdade, ao meu ver, aí é que começa a história a partir desse momento que ele cai na água, aí começa realmente a história a ser contada, né? É algo que ninguém poderia imaginar que ele ia cair na água e tudo que vem depois (CIDINHA, US14:5).

Considerando as percepções de Kirchof, Bonin e Silveira (2014), as leituras dos educandos, na fala da D. Cidinha e a página dupla representada pela Figura 15, justifica o fato das construções narrativas seguirem por caminhos diversos de interpretação a partir desse momento da história, em que se espera o desenrolar dos acontecimentos.

Nas primeiras páginas duplas, que antecedem esse momento, as narrativas dos estudantes seguiram por caminhos muito parecidos com o que Kirchof, Bonin e Silveira (2014) entendem ser a apresentação do autor:

uma situação inicial harmônica, caracterizada já nas primeiras páginas, pelo enlace de mãos entre um menino e um velho, possivelmente, um avô e um neto [...] que retratam

diferentes ações: o velho empurrando o barco com o menino rumo ao mar; o barco avançando sobre as águas e desaparecendo no horizonte; o velho lançando uma rede e, em seguida, pescando calmamente ao lado do menino (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 54).

Por conseguinte, podemos inferir que o autor apresentou uma introdução da história, os momentos iniciais da trama, cujas narrativas dos educandos apontaram mais para pontos comuns que divergentes, porém com relatos de suas histórias de vida ou de fatos guardados em suas memórias e que emergiram ao relacioná-los com a narrativa visual, como destacado nos excertos abaixo, para citar alguns exemplos:

eu já fui em Porto Seguro e no Rio. Então lá tem a aparência dessa Matriz e essa cabana que tem do lado, me lembra muito bem um lugar que estive no Rio. [...] me recordou muito do Rio quando eu estive trabalhando lá, [...] tem bastante coisas aqui que já conhecia, vamos dizer assim, não pelo livro, mas pessoalmente. Eu fui na praia, a gente pescava também, à beira mar. Divertia muito. É essas coisas assim que eu achei legal. Foi há algum tempo atrás (GERCINO, US8:63).

morei na roça, já pesquei muito, já pesquei com meus avós, mas de vara. Então, dá aquela impressão que a gente está pescando (EZEQUIEL, US9:74); Eu já vi esse pássaro de perto, o gavião carcará, eu já tive na Zona da Mata, Ponte Nova, por aí a fora, então lugar que é mata tem, aqui na cidade, para nós vermos algum desse é só ir mesmo no zoológico (EZEQUIEL, US9:78).

na minha infância, [...] a gente brincando na roça eu esbarrei no meu irmão e ele caiu dentro de um poço. Então quando eu vi isso aqui eu senti assim a preocupação, a fatalidade que poderia se tornar isso aqui, eu pensei assim: “*ishi* já vi uma história parecida com essa”. Felizmente a história que aconteceu comigo tudo terminou bem, comigo e com meu irmão principalmente, porque foi ele que caiu na água (CIDINHA, US11:53).

a gente fala tarrafa mas aqui se fala rede ((risos)), no interior a gente chama isso aqui de tarrafa, porque aqui tem a chumbada (JOÃO, US12:35); [Lá na roça] a gente fazia isso quando chovia muito, [era] perigoso, [...] logo quando dava aquela chuva pesada, a gente corria porque tinha muito peixe, mas, então minha mãe nem sabia o que aquela rapaziada fazia, [...] cada um mais novo que o outro ((risos)), na pescaria, disputando quem pescava mais e aquilo dava até briga (JOÃO, US12:37).

No entanto, dentre os sete participantes da pesquisa, o Sr. Peixe, ao construir sua narrativa, não traz relatos relacionados à sua história de vida e a D. Maria faz menção ao que ela acredita ser importante na relação entre pai e filho, “é muito bonito a relação de pai com o filho é uma coisa que pouco se vê hoje em dia, o carinho de um com o outro, a atenção, que muitas vezes, o pai não dá importância [...] que às vezes para o filho faz uma diferença muito grande” (MARIA, US14:54).

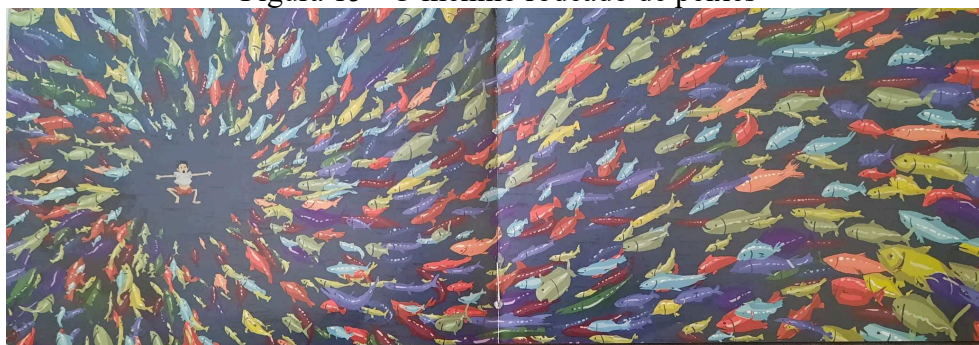
Sobre esse comportamento – dos educandos – de trazerem para suas leituras, lembranças, situações vistas ou vividas, de acordo com Soares, M. e Paiva, A. (2014, p. 14) deve-se ao fato

de que eles “diante do que leem, e em geral não leem de forma passiva, [trazem a] riqueza que têm de experiências de vida e de valores e conceitos construídos ao longo dos anos já vividos”.

Entretanto, retomando o ponto da narrativa em que o conflito se instalou, esse não se limita à página dupla representada pela Figura 15, ele continua, na narrativa visual, com cenas representativas desse conflito em que “a situação se torna ainda mais inesperada e surpreendente quando surgem incontáveis peixes coloridos avançando em sua direção [do menino] e formando um círculo do qual ele escapa com a ajuda do que parece ser uma arraia” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 55).

Dando continuidade às narrativas, o Sr. João acredita, também, que a sombra no canto inferior esquerdo da página dupla apresentada na Figura 16 e depois, mais nítida, na próxima página dupla (Figura 17), é de uma arraia e ainda acrescenta informações referentes a esse animal “algum peixe aqui socorre ele, depois, dá impressão que ele está segurando no rabo da..., eu esqueci o nome desse peixe, sei que esse rabo dele aqui, ele mata as pessoas com esse rabo. É arraia, eu tenho impressão que ele está tentando segurar no rabo da arraia” (JOÃO, US12:42-44).

Figura 15 - O menino rodeado de peixes



Fonte: Tasso (2015).

Porém o Sr. Ezequiel faz outra leitura e considera como sendo a maneira que os peixes encontraram para proteger e salvar o menino:

Todos [os peixes] ficaram de longe deixando uma margem de proteção, eles não sabiam que era uma criança, [mas] viram que era algo diferente, [...] era um ser vivente que eles podem ter visto, na imaginação dos peixes. Então, nenhum atacou. [Fizeram] um círculo de proteção: ‘somos muitos, mas não vamos atacar’, digo, traduzindo o pensamento deles, ‘não sabemos o que é, mas não é da nossa família, então também não vamos atacar’ (EZEQUIEL, US9:88).

Nessa passagem do enredo, cujas cenas ocupam duas páginas duplas, reproduzidas nas Figura 16 e Figura 17, os educandos se mostraram apreensivos, com entendimentos diversos, porém não deixaram de trazer suas vivências para as narrativas, mesmo que esses entendimentos estejam carregados de literariedade, como a fala do Sr. Ezequiel no excerto acima.

Figura 16 - O menino, os peixes e a arraia



Fonte: Tasso (2015).

Ainda sobre essa parte da história, a religiosidade se mostrou presente nas narrativas do Sr. Ezequiel e do Sr. Torresmo, como, por exemplo: “Nossa Senhora e agora, está complicado” (TORRESMO, US10:64). Quanto ao Sr. Ezequiel, ao narrar uma conversa imaginária entre os peixes, ele lembra e compara o ocorrido nas letras das músicas “*Menino da Porteira* e a do *Boi Soberano*”, talvez por se tratar de uma criança em uma situação perigosa, necessitando de proteção. Logo em seguida ele trouxe, também, uma explicação bíblica para a sua narrativa:

Agora eu vou dar uma ilustração [...], essa todo mundo conhece, até cientificamente, os peixes não protegeram Jonas no fundo do mar? E, Deus protege criança de todas as formas que [se] possa imaginar. Eu penso no meu entendimento, eu creio que no final da história os peixes foram protetores dele, eles seguiram ele, [...] Falando na língua, que nós falamos aqui, escoltaram a saída dele, fizeram um círculo de proteção, [...] quando chega uma pessoa importante no nosso Estado, ele é escoltado, batedor da polícia, uma série de proteção? [...] E o que que os peixes fizeram? Levaram ele e soltaram em terra seca (EZEQUIEL, US9:91).

No entanto, as cenas dos peixes deixaram a Dona Cidinha confusa, fizeram-lhe pensar se tudo o que aconteceu foi realidade ou imaginação e, essa dúvida, ela sustentou até o final de sua narrativa, inclusive se mostra muito preocupada, apreensiva e triste com a possibilidade da morte do menino. Durante toda a sua leitura a educanda deixa transparecer certo envolvimento emocional com a história, como sugere o excerto destacado abaixo:

Ah! Meu Deus será que alguém vai aparecer para entrar aí e socorrer essa criança? [...] Ai meu Deus será que a criança morreu? Fiquei assim nessa dúvida. [...] essa imagem aqui é preocupante, essa imagem é preocupante, por muito que a gente deseja que esteja tudo bem, essa imagem assusta um pouco, choca um pouco, a gente quase que pode dar assim uma resposta final. Ah! Realmente, infelizmente essa criança se afogou, né? E aquilo era imaginação e tudo mais, é bem tristonha, essa imagem é bem triste, né? (CIDINHA, US11:63-73).

Para Nikolajeva e Scott (2012, p. 85) de acordo com a ambientação do cenário em que acontece a história, “a construção de um clima afetivo [...] influencia em como o leitor reage emocionalmente a determinado episódio”. Observando a relação da Dona Cidinha com a história, foi possível perceber que a sua preocupação era real, caso contrário, pela sua leitura e interpretação podemos inferir que ela seja uma contadora de histórias. Os demais estudantes narraram o que viram, numa perspectiva descritiva das cenas.

Voltando à narrativa do Sr. Ezequiel (US9:91), o que o teria levado a fazer essa relação? Para responder essa pergunta recorremos a Freire (2001), no intuito de entender essa relação entre as cenas da página dupla (Figura 16) com uma passagem bíblica, em um processo dialógico. Assim, para Freire (2001, p. 52),

o que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento ‘experencial’), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Então, podemos inferir que, pelo seu conhecimento, ou talvez por uma vivência religiosa apurada, foi que o Sr. Ezequiel usou desses saberes para melhor se posicionar e narrar a cena.

As próximas duas páginas duplas, representadas pelas Figuras 18 e 19, seguem apresentando outras criaturas possíveis de serem encontrados no fundo do mar, e junto a essas criaturas aparece a imagem do menino em posições diferenciadas dando a sensação de movimento, sendo essa uma das características da narrativa visual (FITIPALDI, 2008; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2012; RAMOS, G., 2011), como nos mostra a narrativa do Sr. João:

aparece uma baleia. [...] na frente dele, interessante que ele está de cabeça para baixo, e com certeza essa baleia vai socorrer ele, a sombra dele está na testa dela, olha lá... Na cabeça dela tem a sombra dele, eu tenho impressão que ela vai socorrer ele, mas aqui na frente já aparece um peixe que tem uma luz, na mão dele, acabou que ele está é sonhando viu ((risos)) [...], aparece aqui esse outro aqui com essa boca chEia de

dente na frente dele que ele já fica mais assustado, parece que ele está caindo de costas (JOÃO, US12:45).

A narrativa do Sr. João, referente à sequência narrativa em questão, aponta para o pensamento de Manguel (2018) quando esse reporta à “imagem como enigma”, esse enigma, representado pelo “peixe que tem uma luz”, a qual “está na mão do menino”, leva o Sr. João a supor que tudo não passou de um sonho. Podemos inferir, então, que a sensação experimentada pelo Sr. João de começar a entender o que estava acontecendo na história, se era real ou um sonho, proporcionou-lhe momentos de satisfação e risos. No entanto, para Bakhtin (2010, p. 381) “o sentido sempre responde a certas perguntas”, talvez, essa pergunta, essa dúvida, estava esperando uma resposta, que veio através dessa imagem.

Figura 17 - A baleia e o menino



Fonte: Tasso (2015).

Figura 18 - O menino e o peixe luz



Fonte: Tasso (2015).

Para Dona Maria, a criança está brincando com alguns desses animais, os quais chamam atenção pela luminosidade e que aparentemente não oferecem perigo, seguindo pelo sentimento de medo diante de outros com aparência assustadora.

ele está no fundo do mar. Como é que chama esse peixe? Água viva? [...] Ele está brincando com uma água viva e, na outra página, tem outro peixe chegando perto, próximo dele, com uma boca enorme, os dentes afiados e ele assustado, com medo, [eu nunca vi um peixe parecido], piranha eu sei que tem muitos dentes (MARIA, US14:40).

Na sequência, “a narrativa começa a se encaminhar para seu desfecho, pois a queda chega ao fim. Logo em seguida ao invés de seres aquáticos, agora o menino está envolto em estrelas” (KICHORF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 55) – Figura 20.

Figura 19 - O menino envolto às estrelas



Fonte: Tasso (2015).

Essa cena suscitou, nos educandos, leituras e interpretações diferenciadas. O Sr. Gercino (US8:48) trouxe para a sua narrativa as estrelas que “tem no céu e, se eu não me engano, se estou tão entendido dele, eu acho que é o céu com as estrelas e, pelo cabelo arrepiado parece que tem alguém preocupado com ele [com o menino]”.

O Sr. Ezequiel, no entanto, fez relação com as estrelas do mar,

muitas estrelas, vou identificar como sendo as estrelas do mar, as estrelas da água, milhares delas, cada uma de uma cor: estrelas vermelha, amarela, azul, branca, verde e o menino aqui com o cabelo arrepiado, [...] olhando as estrelas [...], o menino pode estar assustado, porque criança [...] não tem a experiência de vida como temos nós adultos, às vezes uma coisa é temerosa para nós mas, devido à nossa experiência de vida, mesmo que a gente fique um pouco assustado, não deixamos transparecer (EZEQUIEL, US9:98-99).

Por sua vez, o Sr. João (US12:51) descreveu a cena e, diferentemente do Sr. Gercino, identificou como sendo a criança olhando as estrelas: “tem uma porção de estrelas e ele descabelado,

olhando esse monte de estrelas”, portanto, podemos inferir que a cena, não lhe chamou tanto a atenção como para os demais participantes.

Dona Maria iniciou a sua narrativa considerando como sendo estrelas do céu e logo em seguida, sem nenhuma intervenção da mediadora, percebe que no mar também tem estrelas, “está parecendo que ele está no céu com um monte de estrelas... Ah não, no mar também tem! Estrela do mar, sim, várias estrelas do mar” (MARIA, US14:43), se a história acontece no mar, então só poderia se tratar de estrelas do mar. Sobre esse comportamento da Dona Maria, Manguel (2018) nos diz que “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa” (MANGUEL, 2018, p. 28).

Por outro lado, a Dona Cidinha e o Sr. Peixe retomaram a cena dos peixes voltando à página dupla (Figura 16). Para o Sr. Peixe (US13:41), “ele [o menino] vê um mar de estrelas, tudo colorido igual os peixes. Como se os peixes tivessem transformado em estrelas [...] aí ele começa a ver uma coisa diferente, [...] dizendo para ele não ter medo, que ele está seguro como se fosse as coisas clareando, se resolvendo”. Entretanto, para Dona Cidinha (US11:68-70),

assim como ele [o menino] se encantou com tantos peixes no fundo do mar, esses moradores de luz que estão em casa, porque o estranho no ninho era só ele, tem as estrelas do mar, multicoloridas, a gente sabe que não são tão bonitas assim, não são tão coloridas assim, como será que ele está enxergando essas estrelas, é um sonho, é um pesadelo, é imaginação, ou ele está desmaiado? Aquelas coisas que as pessoas falam, que a pessoa desmaia e vê mil coisas, imagina mil coisas que parece realidade. Estrelas multicoloridas. Acho que bonito assim só as estrelas do céu.

Esse exercício de voltar as páginas, revendo as imagens, na concepção de Fittipaldi (2008, p. 102), refere-se aos recursos que as imagens narrativas nos possibilitam, enquanto leitores, “adiantamos, atrasamos ou adiamos a sequência narrativa que está em leitura, retrocedemos para reler, rever, retomar algum fio narrativo deixado para trás, conferimos movimentos à narrativa, segundo nossos impulsos e vontades”.

Outros recursos podem ser utilizados pelos autores para suscitar movimentos à narrativa, dos quais Zaparaín (2010) destaca o efeito *zoom*, uma vez que este “mantém o eixo do olhar mas aumenta sua amplitude até englobar a cena⁷⁵” (ZAPARAÍN, 2010, p. 108, tradução nossa).

⁷⁵ “[...]mantiene el eje de la mirada pero aumentando su amplitud hasta abarcar escena” (ZAPARAÍN, 2010, p. 108).

Nas próximas três páginas duplas, em que o autor utiliza o efeito *zoom* sobre a imagem aqui representada pela Figura 20 – O menino envolto às estrelas –, no passar das páginas, o autor distancia lentamente da cena até chegar no momento em que o menino se encontra deitado no barco sendo observado pelo seu avô/pai (Figura 21), possibilitando ao leitor compreender a sequência narrativa visual em uma sucessão espaço-tempo.

Figura 20 - O menino deitado no barco

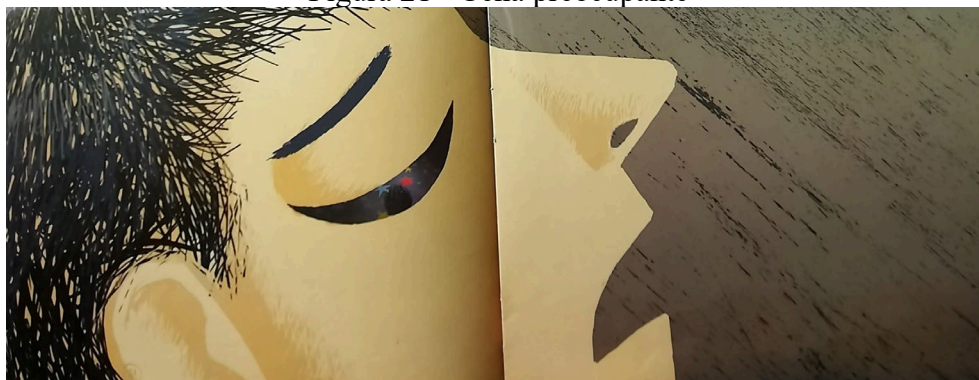


Fonte: Tasso (2015).

Considerando a concepção de Bakhtin (2010, p. 381) sobre o que ele denomina de sentidos, em que “aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido”, ou seja, não produz sentidos, nas sete narrativas, esse movimento, proposto pelo autor, talvez não tenha sido percebido pelos educandos, porém todos compreenderam, de alguma maneira, que o menino saiu daquela situação em que se encontrava, outros sentidos foram produzidos.

Na compreensão da Dona Cidinha (US11:73) a cena representada pela Figura 22 é preocupante “por mais que a gente deseja que esteja tudo bem, essa imagem assusta um pouco, choca um pouco, a gente quase que pode dar assim uma resposta final. Ah! Realmente, infelizmente essa criança se afogou. [...] essa imagem é bem triste”.

Figura 21 - Cena preocupante



Fonte: Tasso (2015).

Na sequência, a página dupla – Figura 21 – mostra para o Sr. João (US12:51) que “ele está dormindo, está dormindo no barco”.

Por outro lado, o Sr. Torresmo, realizou uma leitura contínua das duas páginas duplas – Figura 22 e Figura 21, nessa ordem –, narrando a história e, conferindo um aspecto literário para a sua narrativa:

Ele ficou meio que desligado do mundo [...] ele quase que foi para morrer mas não morreu, mas foi uma parte que ele ficou [...] meio que fora do ar. Aí, ele começou a sonhar, começou a sonhar e pensando nas coisas [...] foi quando o avô dele percebeu que ele estava dormindo. O avô dele olhou para ele assim e pensou: ‘puxa vida meu netinho dormiu (TORRESMO, US10:71).

As demais narrativas trazem descrições do cenário, sem muitos detalhes, porém os educandos reconhecem que o menino não está mais no fundo do mar, alguns acreditam que ele está no barco, o Sr. Gercino, por exemplo, fica na dúvida “pra mim tudo indica que ele está numa rede, não sei se é uma rede, não sei o que significa isso” (GERCINO, US8:50).

No que se refere à página dupla (Figura 23), somente a Dona Maria e a Dona Cidinha fizeram a leitura da mesma, os demais passaram por ela, olharam, porém, avançaram para a próxima.

Figura 22 - Como se fosse um caminho



Fonte: Tasso (2015).

A Dona Maria realizou a descrição da cena entendendo como sendo “o rosto dele e aqui na ponta é o nariz [e dentro do olho] são as estrelas do mar. Ele está flutuando, parece. [...] ou ele está em pé ou boiando na água” (MARIA, US14:44).

Entretanto, a Dona Cidinha aproveita a cena para dar continuidade à narrativa, ela usa essa página dupla como recurso para fazer uma ponte entre os acontecimentos:

Aí, continua essa história, como se fosse um caminho, como se ele estivesse fazendo um caminho, como se fosse uma jornada, tem as estrelas e tudo mais, mas de repente parece um deserto e ele continua aí, no meio dessa história, construindo essa história, contando essa história pra gente” (CIDINHA, US11:72).

Esse recurso utilizado pela Dona Cidinha vai ao encontro do pensamento de Cosson (2014a, p. 26), ao afirmar que “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos”.

Após a cena, em que o menino está deitado no barco (Figura 21), Kirchof, Bonin e Silveira (2014) não fazem menção à dupla de página seguinte, em que o menino está com a mão na cabeça olhando para o horizonte e velho ao seu lado. As autoras passam para a dupla de página seguinte, representada aqui pela Figura 24, “[o menino] ao levantar, é surpreendido com o velho segurando uma das estrelas que [ele] havia visto” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 55).

Figura 23 - O velho segurando uma estrela



Fonte: Tasso (2015).

Essa cena (Figura 24) despertou, nos educandos, entendimentos e interpretações diversas. Como ponto comum entre as suas narrativas, está o fato de eles relacionarem essa página dupla como sendo a continuidade da página dupla anterior a esta⁷⁶, em que a cena mostra a criança com a mão na cabeça sentada no barco ao lado do avô/pai.

Como o encontro com o Sr. Gercino aconteceu no dia 28 de novembro, já em clima das comemorações de final de ano, sua narrativa foi relacionada ao momento vivido, “na próxima [página é] Natal! Agora, pra mim, ele está segurando uma estrela, se eu não me engano, essa

⁷⁶ Esta cena não está representada, aqui, por nenhuma Figura, uma vez que, como mencionado anteriormente, por questões autorais deixamos de trazer algumas cenas do livro.

estrela tem um negócio assim que lembra, parece que está nessa época de Natal” (GERCINO, US8:53).

No entanto, para o Sr. Torresmo essa estrela é um presente do avô para o neto, como gratidão pela primeira viagem [...] que aconteceu em alto mar. O avô pegou uma estrela do mar para dar ao netinho de presente: ‘sua lembrança pela primeira viagem vai ser uma estrela do mar’ e, nesse meio tempo, voltando para casa, o netinho foi contando a história para o avô” (TORRESMO, US10:73-74).

A narrativa do Sr. Torresmo nos fez lembrar a fala de Tasso (2021), sobre o processo de criação do livro *Mergulho*: “a materialidade da estrela na mão do avô, [...] como se ele dissesse: ‘meu neto, aqui está o presente que você retirou da sua viagem, do seu sonho’”.

O Sr. Ezequiel, entretanto, lembra da cena em que o menino está envolto em estrelas e faz uma comparação entre a estrela do mar e as estrelas do céu: “o avô está tranquilo segurando uma estrela vermelha. Essa é aquelas estrelas do mar que nós falamos, pode ser uma delas. Porque estrela vermelha deve ser do mar, a gente não vê falar que no céu há estrelas vermelha, essa estrela vermelha tudo indica que será do mar” (EZEQUIEL, US9:104).

De acordo com Biazetto (2008, p. 80), “para auxiliar na narrativa visual” o ilustrador pode “utilizar uma mesma cor em vários pontos da ilustração, em planos diferentes, criando um caminho para o olhar. Assim, fazemos com que este percorra toda a ilustração buscando essa cor, pois a semelhança atrai nosso olhar”.

A Dona Cidinha, por sua vez, acredita que essa estrela do mar, na mão do avô, representa uma lembrança da criança que caiu no mar e que pode ter sido fatal, daí a estrela ter uma importância imensa para ele ao ponto de o avô estar com uma aparência que representa alegria, diante da estrela.

Descrevendo essa página dupla (Figura 24), o Sr. Peixe acredita ser uma estrela do mar que o avô encontrou dentro do barco. O processo de descrever a cena, também é percebido na fala da Dona Maria, porém, como mencionado anteriormente, referindo-se aos personagens como pai e filho ela interpreta a página dupla como sendo o pai mostrando a estrela para o filho, por esse momento podemos inferir que ela faz uma ligação dessa cena com a anterior: “o filho está sonolento, ele está contando o sonho para o pai, está com a mão na cabeça assim ((faz o mesmo gesto do menino)) deve estar lembrando o sonho que ele teve e está contando para o pai. Parece ser tardezinha, porque o céu está avermelhado” (MARIA, US14:47).

O Sr. João não acreditando existir “estrela marinha”, ao final de sua narrativa, nessa cena, relata a necessidade de aprender mais, pois como ele mesmo diz: “desse tempo que eu andei, dessa minha caminhada, ainda está sendo pouco” (JOÃO, US12:55).

Sobre isso, Manguel (2018, p. 27) nos diz que “só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos”. Assim, podemos inferir que por não saber da existência da estrela do mar, o Sr. João demonstrou dificuldade em entender a cena, “essa estrela não sei o que significa não” (JOÃO, US12:52) ou, talvez, ele intui que ela simboliza algo que está além do que ela representa. Na sequência, o Sr. João ficou imaginando como que ele, o avô, conseguiu pegar uma estrela no céu, porque na sua identificação, a princípio, pelos seus conhecimentos, só existiam estrelas no céu.

Esse pensamento do Sr. João, no tocante à necessidade de continuar aprendendo, vai ao encontro da fala do Sr. Ezequiel, que ao encerrar sua narrativa, como um dos destaques do encontro, aponta o lugar da escola como espaço de aprendizagem ao indicar o tema – estrela do mar – para a mediadora abordar em sala de aula.

eu achei o livro maravilhoso, as estrelas do mar, eu já tinha visto falar por alto, mas hoje eu vi claramente, no livro, de várias maneiras, eu achei tão importante que o próprio avô do menino quando termina a história ele está com a estrela vermelha na mão. Então, deve ser um símbolo muito importante. É uma coisa que eu vou estudar é sobre as estrelas do mar, porque as estrelas do céu, não é que eu tenha assim conhecimento, mas já vi muitas explicações a respeito, eu tenho uma certa noção. Quanto as estrelas do mar, a partir de hoje, que eu fiquei tendo uma noção e achei importante, vou estudar e, quando as aulas voltarem, presencialmente, é uma coisa aí que a senhora podia preparar para estudar comigo (EZEQUIEL, US9:108).

As falas do Sr. João e do Sr. Ezequiel, à luz do pensamento de Belmiro e Maciel, F. (2014, p. 72), em que “a leitura está onde está nossa sede de mais caminhos”, confirmam a potencialidade do livro de imagens e suas possibilidades de múltiplas leituras. Para Castanha (2008, p. 148) “sem as barreiras da língua, o entendimento da imagem torna-se universal, porque o idioma da imagem é a própria imagem”.

Para Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 55) “a cena do menino sonolento [no barco], sugere que sua queda no mar não havia passado de um sonho [e], a cena do avô com a estrela na mão sugere que o sonho possa ter sido realidade”, trazendo essa incerteza para o leitor. E acrescentam: “do ponto de vista artístico-literário, essa ambiguidade tem a função de provocar

o leitor a refletir sobre as imagens enquanto metáforas visuais, ultrapassando a mera interpretação literal das ações e permitindo que o leitor atribua vários sentidos às imagens” e, conseqüentemente às narrativas.

Apesar dos acontecimentos, tanto na narrativa visual quanto nas narrativas oralizadas pelos educandos, sugerirem que a história termina na cena em que o velho está com a estrela na mão, no movimento de mudança de páginas, rumo ao fechamento do livro, o leitor depara com a folha de guarda final (Figura 12).

Voltando à Figura 12 e retomando o pensamento de Linden (2011), em que as folhas de guarda, ao apresentarem elementos da narrativa, iniciam a história e ao final da narrativa, geralmente, elas levam os leitores a voltarem ao ponto de partida, nas experiências de leituras do livro *Mergulho* desta pesquisa, os estudantes identificaram, na folha de guarda final, o local como sendo o mesmo lugar em que iniciou a história, como nos mostra a narrativa do Sr. João (US12:56): “[como] lá no começo, aqui está mostrando uma igreja e uma ponta tipo uma cruz em cima, uma parte do telhado, os coqueiros. Os dois aqui no barco, o vô mais o neto. Eles ainda estão no mar, parece que eles estão voltando, na próxima página eles já chegaram”.

Sobre o desfecho das narrativas, mesmo quando os educandos afirmam ser um sonho, o que podemos inferir é que a dúvida permaneceu, espaços vazios foram deixados no texto visual e ao longo das narrativas orais, os quais podem suscitar a construção de outros sentidos por outros leitores ou para os mesmos estudantes, em outros momentos de suas vidas.

No entanto, para que as narrativas oralizadas dos educandos acontecessem, mediante a leitura da narrativa visual do livro *Mergulho*, foi preciso que os mediadores conduzissem essas leituras, o que se mostrou de grande relevância para a pesquisa, para os educandos e também para os mediadores. Sobre essas mediações, à luz de alguns teóricos que tratam do assunto e das entrevistas realizadas com os mediadores, buscamos compreender esse processo na prática, na visão dos próprios mediadores.

CAPÍTULO 5 - A MEDIAÇÃO LITERÁRIA DO LIVRO Mergulho: pelos olhares dos mediadores

“às vezes a gente tem muitas atividades, muitas propostas de livros didáticos e pedagógicos voltados para o público infantil e poucas direcionadas para EJA, então foi muito interessante esse trabalho com o livro de imagens” (Lú, 15:18).

O conceito de mediação de acordo com Oliveira, M. (2010, p. 26), considerando o pensamento vygotskyano, “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

No que tange à mediação literária, Ramos, F. (2013, p. 81), em uma visão geral, entende como sendo “um aspecto fundamental para a promoção da leitura”, haja vista, ser a mediação um “fazer sensível e necessário para que a leitura e a produção de sentidos aconteçam” (NUNES, 2020, p. 185).

Os encontros entre mediadores e educandos para leitura do livro *Mergulho* trouxeram para esta pesquisa a importância da mediação e do fazer do mediador no processo de leitura de um livro de imagens.

Segundo Oberg (2014, p. 203, grifos da autora), “para que existam leitores, é necessário que toda uma engrenagem se movimente, acionada por várias *chaves*: livros, mediações, mediadores, contextos socioculturais favoráveis, entre outras”, no que concerne a esta pesquisa não foi diferente. Para a realização da leitura do livro proposto foi necessário que todas essas “chaves” fossem acionadas. E, no movimento dessa “engrenagem”, que se mostrou presente na pesquisa, voltamos nossos olhares para o processo de mediação no intuito de compreender, também, as “chaves” – mediações e mediadores – que tornaram possível a leitura literária do livro *Mergulho* pelos estudantes.

O fazer do mediador, na prática, de acordo com Nunes (2021, p. 183) “envolve a disposição para conhecer o livro que irá mediar, exercendo o seu papel de leitor antes de ser mediador. Além disso, o responsável pela mediação assume a função de propiciar a produção de sentido e não de conduzi-la [...]”.

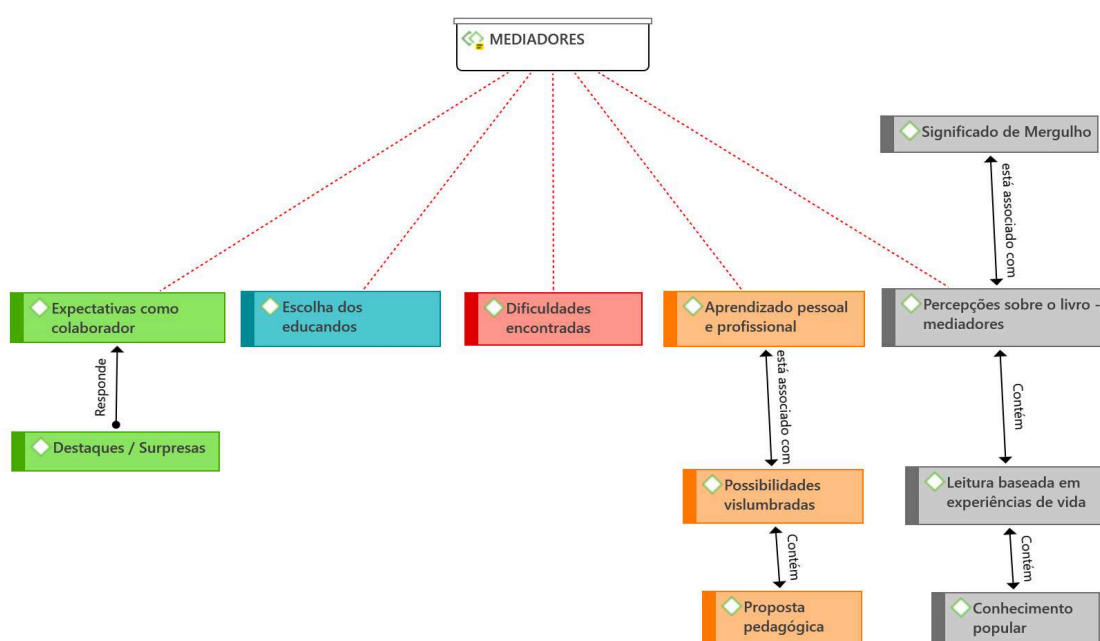
Seguindo nessa direção, a fala do mediador Diego corrobora o entendimento de Nunes (2021) sobre o fazer do mediador:

quando eu recebi o livro, em casa, a primeira coisa que eu fiz foi folhear, para ter uma noção geral, li umas três vezes antes da nossa reunião [de orientação], eu pensei: ‘gente, espero que esteja fazendo uma leitura certa’, então, na reunião, cada um conseguiu partilhar um pouco da visão que teve do livro e da história, pensei: ‘ok! Acho que a minha visão está coerente com as visões que estão sendo postas aqui’, então isso me acalmou um pouco e também me deu mais confiança nos momentos das mediações (DIEGO, US16:14).

Nesse contexto, das análises iniciais dos encontros, emergiu a necessidade de compreendê-los, a partir das perspectivas dos mediadores. Com base nas entrevistas, conforme roteiro (Apêndice F, p. 182) e, nas observações, buscamos entender como foi, para os mediadores, a realização dos encontros, suas expectativas e percepções.

De acordo com Rego (2012, p. 87) “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”.

Figura 24 - As mediações pelos olhares dos mediadores



Fonte: Elaborado pela autora com recursos do *software Atlas.ti*, 2021.

A Figura 25 representa uma rede de códigos elaborada com os recursos do *software Atlas.ti* e, destaca as categorias consideradas para análise das mediações, pelos olhares dos mediadores. Dentre estas, é possível observar no último grupo, destacado em cinza, questões já analisadas no capítulo 4 junto às percepções dos educandos e que, portanto, não faz sentido retomar nesse momento. Quanto a *escolha dos educandos*, analisar os critérios adotados por cada mediador, para além do perfil por nós solicitado e descrito na metodologia, nada mais justo, pois foram eles, os mediadores, que intercederam todo o processo para realização e efetivação dos encontros. Os *destaques e as surpresas* que surgiram no decorrer do processo trazem, de certa forma, respostas para as *expectativas criadas* pelos mediadores desde quando foram convidados para participarem da pesquisa até a finalização dos encontros. As *dificuldades encontradas* pelo caminho era uma questão prevista, pelo contexto em que se deu os encontros e, por se tratar de uma situação criada para realização da pesquisa e não uma prática já existente e consolidada, outro fator, que poderia ocasionar dificuldades era a relação dos mediadores com o objeto da pesquisa, uma vez que, tinham pouca ou nenhuma familiaridade com o livro de imagens. Quanto ao *aprendizado adquirido* e, a sua associação às *possibilidades vislumbradas* a partir dos encontros, os mediadores apontaram, dentre outras, a *proposta pedagógica* como uma possibilidade de adaptação dos encontros para atividades com livros de imagens junto aos educandos jovens e adultos. A partir dessa breve exposição das categorias é que passamos a analisar cada uma de modo particular.

5.1 As escolhas dos educandos pelos mediadores

Sobre as escolhas dos educandos, participantes da pesquisa, para além dos critérios pré-definidos⁷⁷, outros foram considerados pelos mediadores, como por exemplo: a facilidade de se comunicar – desenvoltura; que tivessem alguém para auxiliá-los, caso ocorressem dificuldades tecnológicas – acesso, navegação, etc. –; a participação, o envolvimento e desempenho em sala de aula, bem como o interesse e o gosto pela leitura e pela disciplina de português.

Destacamos que a escolha de critérios para a seleção dos participantes não teve a pretensão de exclusão ou mesmo de premiação e, sim, a necessidade de considerarmos alguns requisitos para

⁷⁷ Idade acima de 50 anos, preferencialmente um homem e uma mulher de cada segmento, que tivessem acesso à *Internet*. (Esta informação encontra-se no capítulo da metodologia).

a realização dos encontros, haja vista as especificidades demandadas pelo contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

Sobre o último critério, considerado para escolha do estudante, a mediadora Ana Julia (US17:10) defende que: “o gosto pela aula de português, de sentir confortável com a disciplina, foram critérios que eu busquei nos dois educandos selecionados, porque eu não queria que eles se sentissem desconfortáveis, num contexto que já estava desconfortável – o isolamento social”.

O comportamento da mediadora Ana Julia vai ao encontro das dificuldades vivenciadas naquele momento, em que a necessidade do isolamento social por causa da pandemia – COVID-19 – exigia medidas urgentes para manter, mesmo que minimamente, o atendimento aos educandos. Assim, o Programa de EJA da UFMG – coordenadores, professores em formação, direção e secretaria –, buscavam possibilidades de trabalhar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em suas turmas. Os educandos e educadores estavam passando por avaliações, visando possibilidades, adequações e implantação do programa, tendo sido o processo muito desgastante. No entanto, não vamos nos aprofundar sobre esse assunto, por não ser o foco desta pesquisa, apesar dos impactos relacionados ao contexto como um todo.

Quanto às dificuldades encontradas, diante de todo o processo – da escolha dos educandos, convite à realização dos encontros –, a questão tecnológica foi unânime, entre os mediadores, dentre as dificuldades. As limitações por parte da maioria dos estudantes se mostrou na dependência desses junto aos filhos ou netos para acessarem a plataforma ou mesmo para ligar o computador, nos casos em que esse dispositivo foi usado para os encontros, ou mesmo quando a *Internet* “caía” e precisava retornar ou remarcar para outro dia. Sobre isso, a fala da mediadora Lú ilustra o entendimento dos três mediadores:

eu acho [que a maior dificuldade] foi o fato de ser a distância, depender da tecnologia, depender de apoio, por exemplo, ‘eu era a mediadora mas eu precisei do auxílio de outras pessoas além de mim, só a minha mediação não foi suficiente, porque sozinhos eles não dariam conta de acessar a sala, eles precisaram, por exemplo, do apoio das filhas, no caso’. No presencial não seria assim, seria uma mediação direta (LÚ, US15:35).

Outra dificuldade, apontada pelo mediador Diego, ao ser perguntado se ele mudaria alguma coisa, caso fosse viver novamente essa experiência, ele destacou a distância entre os encontros, ocasionada, muitas vezes, pela dificuldade de agendamento com os estudantes ou, de encontrar dias e horários compatíveis:

talvez, marcaria os encontros mais próximos um dos outros, porque eu senti que na última mediação eu tinha esquecido um pouco..., porque, quando você faz uma mediação e você faz de novo, você pega os pontos positivos e negativos e melhora, e aí eu fiz com o Sr. Torresmo e aí eu consegui ver os pontos que eu tinha falhado ou me distraído e aprimorei com a Dona Cidinha, mas por conta do tempo que passou – [76 dias] -, até a gente conseguir o encontro com o Sr. João, eu esqueci alguns pontos que poderia ter aprimorado, então eu acho que a única coisa que eu mudaria seria esse intervalo de tempo, mas o resto eu faria a mesma coisa (DIEGO, US16:29).

Tendo em conta as dificuldades intrínsecas aos mediadores, Ana Julia relata suas próprias dificuldades, primeiro a insegurança por acreditar que não poderia fazer a mediação de um gênero que ela mesma não tinha familiaridade. De acordo com o seu entendimento, “mediar a leitura de um livro escrito é mais tranquilo, a gente tem um suporte ao qual estamos acostumados e que limita, apesar de ser ampla a liberdade de interpretação, limita mais do que a imagem” (ANA JULIA, US17:16).

Outro dificultador, relatado pela Ana Julia, foi o bloqueio que ela, Ana Julia, tem em fazer ligações telefônicas, sendo assim como iria entrar em contato com o educando para convidá-lo a participar? A solução encontrada foi recorrer ao envio de mensagens via *WhatsApp*, recurso esse já utilizado para contato com seus educandos. Outra dificuldade, apontada por ela, foi a “incerteza de quais alunos realmente estavam gostando da disciplina ou não, [...] se eles iam comprar a ideia ou não” (ANA JULIA, US17:21), uma vez que, um de seus critérios para escolha era a relação do educando com a disciplina. E, durante a leitura do livro, no processo de mediação, ela aponta a dificuldade sentida em saber onde poderia intervir sem guiar demais a leitura. Sentimento esse, também relatado pelo mediador Diego (US16:5) “[...]tem essa linha tênue de você mediar, de você induzir a uma resposta, então eu tinha esse medo de estar atrapalhando a mediação, tipo, falando demais”.

Por conseguinte, de acordo com Nunes (2020, p. 182), mediar um livro de imagens “envolve conhecer como o texto a ser lido produz sentido e assumir um comportamento mediador que reconheça a interação estabelecida como meio de ampliar ou reduzir as possibilidades de sentido no processo didático da mediação”.

O pensamento de Nunes (2020) se mostrou presente, também, em outra fala da mediadora Ana Julia, ao relatar suas ações diante do proposto – mediar um livro de imagens: “Virei para o Diego e pedi socorro, ((risos)), ‘como é que vou trabalhar isso, você tem alguma ideia?’ [...] aí

eu li, li mais uma vez, li outra, aí fui tentando construir uma linha narrativa nas minhas leituras, justamente para poder entender a deles” (ANA JULIA, US17:14).

Diante das dificuldades apresentadas pelos mediadores e, do entendimento de Nunes (2020), podemos inferir que a complexidade existente na mediação do livro de imagens, bem como de sua leitura, “provoca-nos a refletir sobre a leitura desse livro, desse texto. [Uma vez que,] trata-se de uma leitura que não pretende que as imagens sejam oralizadas somente, mas, principalmente, convoca o leitor a olhá-las, compreendê-las, levá-las consigo e até mesmo sobre elas falar” (NUNES, 2021, p. 172).

Apesar das dificuldades, retomando as narrativas construídas pelos educandos, e os encontros como um todo, podemos dizer que as experiências vivenciadas retornaram muito mais do que respostas para os nossos objetivos de pesquisa, haja vista os sentimentos expressados pelos educandos e os entendimentos e descobertas por parte dos mediadores, as quais passamos a analisar e descrever.

5.2 Expectativas, aprendizados e possibilidades vislumbradas pelos mediadores

Considerando a participação dos mediadores, enquanto professores em formação, as expectativas e sentimentos, em um primeiro momento, foram de medo e insegurança por entenderem se tratar de um desafio, acompanhado de outras preocupações, como as especificidades da pesquisa, de cada educando e de cada segmento da EJA.

Para o mediador Diego (US16:6), o qual considera a mediação de um livro de imagens “desafiador”, ele relata que, mesmo tendo feito três mediações, nas três ele ficou nervoso, porém a partir do momento em que buscou identificar e relacionar, com a história do livro, assuntos, de certa forma, familiares para os educandos, que os deixariam mais à vontade, as mediações fluíram, proporcionando, assim, mais tranquilidade, apesar das especificidades de cada encontro.

Como nos diz Soares, M. e Paiva, A. (2014, p. 14) nos anos iniciais da EJA, e aqui incluímos todos os segmentos, “vale apostar numa relação cúmplice e aproximada entre mediador e os alunos, em que aquele promova e incentive manifestações – palavras, gestos, avaliações, comentários – dos jovens e adultos diante do que leem [...]”.

Por sua vez, a mediadora Lú queria “compreender como que seria o processo de interpretação, uma vez que, cada aluno tem um nível diferente dentro do processo de alfabetização, da aquisição da leitura e da escrita, sendo o processo de interpretação fundamental para eles” (LÚ, S15:3).

No tocante às expectativas da mediadora Ana Júlia, estas foram guiadas, inicialmente, por sentimentos de “egoísmo” e ao mesmo tempo de “colaboração”, haja vista que,

a expectativa inicial foi um pouco egoísta, não vou negar, porque eu não conhecia livros de imagens, então eu vi uma possibilidade de conhecer o gênero e de descobrir como trabalhar com ele, [...] de uma forma que eu tivesse contribuindo para uma pesquisa, aí é a parte altruísta da coisa, ((risos)) que eu aprendesse, contribuindo também. Outra expectativa, foi uma forma de trazer os estudantes, mesmo que em número reduzido, mais para perto, nesse contexto que já afasta a gente naturalmente [...] (ANA JÚLIA, US17:1-3).

Diante das expectativas e das particularidades que abarcaram cada encontro, o envolvimento dos sujeitos da pesquisa contribuiu para que fossem vislumbradas possibilidades, como destacado acima pela mediadora Ana Julia, em que o aprendizado figurou como uma dentre outras no contexto da pesquisa.

Por outro lado, os mediadores apontaram possibilidades de se trabalhar com esse gênero como proposta pedagógica em sala de aula. Para Ana Julia (US17:30),

o livro de imagens pode ser uma porta de entrada excelente para trabalhar literatura com eles, que eu não teria pensado antes, e que esse tipo de trabalho, com a leitura em geral, também é essencial para criar conexão com os alunos, dividir talvez em grupos menores, e orientar esse tipo de leitura, parar, sentar para ver como é que eles leem e tal, aproxima ao trabalho socioafetivo.

Na mesma direção, Diego destaca que, “dá para fazer ótimos trabalhos com livros de imagens, apesar de ser um segmento da literatura que não é muito explorado por nós” (DIEGO, US16:31).

Na fala dos dois mediadores é possível perceber que as possibilidades não apontam, diretamente, para o modo como esses trabalhos podem ser realizados – presencial ou remotamente -, no entanto, a fala da Ana Julia aponta para o presencial. Já a mediadora Lú prioriza o presencial, uma vez que vislumbra atender um número maior de educandos, “se fosse no presencial a gente teria mais possibilidades de participação, de níveis de avaliação, poderia

fazer análises de níveis diferentes, mesmo dentro da alfabetização, envolvendo outros educandos [...] presencial seria sensacional” (LÚ, US15:25-31). E propõe,

Minha proposta agora é trabalhar com isso permanentemente, achei sensacional, inclusive o próprio relato dos alunos de acharem excelente a possibilidade de estarem produzindo, porque eles produziram um reconto, mais um reconto de forma espontânea, eles criaram a história, é diferente do reconto que a gente faz a leitura de um texto e aí eles fazem só o reconto” (LÚ, US15:4).

Sobre trabalhar com o livro de imagens como proposta pedagógica, Kirchof, Bonin e Silveira (2014) elencam algumas possibilidades de mediação voltadas para o público da EJA e ponderam sobre o trabalho com esse gênero na escola: “a seriedade e o compromisso secular da instituição escolar com a escrita e a leitura verbal estão fundamentalmente enraizados em nossas concepções e práticas educativas, cegando-nos à riqueza e à potencialidade dos livros de imagem” (KIRCHOF; BONIN; SILVEIRA, 2014, p. 66).

Diante disso, podemos inferir que, provavelmente, seja essa a explicação para a não familiaridade dos mediadores com livros de imagens, trazidas por eles nesta pesquisa e, conseqüentemente faltam propostas pedagógicas que considerem a potencialidade estética do livro de imagens para diferentes leitores e diferentes leituras.

Retomando o pensamento de Castanha (2008, p. 148) sobre o fato de ser transgressor a concepção e leitura do livro de imagens, enquanto “uma obra aberta onde várias leituras possam se relacionar” independentemente da idade, concordamos com o pensamento de Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 66) ao defenderem que: “se nesse sentido for necessário que o professor transgrida para propor um trabalho com livros de imagem junto a seus alunos de EJA, um trabalho que considere tais livros como obras abertas, que seja bem-vinda a transgressão”.

Outro aspecto abordado no momento das entrevistas buscou compreender se a partir das experiências de mediação da leitura do livro *Mergulho*, proporcionadas pela pesquisa, eles trouxeram para suas vidas - pessoal e profissional - algum aprendizado e, quais seriam esses.

Ao refletirmos sobre os relatos dos mediadores a respeito dos aprendizados adquiridos podemos inferir que estes complementam as possibilidades vislumbradas com as participações na pesquisa. Dentre os relatos a mediadora Lú destaca o cuidado na seleção do livro voltado para a EJA e ressalta que é preciso “entender a especificidade do público que eu vou trabalhar e saber fazer uma seleção minuciosa, como vocês fizeram, para ter uma produção de qualidade,

porque aí você vai trazer para eles [educandos] o universo da literatura, mas uma literatura adequada, é o que eu vou levar comigo” (Lú, US15:40-42).

No entanto, para o Diego ficou claro a importância de “ensinar sem estereótipo, [...] sem essa ideia de colocar em caixinhas, esse livro aqui é de criança, esse aqui é de adulto, esse daqui... então, eu acho que o ensinamento que essa pesquisa me propiciou foi estar mais aberto às possibilidades que o mundo nos dá” (DIEGO, US16:30), e complementa:

foi muito bom ter participado do projeto, porque se não fosse essa pesquisa, eu provavelmente não teria, de fato, pesquisado como fazer uma mediação com livros de imagem, então me forneceu um interesse que talvez não teria, não estaria desperto, mesmo já tendo tido contato com esse tipo de literatura, então agradeço porque foi bem enriquecedor a experiência (DIEGO, US16:37).

Para Ana Julia, embora tenha ficado “chocada” por não conhecer livros de imagens, até aquele momento em que foi convidada para participar da pesquisa, a sua ideia é de oportunizar a outros educandos vivenciarem essa experiência, ou seja, “vou trazer esse tipo de livro para a sala de aula e esse tipo de atividade, e, também, essa leitura mais livre e ao mesmo tempo dirigida. E, quanto a mim, como leitura, passei a procurar por livros de imagens [...]” (ANA JULIA, US17:31-32). Considerando o aprendizado relacionado ao processo de preparação e aos encontros propriamente ditos, a mediadora relata que passou a confiar mais em si mesma e a aceitar o erro também, uma vez que antes dos encontros ela tinha muito medo de errar e de atrapalhar as leituras dos educandos,

[hoje], tenho clareza que eu não vou partir para ajudar na leitura sabendo tudo, porque não tem como, e porque nem sempre vai ter um tudo para se saber, [...] lidar com isso não é uma coisa muito fácil, todo mundo espera que o professor tenha respostas de tudo, ao passo que o professor não sabe todas as verdades do universo” (ANA JULIA, 17:34).

O entendimento da mediadora Ana Julia nos remete ao pensamento de Paulo Freire nas palavras de Weffort (1967, p. 5), em que, “a palavra jamais pode ser vista como um ‘dado’ (ou como uma doação do educador ao educando) mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate [...]”, compreendendo esse debate como o diálogo entre educador/educando e educando/educador, o qual se mostrou presente nos encontros desta pesquisa, num processo interativo dialógico entre autor/texto/leitor valendo-se das mediações, pelos educadores.

Caminhando para o fechamento desta seção, em que buscamos compreender o processo de mediação de leitura do livro *Mergulho* pelos olhares dos mediadores, perguntamos o que poderia ser considerado como destaque nos encontros realizados. As respostas dos mediadores, de alguma maneira, apontaram para *feedbacks* às suas expectativas como colaboradores da pesquisa, relatando, para além dos destaques, que ficaram surpresos com o desempenho e algumas colocações dos educandos. De acordo com Nunes (2021, p. 183),

O mediador é, ao mesmo tempo, leitor e atua aproximando os outros leitores do texto lido. Para isso, convida os outros leitores a percorrer o texto, explorando o livro, motiva para a leitura, valendo-se de diferentes estratégias, oportuniza o diálogo aberto a todas as vozes e sentidos, surpreende-se diante de uma nova leitura.

O mediador Diego optou por relatar cada um dos encontros separadamente, apontando momentos específicos que lhe surpreenderam. Assim, sobre o encontro com a Dona Cidinha ele ficou “impressionado como ela conseguiu fazer menção a ‘ninguém larga a mão de ninguém’, da aula inaugural em 2019, com a imagem do livro. Eu acredito que isso marcou muito ela e de certa maneira me marcou o fato dela lembrar isso, porque eu não lembrava” (DIEGO, US16:26).

Quanto a participação do Sr. João, o Diego confessa que não esperava tal resultado “ele me surpreendeu positivamente, porque eu achei que ele não ia se soltar tanto, ele conseguiu se soltar e falar coisas que os outros talvez não tinham percebido, como seu entendimento de que a história se tratava do ensinamento do ofício da pescaria, passada do avô para o neto” (DIEGO, US16:27). Sobre isso, retomando o evento em que o autor do livro, Tasso (2021), fala sobre o projeto de criação, ele menciona essa intenção de trazer para a história esses ensinamentos passados por gerações.

Outro destaque, mencionado pelo mediador Diego, foi que devido ao espaço de tempo em que ocorreu o encontro com o Sr. Torresmo, ele teve um pouco de dificuldade em lembrar de um momento específico, mas lembrou o fato de o Sr. Torresmo relacionar a narrativa do livro com o momento em que estava vivenciando de ser avô pela primeira vez, fato esse que emocionou e marcou esse encontro.

Voltando nossos olhares para os destaques da mediadora Lú, essa considera, de modo geral, a satisfação dos educandos em serem convidados para a pesquisa e o fato deles perceberem que o livro possibilita reflexões e de realizarem interpretações diferenciadas: “a interpretação

espontânea através do livro de imagens, eles foram estimulados a pensar, interpretar e raciocinar, uma vez que eles não tinham tido ainda essa experiência, foi inédito para eles” (LÚ, US15:26-28).

Para a Ana Julia foi muito mais do que ela esperava e revela que: “na verdade, eu pensei assim: ‘gente no meio dessa pandemia eu vou sugerir ler um livro, meus alunos vão dizer: ‘pelo amor de Deus o que que você tá fazendo, não basta as atividades da aula não?’ Mas, eles ficaram super empolgados, se dedicaram e eu gostei bastante, me surpreendi” (ANA JULIA, US17:4) e complementa: “em comum foi a questão do tanto que eles gostaram, mais do que qualquer leitura escrita que eu tenha proposto em sala, eles se envolveram e foram a fundo na história” (ANA JULIA, US17:23). Analisando os dois educandos, separadamente, a mediadora destaca que quanto ao Sr. Peixe,

ele realmente me surpreendeu, a profundidade de sua leitura, teve coisa ali que ele disse que eu achei que eu não ia escutar vindo da parte dele, foram coisas além do que eu mesma tinha pensado, [...] foi um nível de reflexão que eu nunca tinha visto o Sr. Peixe fazer em sala, porque ele pouco falava, isso foi uma coisa muito importante também, e um dos motivos, pelos quais eu quis fazer esse encontro com ele porque eu via que ele era um aluno muito inteligente, que ele era estudioso, mas ele era muito tímido em sala, então ele quase não falava e a gente viu o que que aconteceu quando ele falou, a quantidade de coisas interessantes que ele trouxe (ANA JULIA, US17:25).

Com relação ao encontro com a Dona Maria, a surpresa da Ana Julia, ao contrário do Sr. Peixe, ela esperava uma resposta mais aprofundada na leitura do livro, uma vez que,

certas imagens eu acreditava que ela ia identificar imediatamente e não correspondia, ela não fazia ligação entre uma e outra, ao passo que, com relação aos livros escritos ela nunca teve esse problema, ela já me entregou resenha de livro que ela fez, [...] eu já sabia que ela realmente é ligada em literatura, nessa questão me surpreendeu de ver a diferença de leitura de um livro tradicional ((faz sinal de entre aspas)) digamos assim, para a sua relação com o livro de imagens. Porém, apesar da dificuldade, teve muita coisa bacana que ela falou e que eu também não tinha pensado (ANA JULIA, US26-27).

Diante dos relatos e entendimentos dos mediadores sobre os encontros da pesquisa e as mediações do livro *Mergulho* e, com base nas palavras de Soares, M. e Paiva, A. (2014, p. 14), compreendemos que as atividades de mediação literária possibilitam “a construção de sentidos por aqueles que ainda não dominam a leitura autônoma, ou por aquele leitor que já pode ler sozinho, mas ainda depende da orientação de mediadores”. Assim, concordamos com as

autoras, em que, todo e qualquer trabalho realizado com a literatura, se bem articulado, de maneira adequada, concorre para despertar o gosto e o hábito de leitura. Tais atividades, com educandos “que não tiveram a oportunidade de frequência ao ensino regular no momento previsto pela legislação” (SOARES, M.; PAIVA, A., 2014, p. 14) contribuem para a inserção desses sujeitos ao mundo da escrita e da literatura.

No que se refere à leitura de um livro de imagens por sujeitos não familiarizados com esse tipo de obra, demanda mediação, a qual de acordo com o pensamento de Santana e Brandão (2016, p. 184) “pode constituir-se não apenas como elemento motivador para o leitor, mas também como auxiliar na produção de sentidos do texto”. No entanto, para Oliveira, R. (2008b) a leitura de imagens trata-se de uma aptidão adquirida, uma vez que, como dito anteriormente, ela não “possui uma sintaxe específica, tampouco uma gramática, [porém], há elementos em sua estrutura *interna* e *externa* que são perfeitamente analisáveis” (OLIVEIRA, R. 2008b, p. 34, grifos do autor) e, portanto, passíveis de serem trabalhados pela mediação, no intuito de compreender o processo de sua leitura.

Sobre os mediadores, participantes desta pesquisa, retomamos o pensamento de Reyes (2014, *on-line*), uma vez que possibilitaram o encontro do livro com os educandos criando um ambiente favorável para a leitura, considerando as especificidades do público da EJA e as limitações impostas pela pandemia. Nessa direção, Reyes (2014, *on-line*) destaca também que “o trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis [...] além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem”.

Refletir sobre o fazer do mediador, diante dos relatos e exposições dos mesmos, é, também, retomar os encontros e as narrativas dos educandos pela ótica do mediador. Nesta pesquisa, de modo especial, os educadores que se fizeram mediadores foram provocados a oportunizar e, a se envolverem com atividades de leituras que fugiam, de certo modo, de suas práticas em sala de aula. Desde o contexto, em que se viram envolvidos com a preparação para os encontros e com as mediações na prática, podemos inferir que foram momentos de apreensão, insegurança, dúvidas, contudo, como destacado em seus relatos, esses momentos se transformaram em aprendizados, emoções, satisfação, possibilidades e surpresas diante das respostas e envolvimento dos educandos com o livro de imagens.

MERGULHOS FINAIS...

“Para mim foi um mergulho na literatura de uma maneira que eu não estava acostumado, [...] um mergulho diferente na literatura” (PEIXE, US6:80)

“[...]então, esse mergulho, pra mim, é um convite para imaginar, sonhar e explorar novos meios de aprendizagem” (DIEGO, US16:36).

Retomando, não por acaso, as falas do Sr. Peixe e do Diego consideramos que, nesse mar de possibilidades que a Literatura nos oferece e na grandeza que é o campo de pesquisa na/para/da EJA, mergulhamos em uma pequena gota desse oceano com o propósito de responder à pergunta que norteou esta pesquisa: *Como se dá a produção de sentidos, pelos educandos adultos na leitura literária de livros de imagens?* Tendo como objetivo central analisar a produção de sentidos na leitura de um livro de imagens por estudantes dos três segmentos da EJA do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG.

Para Nunes (2021, p. 173), “o trabalho com a linguagem na escola, independente [de ser], verbal ou visual, existe para que se ampliem as práticas de comunicação, de produção de sentido, de conhecimento de novos modos de ler e interagir com o mundo”. Tendo como objeto de pesquisa o livro de imagens deparamos com o desafio de criar uma maneira para que o encontro dos sujeitos da pesquisa com esse gênero acontecesse, uma vez que o propósito não era pesquisar algo já existente, até porque não tínhamos conhecimento de nenhum trabalho envolvendo a leitura de livros de imagens e o público da EJA. Entendendo que,

O livro de imagem possui um texto que é literário também, pois a sua constituição se dá a partir de uma expressão que possibilita um conteúdo, renovando o modo de ver e entender o mundo. A leitura de livros de imagem, [...], é oportunidade de encontro com o mundo a partir das imagens que os artistas e escritores criam, mostrando-nos cores, formas, espaços que nos revelam, muitas vezes, o mundo de um modo diferente do que conhecemos ou estamos habituados. Assim, ampliam-se o nosso olhar, o nosso modo de ver e produzir sentido (NUNES, 2021, p. 173).

Iniciando nossa navegação por águas aparentemente tranquilas, remávamos em direção à entrada no campo da pesquisa quando fomos surpreendidos por um *tsunami*, de proporção mundial, chamado *Coronavírus*. Então, o isolamento físico e social se fez necessário, cada um em seu barco, cuidando de si e das pessoas em sua volta. Passaram-se dias, semanas, meses e as estatísticas relacionadas à situação pandêmica não demonstrava sinais de declínio, muito

pelo contrário, as ondas de contaminação só se faziam aumentar, apontando para protocolos sanitários cada vez mais rígidos e necessários. É verdade que nem todos estavam conscientes da gravidade em que o mar revoltado nos colocava. Porém, precisávamos remar, a produção de conhecimentos não poderia parar, era urgente a busca por inovações nas pesquisas.

A metodologia, antes planejada, não daria conta da coleta de dados pelos moldes tradicionais, os encontros presenciais e as observações como eram realizadas não seriam possíveis, tão pouco as rodas de leitura. Essas foram substituídas por encontros individuais entre o estudante e o mediador. O mapa para a navegação precisou ser redesenhado. Optamos por manter o nosso objetivo e alteramos o modo de fazer, reduzimos o número de educandos participantes e trouxemos os professores/monitores para remarem conosco, na condição de mediadores, esses se tornaram, juntamente com os estudantes, peças-chave para a realização da pesquisa.

Quanto ao livro lido durante os encontros – *Mergulho*, criação de Luciano Tasso –, escolhido por nós diante da impossibilidade de escolha pelos sujeitos da pesquisa, trouxe contribuições valiosas, oportunizou aos participantes viajarem de volta ao passado, atravessarem o presente aliviando um pouco das tensões e incertezas vividas e favoreceu, pela imaginação, uma navegação, cheia de esperanças, rumo ao futuro.

Os encontros foram marcados por surpresas, emoções e aprendizados. Observar à distância encontros síncronos, em que para além da distância física uma tela separava todos nós, permitiu compreendermos ou mesmo confirmar algo que já considerávamos: os sujeitos da EJA são dotados de esperança, força e fé. Esperança no sentido verbal, como nos ensina o mestre Paulo Freire, trazendo na ação de esperar a força em continuar, pela fé, em dias melhores. Ao buscar novos conhecimentos, os sujeitos da EJA, mesmo quando não têm consciência de suas potencialidades, favorecem as trocas de saberes, as quais se mostraram na pesquisa a partir do olhar para as imagens e na leitura do livro dando sentido às narrativas visuais.

Os sentidos produzidos pelos educandos na leitura do livro *Mergulho* construíram narrativas orais, partindo exatamente de seus saberes de mundo, de suas experiências profissionais e vivências familiares, de viagens realizadas ou apenas desejadas, somando-se a esses, os conhecimentos adquiridos no Programa de EJA da UFMG e sobretudo a busca pelo aprendizado constante. De acordo com o pensamento de Nunes (2021, p. 173) “o conteúdo enunciado pela imagem é uma construção interativa que acontece tanto pelos elementos plásticos (formas, cores, espaços, técnicas), que nos possibilitam ver essa imagem, quanto pela relação com as experiências de quem lê, olha essa imagem”.

Diante das mudanças realizadas, o processo de análise dos dados para se chegar aos resultados, também suscitou novas abordagens. Perante as observações e o material transcrito na íntegra, precisávamos de um método que contribuísse com a análise de todo o conteúdo, mas que valorizasse e permitisse analisar os discursos dos sujeitos. Desse modo, a Análise Textual Discursiva (ATD), apesar de, ainda pouco explorada nas pesquisas em Educação, proporcionou-nos o mergulho necessário para analisar, interpretar e compreender o material que tínhamos em mãos trazendo algo novo para o campo da pesquisa.

Ainda sobre as análises, outro recurso, usufruído por nós, e que permitiu aprofundar nesse mergulho, no intuito de maior impregnação no campo investigativo, como nos pede a ATD, foi o *software Atlas.ti*. Por ser um *software* direcionado para análise qualitativa de dados ele nos possibilitou trabalhar com a essência da ATD, uma vez que a *desmontagem dos textos* nos deu as unidades de significado (US); no *estabelecimento de relações* categorizamos essas US e elaboramos redes de análises; compreendemos o todo a partir da *captação do novo emergente*; e, em um *processo auto organizado* perpassamos por todo o ciclo de análise.

O *Atlas.ti* nos possibilitou, também, navegar em nossas próprias interpretações, visto que essa é a prerrogativa primeira do pesquisador, não cabendo ao *software* dar respostas prontas às perguntas e às inquietações da pesquisa. As funcionalidades dessa ferramenta viabilizaram chegar às narrativas dos educandos produzidas por suas leituras do livro *Mergulho*, o que talvez, sem ela, tornaria o processo um pouco mais complexo comprometendo, ainda, o aproveitamento e análise de todas as falas dos sujeitos.

Assim, as narrativas construídas pelos estudantes e as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o livro de imagens, dentre outros entendimentos, apontaram para possibilidades de trabalhar com a interpretação, o raciocínio, a imaginação, o "exercício mental", somados às múltiplas leituras e à relação da narrativa visual com fatos vivenciados pelos sujeitos e, ou, por pessoas conhecidas por eles. Entendimentos que se mostraram, desde as primeiras impressões ao receberem o objeto livro, passando pelas percepções sobre esse objeto, portador de desenhos, figuras e cores, que traz um título e um autor para guiar a sua leitura.

Pensando no lido e no vivido nesses encontros, nos mergulhos realizados, um pequeno excerto do texto de Duran (2010) sobre os livros ilustrados, com ou sem texto verbal, reflete muito do que foi possível inferir sobre o livro de imagens, nas palavras dos participantes:

[...] constitui, mais do que uma espécie de livro, uma forma de leitura. Porque entre o que aparece fisicamente e objetivamente impresso neste tipo de livro, isto é, o que é 'visto com clareza', e o que é 'vislumbrado de forma significativa' na simbiose oferecida pelos elementos que compõem o conteúdo do álbum (ilustração, texto [verbal], se houver, tipografia, traço, formato, cor, composição, volume, tamanho, etc.) uma relação dialética poderosa e competente é criada na mente do leitor⁷⁸ (DURAN, 2010, p. 191, tradução nossa).

As reflexões dos educandos, somadas às inferências realizadas pelas análises, remete-nos ao pensamento de Walty; Fonseca e Cury (2006, p. 43), em que “todo texto tem seus vazios, aberturas a serem preenchidas pelo leitor com variadas significações. Apropriados por leitores situados em tempos e espaços diversos, esses vazios serão preenchidos também de forma diversificada”. O preenchimento desses vazios, na concepção bakhtiniana, reflete na comunicação discursiva, uma vez que cada enunciado – como unidade da comunicação discursiva – responde de maneira diversa ao enunciado do outro, considerando, inclusive, seu contexto narrativo, “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (BAKHTIN, 2010, p. 400).

Assim, podemos dizer que o vivenciado, por nós e pelos sujeitos desta pesquisa, vai ao encontro das palavras de Panozzo (2015, p. 56), em que, “o encontro com o livro de imagens é singular, perpassado pela experiência sensível proposta ao sujeito pelo texto. Nessa relação diferenciada, reúnem-se o texto de natureza estética, o sujeito, suas possibilidades de atribuição de sentidos e a experiência de apreensão do mundo [...]”. Para alguns mais, para outros menos, contudo, muitos foram os modos de ver, perceber e imaginar o que é um livro de imagens, produzindo sentido e construindo narrativas.

Os resultados apontaram outros questionamentos que requerem outras pesquisas voltadas para esse tripé investigativo: *literatura, livros de imagens e EJA*, uma relação que compreendemos ser possível, instigante e que favorece o interesse desse público, não só pela obra literária, mas pela arte de modo geral. Como pondera Castanha (2008, p. 145) “o receio de não entender o que está vendo ou de se sentir despreparado para analisar e, principalmente, opinar sobre o que vê, desencoraja muito o adulto a ver obras de arte”.

⁷⁸ “un álbum constituye, más que una tipología de libro, un modo de leer. Porque entre aquello que física y objetivamente aparece impreso en este tipo de libros, es decir, aquello "señaladamente visto", y aquello "significativamente entrevisto" en la simbiosis ofrecida por los elementos que integran el contenido del álbum (ilustración, texto si lo hubiere, tipografía, trazo, formato, color, composición, volumen, taño, etc.) se crea una potente y competente relación dialéctica en la mente del lector” (DURAN, 2010, p. 191).

A pesquisa trouxe, também, possibilidades de mediações, desse tipo de obra, pelos educadores/mediadores junto aos educandos, como proposta pedagógica no campo da literatura, obras essas equivocadamente pensadas como literatura direcionada apenas para o público infantil.

Assim, outras perguntas, a partir desta navegação, podem fisgar novas pesquisas, como por exemplo: Como seriam esses encontros no modo presencial, em formato de roda de leituras? Se a escolha do livro ocorresse pelos educandos, quais seriam os caminhos tomados por eles para essa escolha? Como daria a produção de sentidos na leitura de um mesmo livro de imagens por públicos diferenciados – crianças e adultos – tendo como campo a EJA, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio? O que aconteceria se trocássemos as duplas de educandos e mediadores, surgiriam outros sentidos, outras formas de ler o livro de imagens?

E por último, foi desafiador mergulhar neste universo, remando contra nossas incertezas e adversidades, mas a favor das possibilidades literárias junto aos sujeitos da EJA. Possibilidades literárias que, muito provavelmente, serão dificultadas pela interrupção de políticas públicas favoráveis a esse público no campo da literatura, ou mesmo, pelo pouco ou nenhum conhecimento dos educadores sobre as potencialidades guardadas nas páginas dos livros de imagens e nas estantes das bibliotecas.

Assim, considerando que os encontros dos sujeitos da pesquisa com o livro de imagens se transformaram em narrativas, incentivo ao ato de ler e possibilidades vislumbradas por educandos e educadores, em uma relação simbólica à narrativa do livro *Mergulho*, podemos afirmar que a rede foi lançada (Figura 26), trazendo importantes contribuições ao campo da pesquisa e às práticas de interação desses sujeitos com o mundo da literatura, levando-os a outras vivências de leitura, de maneira crítica e reflexiva.

Figura 25 - A rede lançada ao mar...



Fonte: Tasso (2015).

E..., parafraseando a fala da Dona Cidinha, que não larguemos a mão do outro ao lançar outras redes nesse mar e ao recolhê-las junto aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos...

REFERÊNCIAS

- AGLIARDI, Delcio Antonio. Estado da arte: leitura literária na educação de jovens e adultos. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Sul*, 10. 2014, Florianópolis. p. 1-19. Disponível em: <https://bit.ly/3B94U3h>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- ALBUQUERQUE, Valter Araújo de. **Formação leitora e gêneros literários em livros de EJA: metodologia, análise e intervenção**. Orientadora: Sarah Diva da Silva Ipiranga. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GhHFrs>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- ARIZA, Leidy Gabriela Ariza. *et al.* Relações entre Análise Textual Discursiva e o software ATLAS.ti em interações dialógicas. **Campo Abierto**, v. 34, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pD4Czq>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- ASSIS, Juliana Alves. Enunciação / enunciado. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3vHD0Kw>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BAJOUR, Cecilia. El arte de la sorpresa: la metonímia de la imagen en los libros-álbum. *In: COLOMER, Teresa; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, María Cecilia (ed.). Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL, 2010. p. 116-126.
- BAKHTIN, Mikhail; (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014. Título original: Marksizm i filosofija jazyka.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Título original: Estetika sloviésnova tvórtchestva.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre a literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BELLORÍN, Brenda; SILVA-DÍAZ, María Cecilia. Los finales sorprendentes em los libros-álbum. *In: COLOMER, Teresa; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, María Cecilia (ed.). Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL, 2010. p. 128-141.
- BELMIRO, Celia Abicalil. A leitura na Educação de Adultos. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-128. (Linguagem e educação)
- BELMIRO, Celia Abicalil. Livro de imagens. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/3pz21GU>. Acesso em: 13 maio 2021.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Introdução: onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura? *In*: BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS, Aracy Alves. **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014b. p. 65-74.

BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

BEZERRA, Paulo. Bakhtin: remate final. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 81-96.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: contexto, 2008. p. 191-200.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2008. p. 75-91.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; KLÜBER, Tiago Emanuel. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. **Conjectura: filosofia e educação,** Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3vRaciT>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BODGAN, Robert; BILKEN, Sari. Análise de dados. *In*: BODGAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p. 203-242.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 15, n. 2, p. 33-63, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2ZhFCmm>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRANDÃO, Claudia Leite; SOUZA, Renata Junqueira de. Programa Nacional Biblioteca da Escola e primeira infância: breves reflexões sobre o livro de imagem. *In*: TAVARES, Márcia; SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Modos e meios de ler a literatura infantil e juvenil contemporânea.** Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2021. p. 35-53. *E-book.* Disponível em: <https://bit.ly/3CivgRL>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 02/2011 – CGPLI: Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do Professor 2013.** Brasília, DF, 2011b. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_professor2013.pdf. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concurso Literatura para Todos.** Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3vKcgJk>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concurso Literatura para Todos.** Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://bit.ly/2ZnBQHX>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital 01/2005/SECAD/MEC: concurso público Literatura para Todos.** Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2ZowQTL>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2010:** edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_2010%20(1).pdf). Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação Especial. **Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2012:** edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2012. Brasília, DF, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe_2012.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 04/2012 CGPLI:** edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2014. Brasília, DF, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/edital_pnbe-2014.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bb15CG>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD.** Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <https://bit.ly/3jW07g3>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3nvO3CW>. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de gestão do exercício de 2010.** Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <https://bit.ly/3BewYIU>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CADEMARTORI, Ligia (org.). **Literatura para todos:** conversa com educadores. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Literatura para todos)

CADEMARTORI, Ligia. **Para pensar o livro de imagens.** Belo Horizonte: Autêntica, [200-]. Disponível em: <https://bit.ly/3CirojH>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. 5. ed. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. *In:* OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 141-161.

CASTANHA, Marilda. Literatura e ilustração: traços que dão vida às letras. *In:* CABRAL, Vinícius. **Bate-papo entre amigos:** conversa às 9 e meia. Tema: literatura e ilustração: traços

que dão vida às letras. Convidados: Marilda Castanha e Nelson Cruz. @viniciuscabral14. 09 jun. 2020.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COLOMER, Teresa. As diferentes perspectivas disciplinares a partir dos anos oitenta. *In*: COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. p. 76-156. Título original: La formación Del lector literário.

CONCENTINO, Jéssica *et al.* Encaminhamentos da metodologia de análise de dados: análise textual discursiva. ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/310XJhk>. Acesso em: 06 fev. 2021.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Zw1RYL>. Acesso em: 05 maio 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males**, Campinas-SP, v. 34 n. 2, p. 477-499, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pz3mxq>. Acesso em: 29 abr. 2020.

COSTA, Laysa Cavalcante. **A recepção de poemas e textos narrativos de Adélia Prado por alunos da EJA**. Orientadora: José Hélder Pinheiro. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3CirRCt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. A leitura da literatura na educação e formação de jovens e adultos: entre o direito e o dever. **Textura - Revista de Educação e Letras**. Canoas, RS, v. 21, n. 45, p. 51-66, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3b7SqOQ>. Acesso em: 03 jan. 2020.

DURAN, Teresa. Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. *In*: COLOMER, Teresa; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, María Cecília (ed.). **Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum**. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL, 2010. p. 186-203.

EITERER, Carmem Lucia; ABREU, Juliana Valéria de. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PR, v. 9, n. 26, p. 149-160, jan./abr. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/dialogo-2588.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: contexto, 2008. p. 37-60.

FÉLIX, Chrisley Soares *et al.* Os livros do PNBE interessam aos jovens da EJA? *In*: SILVA, Analise da (org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 155-178.

FÉLIX, Chrisley Soares. **Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)**. Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3Ch9uxV>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? *In*: OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a. 164 p. Título original: Designing Qualitative Research. (Pesquisa qualitativa)

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009b. (Métodos de pesquisa). Título original: Qualitative Sozialforschung. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/30V9ju9>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 13)

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3mdRa2X>. Acesso em: 17 abr. 2021.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papiros, 1994. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico)

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.7, n.13, p. 01-22, abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30PWu4j>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1. (Coleção teoria). Título original: Der Akt des Lesens: theorie ästhetischer Wirkung.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2. (Coleção teoria). Título original: Der Akt des Lesens: theorie ästhetischer Wirkung.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Traduzido por Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 67-84.

- KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Trabalhando com livros de imagem: possibilidades e desafios. *In: PNBE NA ESCOLA: literatura fora da caixa*. [Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2014]. p. 49-66. (Guia 3, Educação de Jovens e Adultos).
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. Texto: leitura e produção de sentido. **Salto para o futuro**, Brasília, DF, n. 03, p. 26-40, abr. 2007. (Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita).
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul./2002. Disponível em: <https://bit.ly/3jW1Kub>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos, 309). *E-book*.
- LEE, Suzy. **A trilogia da margem**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2012. 191 p. Título original: *The border thrilogy*.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011. Título original: *Lire l'album*.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. *In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (org.). Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 1996. p. 225-271.
- MACHADO, Thaisa. **Análise de texto literário: prosa**. Curitiba, PR: Contentus, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3Gpv0CT>. Acesso em 20 maio 2021.
- MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. *In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 7-20. (Coleção Literatura e Educação).
- MACIEL, Francisca Isabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos. A história da alfabetização de adultos no ensino, na pesquisa e na extensão da UFU e da UFMG (1986-2019). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.1, p. 24-41, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3mg9AjS>. Acesso em: 29 ago. 2021.
- MACIEL, Ira Maria. Coleção Literatura para Todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 537-540, set./dez. 2007. [Seção] Resenhas. Resenha de COLEÇÃO LITERATURA PARA TODOS. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3nw4K0X>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo; Rosaura Eichenberg; Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Título original: *Reading pictures: a history of love and hate*.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATA, Maria Aparecida da. Leitor proficiente. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: bit.ly/3Ih2tQU. Acesso em: 30 nov. 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 3, n. 3, set./dez. 2017, p. 247-260. Disponível em: <https://bit.ly/3nmBARS>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MICHAELIS dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et. al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2000.

MORAES, Odilon. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. Entrevista por Isabella Lotufo. **Literartes**, n. 3, 2014, p. 26-32. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/89198-Texto%20do%20artigo-127123-1-10-20141229.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3nv0SgY>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2020. (Coleção educação em ciências). *E-book*.

MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, DF, v. 100, n. 255, p. 384-404, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3mg4gww>. Acesso em: 16 fev. 2021.

NASCIMENTO, Deise Santos do. **Caderno de leitura literária para a EJA**: uma proposta étnico-racial. Orientador: Carlos Magno Santos Gomes. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3jyPSy0>. Acesso em: 31 ago. 2021.

NEIVA, Dorothy do Abaeté Andrade. **Letramento literário e os sujeitos da EJA**: práticas, eventos e significados atribuídos. Orientadora: Carmem Lucia Eiterer. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ltWiz5>. Acesso em: jul. 2020.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. El poder narrativo de las imágenes: el caso de L'Orage (La tomenta) de Anne Brouillard. Traducción Paula Cadenas. *In*: COLOMER, Teresa; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, María Cecília (ed.). **Cruce de**

miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL, 2010. p. 142-151.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. 3. ed. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012. Título original: How picturebooks word.

NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n. 16 (Educação literária), p. 169-185, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3px8Dpg>. Acesso em: 09 set. 2021.

NUNES, Marília Forgearini. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem. **Revista Graphos**, João Pessoa, PB, v. 22, n. 2, p. 182-198, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3EvWkxR>. Acesso em: 23 ago. 2021.

OBBERG, Maria Silvia Pires. Onde estão as chaves?: considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. *In*: BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS, Aracy Alves. **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 203-209.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010. (Pensamento e ação no magistério)

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

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins de Boboli:** reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

PAIVA, Aparecida. Reflexões sobre políticas públicas de leitura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3 e FÓRUM LATINO-AMERICANO DE PESQUISADORES DE LEITURA, 2. Grupo de Reflexão: políticas municipais de leitura. 2012, Rio de Janeiro. *Textos para discussão*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2012. p. 6-9. Disponível em: <https://bit.ly/2ZIZ5Tr>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <https://bit.ly/3mlqFJf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

PAIVA, Jane. Literatura e neoleitores jovens e adultos: encontros possíveis no currículo? *In*: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia (org.). **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-126. (Linguagem e educação, 8)

PAIVA, Jane. Neoleitor. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: bit.ly/3dmQ5Ax. Acesso em: 30 nov. 2021.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3Cj4Ak2>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Pesquisa qualitativa na educação. *In*: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul, RS : Educs, 2012. p. 99-111. (Diálogos com a Educação, 2). *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3EfUSzs>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Descobrindo um caminho. *In*: RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura**: a compreensão leitora infantil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015. p. 41-59. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3jC6XH6>. Acesso: 27 ago. 2021.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3vKwSkS>. Acesso em: 02 jun. 2020.

PAULINO, Graça. Leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Zuc9Gf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: cosac Naify, 2008. Título original: Children's book covers.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 19-25.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola**: da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3Gglgel>. Acesso em: 24 ago. 2021.

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentidos nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. *In*: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 107-120.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura**: a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3Cj2ekU>. Acesso em: 02 set. 2021.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Conversas com o professor; 2)

REGO, Teresa Cristina. Pressupostos filosóficos e implicações educacionais do pensamento vygotskiano. *In*: REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 68-96. (Educação e conhecimento). *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3pzZo7N>. Acesso em: 07 set. 2021.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Tradução de Elizabeth Guzzo de

- Almeida. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3mbEjhS>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo, Biruta, 2009.
- ROCHA, Décio; DEUDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA – Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3ChhGOu>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- ROSENBLATT, Louise M. **La literatura como exploración**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2002.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos, 103). *E-book*.
- SANTANA, Fabiana Andrade de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Como crianças pequenas leem livros de imagem? **Inter-Ação**, Goiânia, GO, v. 41, n. 1, p. 165-188, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3CexPEA>. Acesso em: 05 set. 2021.
- SCHOSTAK, John; BARBOUR, Rosaline S. Entrevista e grupos-alvo. *In*: SOMEKH, Briget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e método de pesquisa social**. 2. ed. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 325-357. Título original: Theory and methods in social research. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3b8Ux4X>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- SILVA, Adelma Maria da *et al.* Letramento literário na EJA: impactos na formação de neoleitores. *In*: SILVA, Analise (org.). **Diálogos com as juventudes presentes na EJA**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 91-117.
- SILVA, Daiane Marques. **A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e idosas**. Orientadora: Maria Lúcia Castanheira. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3nWC7AK>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- SOARES, Leôncio. 30 anos de EJA na UFMG: Extensão, Formação e Pesquisa. **Revista Teias** v. 17, 2016. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Disponível em: <https://bit.ly/3pCqkDL>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. *In*: PNBE NA ESCOLA: literatura fora da caixa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2014. p. 9-16. (Guia 3, Educação de Jovens e Adultos).
- SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C.; STOLTZ, Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. 1. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2009.
- SOMEKH, Briget; JONES, Liz. Observação. *In*: SOMEKH, Briget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e método de pesquisa social**. 2. ed. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2017. p. 628-661. Título original: Theory and methods in social research. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3b8Ux4X>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 9, p. 514-538, dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3jEo1w6>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Bj1HhE>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil**. Orientadora: Eliane Santana Dias Debus. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências das Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3mgHhSl>. Acesso em: 07 fev. 2021.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais?. *In*: LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Traduzido por Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 119-165.

TASSO, Luciano. **Mergulho**. Rio de Janeiro: JPA, 2013.

TASSO, Luciano. **Mergulho**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2015.

TASSO, Luciano. Processo criativo do livro imagem Mergulho. *In*: SERRA (ES). Secretária de Educação. **Criatividade, arte e literatura na EJA: encontro com o autor e ilustrador Luciano Tasso: processo criativo do livro Mergulho**. Serra (ES): Educa Serra, 2021. 1 vídeo (99 min). Publicado por Educa Serra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4xxIsNNVeHo>. Acesso em: 21 maio 2021.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. Leituras e leituras na Educação de Jovens e Adultos. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG; Autêntica, 2008. p. 177-186. (Coleção Literatura e educação; 5)

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-26. Disponível em: <https://bit.ly/3Beg9rh>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ZAPARAÍN, Fernando. Fuera de campo: la importância del espacio em blanco. *In*: COLOMER, Teresa; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, María Cecília (ed.). **Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum**. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL, 2010. p. 104-114.

APÊNDICE A - Autorização de uso de imagem

Eu, _____,
portador(a) da CI _____, aluno(a) do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG, no Centro Pedagógico da UFMG, autorizo a utilização da minha imagem como participante dos círculos de leitura, metodologia utilizada na pesquisa “O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da Educação de Jovens e Adultos”, investigação desenvolvida nesta mesma instituição pela bibliotecária/mestranda Rosana Aparecida Alves Reis, sob orientação da professora Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel. Estou esclarecido(a) que essas imagens só podem ser utilizadas para fins acadêmicos.

Belo Horizonte, 22 de agosto de 2019.

Assinatura do(a) participa

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da Educação de Jovens e Adultos”. Neste estudo, pretendemos analisar a produção de sentidos na leitura literária de livros de imagens pelos adultos do primeiro, segundo e terceiro segmento da EJA de um Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este Termo de Consentimento.

O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente, as relações dos adultos com livros de imagens que foram entregues nas escolas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e direcionados, por este, para o público adulto e também por não ter encontrado, por meio de levantamento bibliográfico, relatórios e trabalhos de pesquisas acadêmicas que tratam deste tema. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: realização de círculos de leitura, registro das observações por meio de áudio, filmagem e anotações em um caderno de campo, além da possibilidade de realização de algumas entrevistas individuais.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “**O livro de imagens pelos olhares de estudantes e mediadores da Educação de Jovens e Adultos**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte,

Assinatura do(a) participante

Rosana Aparecida Alves Reis
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Rosana Aparecida Alves Reis (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: rosanaalvesreis@gmail.com; Telefone: (31) 99144-1691. Essa pesquisa é orientada pela Prof^a Dr^a Francisca Izabel Pereira Maciel. E-mail: emaildafrancisca@gmail.com.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409

APÊNDICE C - Roteiro para desenvolvimento da pesquisa

(professores em formação como mediadores)

Ações preliminares

- Entrar em contato com os educandos pré-selecionados, confirmar suas condições para realizar atividades remotas, dias, horários e tempo disponíveis; convidá-los a participar de uma pesquisa sobre literatura, tomando o devido cuidado de não adiantar nada sobre o livro a ser lido na pesquisa e principalmente que se trata de um livro de imagens;
- Confirmando o aceite informar que ele(a) receberá um livro pelo correio que será objeto da referida pesquisa e que não lhe será cobrado nenhum valor por isso;
- Confirmar o endereço para entrega do material e observar se o endereço informado confere com o cadastrado nos Projetos (PROEF-1, PROEF-2 e PROEMJA), se detectar divergência, esclarecer o porquê da alteração;
- Solicitar que confirmem o recebimento do livro (via *whatsapp*, telefone ou e-mail).

Obs.: Caso eles não entrem em contato e, após termos recebido a confirmação dos Correios que o livro foi entregue, entrar em contato com o educando(a) para confirmar o recebimento e combinar dia e horário do encontro e, como o mesmo irá acontecer.

- O encontro acontecerá no dia _____, no horário _____ (a combinar), utilizando a plataforma <https://meet.google.com/> ou por outro aplicativo similar, com gravação do evento.

O ENCONTRO

- Inicia-se uma conversa informal e pessoal de professor para com o educando(a);
- Relembra do convite, feito por telefone, para participar da pesquisa e informa que trata-se de uma conversa a partir da leitura de um livro de literatura e se ele(a) está se sentindo a vontade para continuar; *então vamos fazer uns combinados, ok?*
- 1. *Como eu não tenho condições de anotar tudo que vamos conversar eu vou gravar, assim vai me ajudar depois que terminarmos nossa conversa e vai ajudar também a pessoa que vai analisar a nossa conversa, isso é normal acontecer nas pesquisas. Tudo bem pra você?*
- 2. *Outro combinado: geralmente quando participamos de uma pesquisa acadêmica adotamos um outro nome, que chamamos de pseudônimo, para que não sejamos identificados nos resultados da pesquisa e assim podermos ficar à vontade para nos expressar, o que chamamos de ética na pesquisa.*
- Pergunta: *sendo assim como você gostaria de ser chamado(a); Por que a escolha desse nome, tem algum motivo especial?*
- *Quais foram suas expectativas ao ser convidado a participar dessa conversa?*

Recebendo o livro

- Conversar sobre como foi receber o livro em casa, tomando o cuidado de não entrar na história do livro.

Perguntas sugeridas:

- *Quem recebeu o livro?*
- *O que você achou de receber o livro em casa, como foi, me conta?*
- *Ao receber o livro você teve oportunidade ou curiosidade de folheá-lo? Se a resposta for sim: qual foi sua primeira impressão sobre ele? Se a resposta for não: Por quê?*
- *Você conhecia esse livro?*
- *Você gostou do livro? O que você achou desses desenhos/imagens, você acha que eles contam uma história?*
- *Quando você recebeu o livro e olhou para ele, você imaginou o que? Ele iria falar de quê, qual o assunto, de que se trata?*
- *Se você tivesse que escrever ou contar essa história para alguém como você contaria ou escreveria essa história? Pode contar, como seria?*

Explorando o livro:

- *Você sabe qual o título do livro? Se fosse para você dar outro título, qual seria?*
- *Olhando a capa, observe a imagem (pausa) – diz pra mim o que você vê nessa capa?*

(Nesse momento pode trabalhar com as imagens e também com o título; para o PROEF-1 talvez o educando não teria condições de ler mas poderia reconhecer as letras?)

- *Agora vamos abrir o livro, folhear e a cada página imaginar a história, fazendo a leitura do livro.*

A leitura compartilhada

- Preparar perguntas que possam auxiliar nos pontos mais complexos da narrativa, levando-os a pensar e observar aspectos importantes que possam passar despercebidos ao verem a cena e que serão de grande importância para a construção da narrativa;

- Fazer inferências quando sentir que o educando(a) ficou em silêncio diante de alguma cena/imagem;

- Caso perceba que o educando(a) está saindo do foco da leitura, traga-o, educadamente, de volta ao tema;

- Quando achar necessário, fazer inferência resumindo o que foi lido para demonstrar que entendeu o que o educando disse.

Após a leitura compartilhada

- *Fale um pouco sobre o que você achou do livro que acabamos de ler;*
- *Tem alguma coisa que te chamou mais atenção nesse livro, na história? Qual? Por quê? Tem alguma parte que você gostaria de fazer algum comentário?*
- *Você tem algo mais que gostaria de acrescentar sobre nosso encontro de hoje?*

Para fechar, voltando ao título, perguntar:

- *Me fale o que é Mergulho para você? O que significa esse Mergulho?*

- Agradecer pelo tempo dispensado, por compartilhar seus conhecimentos e pela oportunidade de estarem juntos mesmo que cada um em sua casa, cuidando de si e dos outros.

- Hoje foi nossa primeira conversa, pode ser que tenhamos outras, talvez vou precisar marcar outro encontro para continuarmos a nossa conversa sobre esse livro, você está disponível?

APÊNDICE D - Livros premiados pela FNLIJ – Categoria Imagem – 2019/1975

Ano	Título	Escritor(a)	Ilustrador(a)	Editora
2019	Romeu e Julieta	William Shakespeare. Tradução André Caramuru Aubert	Mercè López	SESI-SP
2018	De flor em flor		JonArno Lawson e Sydney Smith	Companhia das Letrinhas
2017	Uma criança única		Guojing	V&R
2016	Haicais visuais		Nelson Cruz	Positivo
2016	Jornada		Aaron Becker	Record
2015	O galo e a raposa		Alexandre Camanho	SESI-SP
2014	Bárbaro		Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas
2013	O jornal		Patrícia Auerbach	Brinque- Book
2012	A chegada		ShaunTan	Edições SM
2011	Selvagem		Roger Mello	Global
2011	Telefone sem fio		Ilan Brenman e Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas
2010	Onda		Suzy Lee	Cosac Naify
2009	Rabisco, um cachorro perfeito		Michele Iacocca	Ática
2008	A pequena marionete		Gabrielle Vincent	Editora 34
2007	A linha do Mário Vale		Mário Vale	RHJ
2006	O rouxinol e o imperador	Hans Christian Andersen	Taisa Borges	Peirópolis
2005	A raça perfeita	Angela Lago	Angela Lago e Gisele Lotufo	Projeto
2005	Coleção História muda?	Cláudio Martins	Cláudio Martins	Dimensão
2004	-			
2003	Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem	Rui de Oliveira. Luciana Sandroni (adaptação)	Rui de Oliveira	Companhia das Letrinhas
2002	Emoções	Juarez Machado	Juarez Machado	Agir
2001	Seca	André Neves	André Neves	Paulinas
2000	-			
1999	-			
1998	Leonardo	Nelson Cruz	Nelson Cruz	Paulinas
1997				
1996	Zoom	IstvanBanyai Gilda de Aquino (tradução)	IstvanBanyai	Brinque- Book
1995	A bela e a fera	Rui de Oliveira	Rui de Oliveira	FTD

1995	Cena de rua	Angela Lago	Angela Lago	RHJ
1994	O caminho do caracol	Helena Alexandrino	Helena Alexandrino	Studio Nobel
1993	Cântico dos cânticos	Angela Lago	Angela Lago	Paulinas
1993	Pula gato!	Marilda Castanha	Marilda Castanha	Santuário
1993	Truks	Eva Furnari	Eva Furnari	Ática
1992	Noite de cão	Graça Lima	Graça Lima	Salamandra
1991	A menina e o dragão	Eva Furnari	Eva Furnari	Formato
1990	-			
1989	A menina da tinta	Maria José Boaventura	Maria José Boaventura	Vigília
1988	O dia-a-dia de Dadá		Marcelo Xavier	Formato
1987	Chiquita Bacana e outras pequinitas	Angela Lago	Angela Lago	Lê
1986	A menina, o cobertor		Luís Lorenzon	FTD
1985	Outra vez	Angela Lago	Angela Lago	Miguilim
1984	Filó e Marieta	Eva Furnari	Eva Furnari	Paulinas
1983	A bruxinha atrapalhada	Eva Furnari	Eva Furnari	Global
1982	Coleção Peixe-vivo	Eva Furnari	Eva Furnari	Ática
1982	Ida e volta	Juarez Machado	Juarez Machado	Primor (Atualmente, pela Editora Agir)
1981 a 1975	-			

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

APÊNDICE E – Protocolos de entrega dos livros aos sujeitos da pesquisa

PROTOCOLO

Destinatário: (Educadores)	Data: ____ / ____ /2020 Nº: _____
Refere-se ao recebimento de um livro de literatura que será utilizado para a realização de uma pesquisa acadêmica junto aos educandos do ____/FaE/UFMG, previamente selecionados.	
Observações: ----- ----- ----- -----	Recebido em: ____ / ____ /2020 _____ Assinatura

PROTOCOLO

Destinatário: (Educandos)	Data: ____ / ____ /2020 Nº: _____
Refere-se ao recebimento de um livro de literatura que será utilizado para a realização de uma pesquisa acadêmica conforme aceite prévio junto ao ____/CP/UFMG – Prof.(a) _____.	
Observações: ----- ----- ----- -----	Recebido em: ____ / ____ /2020 _____ Assinatura

APÊNDICE F - Roteiro para a entrevista individual - Mediadores

- Conversa inicial sobre a pesquisa e o objetivo da entrevista.
 - Criar um ambiente descontraído e de confiança.
- 1) Nome e idade. Qual a sua área em formação? Qual período você está? Há quanto tempo você faz parte do projeto (PROEF-1; PROEF-2; PROEMJA)?
 - 2) Qual pseudônimo você gostaria de adotar nesta pesquisa? Por quê?
 - 3) Quais foram suas expectativas ao ser convidado para participar como colaborador(a) desta pesquisa na mediação da leitura literária de um livro de imagens junto aos educandos da EJA?
 - 4) O que você considerou para escolha do educando(a) que faria parte da pesquisa para além do perfil solicitado pela pesquisadora?
 - 5) Como foi receber o livro em casa e qual foi sua primeira impressão? (Considerando a relação você e o livro e aos educandos selecionados para participar da pesquisa)
 - 6) Com relação ao processo de mediação de um livro de imagens junto aos educandos da EJA:
 - a) Como foi a realização das conversas?
 - b) Quais foram as dificuldades encontradas no processo, considerando desde o convite até a realização do(s) encontro(s)?
 - c) O que você considera como destaque(s) nos encontros realizados?
 - d) Se fosse para fazer de novo e viver novamente essa experiência, como você faria ou o que você mudaria?
 - e) Qual lição/aprendizado você traz para a sua vida pessoal e profissional após a realização desse processo de mediação literária junto aos educandos da EJA?
 - 7) Independente da leitura realizada pelos educandos, resumidamente, qual seria a sua leitura da obra indicada para a pesquisa?
 - 8) Agora me fale o que é Mergulho para você? O que significa esse Mergulho?
- Agradecer pelo tempo dispensado, por compartilhar seus conhecimentos e pela oportunidade de estarem juntos mesmo que a distância, cada um cuidando de si e dos outros.
 - Deixar em aberto a possibilidade de realizar outros encontros para dar continuidade à conversa sobre o processo de mediação literária de livros de imagens junto aos educandos da EJA.
- * Formular outras perguntas relacionadas ao tema da pesquisa a partir das falas dos/das entrevistados(as)