



MIRIAN BELONIA MUSSI
IVANA ESTEVES PASSOS DE OLIVEIRA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM LIVROS INFANTIS PARA ENSINAR A LER IMAGENS E GERAR COMPREENSÃO LEITORA



MIRIAN BELONIA MUSSI
IVANA ESTEVES PASSOS DE OLIVEIRA

ESTRATÉGIAS DE
LEITURA COM LIVROS
INFANTIS PARA ENSINAR
A LER IMAGENS E GERAR
COMPREENSÃO LEITORA

1ª Edição

Diálogo Comunicação e Marketing
Vitória
2021

Estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora © 2021, Mirian Belonia Mussi e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração: Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação: Ilvan Filho

1^a edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M989e

Mussi, Mirian Belonia. -

Estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora / Mirian Belonia Mussi, Ivana Esteves Passos de Oliveira. -

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2021. -

30 p. : il. color. ; 21 cm.

ISBN 978-85-92647-47-6

DOI 10.29327/553353

1. Leitura (estudo e ensino). 2. Literatura infantil.
3. Interpretação de imagens. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.

CDD – 418.4

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

SUMÁRIO

Apresentação	05
Introdução	06
Imagem: Ferramenta Metodológica de alfabetização	08
A educação do olhar para captar a alma da imagem	14
Definição e desafios da alfabetização visual	16
Ilustrações no processo ensino aprendizagem	22
Sugestão de sequência didática	24
Referências bibliográficas	28

APRESENTAÇÃO

Este e-book retrata o portfólio elaborado pela aluna Mirian Belonia Musi, sob a orientação da Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira por meio do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale de Cricaré e tem por finalidade mostrar a importância das imagens dos livros infantis como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, isso se dá a partir da convicção de que, com o desvelamento das imagens, os educandos possam desenvolver um olhar mais crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem os textos que leem. Trata-se de estratégias de conexões, de conhecimentos prévios, de inferências, de síntese e de sinopse, que serão delineadas em sequências didáticas, construídas a partir de oficinas de estratégias de leitura com livros infantis do Espírito Santo.



INTRODUÇÃO

No início dos tempos o homem aprendeu a interpretar as imagens, ou seja, a buscar significado para o que via. Contudo, com o advento dos códigos escritos, a leitura textual passou a ter espaço de preponderância sobre o texto visual. Nas escolas se ensina mais a alfabetização textual e a escrita de textos, e bem menos o olhar sobre a leitura das imagens, apesar de vivermos hoje em um mundo com uma infinidade de apelos visuais.



Na contemporaneidade, uma imagem tem valido mais do que mil palavras, parafraseando o filósofo chinês Confúcio, em sua conhecida expressão: “Uma imagem vale mais que mil palavras”, para transmitir a ideia do poder da comunicação através das imagens. Estamos circundados por imagens em todos os meios de comunicação disponíveis. Assim, é preciso se preparar os indivíduos para atribuir significado ao universo icônico, ou seja, desenvolver a alfabetização visual, e ensinar as crianças a, desde cedo, aprenderem a fazer

uma leitura do texto não verbal nos livros infantis e, assim, incentivando lhes a desfrutarem da experiência estética que as ilustrações e a materialidade de um livro infantil pode oferecer.

Marinelli (2015) explica que cercadas por imagens as mentes de nossos alunos são alimentadas por cenários imagéticos¹ que, continuamente, são reproduzidos em jornais, revistas ou na rede mundial de computadores que, somadas aquelas produzidas por dispositivos móveis, tornam instantes fotográficos acessíveis a milhões de usuários nessa era moderna.

Em nosso trabalho na docência, evidenciamos a necessidade cada vez maior de preparar os alunos para assimilarem e interpretarem com criticidade os códigos visuais a que cotidianamente ficam expostos. O maior desafio é tirá-los do lugar de passividade apática, muitas vezes construída pela falta de incentivo da própria família, e provocá-los para que passem a refletir acerca dessas experiências visuais. A todo o momento as crianças e adolescentes são assediados pelas imagens, que chegam sob o véu do encantamento, mas que encobrem uma grande manipulação e um convite ao entorpecimento

¹ No conceito proposto por Heijden (2005) os cenários imagéticos são percebidos como um veículo para aprendizagem e uma narrativa coletiva, que promove o debate, a busca de consenso e a exploração criativa de possibilidades construídas durante os processos de interpretação e desenvolvimento de raciocínio frente à leitura imagética.

IMAGEM: FERRAMENTA METODOLÓGICA DA ALFABETIZAÇÃO

A pesar dos jovens terem familiaridade e proximidade com o contexto imagético, é possível perceber em sala de aula que não todos que tem capacidade de criar conexões e elaborar processos interpretativos, algo que se percebe no momento



em que utilizamos textos com recursos imagéticos para interpretação e oportunidade de demonstrar a habilidade em discutir e desenvolver a capacidade de raciocínio diante dessas experiências visuais. Afinal, é para o que são feitas as emissões de imagens eletrônicas, gerar respostas efusivas, deixar a audiência sob o véu do encantamento, mas inibir a proatividade. A premissa é manter as crianças e os adolescentes presos, fixados, inertes, ante os estímulos imagéticos recebidos. A impressão é que os alunos ainda têm grande dificuldade de interpretarem as mensagens subjacentes, a leitura nas entrelinhas dos códigos imagéticos.

A palavra “imagem” vem do latim *imago*, que quer dizer semelhança, repre-

sentação, retrato. Com essa etimologia, “imagem”, tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ouve-se ou se imagina (PIETROFORTE, 2007, p. 34). E nesse aspecto, no contexto da literatura, convocam-se modalidades polissêmicas de imagem.

Uma vez inserida no âmbito do imaginado, a imagem ganha um encaminhamento perceptivo sinestésico, onde a imagem pode ser audível, degustativa, tangível, olfativa e, por fim, visível. Neste caso, incluindo-a no contexto da plasticidade.

Esse estudo advém na perspectiva de promover a compreensão da linguagem não verbal, utilizando as ferramentas disponíveis no ambiente escolar, num processo de aprendizagem chamada alfabetização visual, com o foco no desenvolvimento da compreensão leitora e para condução do educando a um processo de fruição leitora, cujo propósito vai se configurar gradualmente, à medida que este começa a se familiarizar com o letramento literário e é convocado a expressá-lo em conhecimentos prévios, inferências, visualizações. Ou seja, mediante a metodologia das estratégias de leitura com a literatura infantil.

Para Santaella (2012) existe uma armadilha que se deve evitar onde alguns consideram que o ato de ler se restringe a se ater ao que está escrito, aos símbolos do alfabeto, ignorando as ilustrações e recursos visuais, e focando somente nos textos linguísticos, do qual o livro é o exemplar mais legítimo. Se assim realmente fosse, destaca a autora, jamais se poderia falar em “leitura de imagens” que contrário a essa recusa, também podem e devem ser lidas - daí a importância de se ampliar a concepção do que é a leitura.

Nesse sentido, afirma Santaella (2012), o uso da imaginação instiga as crian-

ças a buscarem o conhecimento guardado em sua mente, dando-lhes ferramentas para que tenham opiniões e atitudes próprias e tornem-se capazes de construir conhecimento através da releitura que fazem do mundo à sua volta. Para tanto, faz-se necessária a participação ativa do docente, como mediador da leitura, promovendo conversas e reflexões acerca do conteúdo lido, tanto verbal, como o não verbal, que no caso do livro de literatura infantil, refere-se ao estabelecimento de um processo dialógico das conexões, inferências, visualizações sobre o texto e a imagem.

A capacidade de assimilação das mensagens contidas nas mídias digitais, visuais e de áudio por parte dos educandos na pós-modernidade, é impressionante. Hoje, essa modalidade de interação e inserção, denota uma espécie de alfabetização imagética tão básica, que pode ser comparada à conquista de leitura e escrita de livros, que dominavam os contextos escolares no século passado.

E é justamente nessa perspectiva de transição temporal que se instaura na maioria das vezes o distanciamento dialógico, que impede uma interface mais íntima entre o ensino e a aprendizagem. Evidencia-se uma realidade em que se consubstancia um professor que resiste ao advento das tecnologias e a sua incorporação em sala de aula, e os alunos que demandam aulas show, com atravessamento imagético tecnológico.

Em face dessa questão abordada acima, corrobora-se a importância desse estudo, que se pauta na urgência da formação de professores, na premissa da educação, por meio de literatura infantil, contemplando a ilustração como enfoque, uma vez que invariavelmente essa linguagem acaba sendo assimilada mais como complemento da intencionalidade ensejada no texto verbal.

Contudo com o protagonismo da imagem, como descrito acima, o ilustrador ganha um foco. Se antes a ilustração nos livros infantis era um mero enfeite, e com menor importância na leitura em salas de aula.

Contudo, na contemporaneidade, na era do espetáculo, como já apregoava Gui Debord, em sua obra emblemática - “A sociedade do espetáculo”, a ilustração, que antes exercia livremente a sua vocação de ser prazer, de ser de graça, como suscitam Góes e Alencar (2009), hoje demanda uma atenção especial, pois conquistou a função de narrar, afinal tudo é narrativa.

Percebe-se a necessidade da formação do nosso alunado com as ferramentas da interpretação crítica das imagens, de modo a que este, consiga ler nas entrelinhas, que seja levado a perceber a intencionalidade do texto, que um autor se expressa e a suas ideologias em um texto literário, tanto verbal, como não verbal, que nos permita discutir as práticas do olhar, produzir e construção dos sentidos que a elas são atribuídos.

Imagens estão surgindo cada vez mais em metodologias de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, motivo pelo qual o educador deve estar pronto para aceitar essa realidade. Na maioria das vezes, defende Bleed (2009) os educadores se interessam mais em fazer a transição do texto para um formato visual, diminuindo assim a carga cognitiva do aluno, e fornecendo mais clareza a conceitos complexos e modificando o significado.

Calado de Oliveira (2012) enfatiza que recentemente tem havido um aumento no número de publicações e pesquisas que lidam com o uso de imagens em sala de aula, o que comprova o advento da era digital e a necessidade de responder

às necessidades e gostos de um novo tipo de público que tem foi chamado por alguns a “geração visual”. Assim, deve-se preterir o simples uso de imagens na prática educacional como se fosse uma função meramente ilustrativa, pois se acaba ignorando assim sua riqueza informativa.

Ramos (2012) mostra que a alfabetização visual refere-se a um grupo de competências visuais que o indivíduo pode desenvolver na contemplação. E integrando outras experiências sensíveis, reunindo um aparato de competências, as quais permitem que uma pessoa “visualmente” letrada interprete ações visíveis, símbolos, objetos que encontra no ambiente. Ou seja, a capacidade de ‘ler’, interpretar e compreender informações apresentadas em imagens gráficas.

Nesse sentido, lembra Wilemann (2013) percebe-se que, associado à alfabetização visual está a alfabetização literária, caracterizada pela capacidade de transformar informações de todos os tipos em imagens, gráficos ou formas em dados que ajudem a transmitir a informação.

Logo, vemos que a leitura de imagens traz muitas possibilidades para que o aluno use o seu imaginário e sinta prazer na busca do conhecimento. Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens (SAN TAELLA, 2012).

Nesse sentido lembra Xavier (2005), tal intervenção implica o reconhecimento da importância da alfabetização visual pelos professores e, mais genericamente, um sistema de educação que delinea objetivos que vão além do processo clássico de alfabetização (leitura, escrita, contagem e memorização de textos) e mais do que apenas as incursões ocasionais de imagens.

Mitchell (2013) afirma que um dos maiores desafios educacionais do século XXI é a alfabetização imagética. A longa dominação dos textos e das palavras na cultura, particularmente na cultura ocidental, chegou ao fim. Segundo ele a “nova representação pictórica” nos mostra que as imagens não existem mais para entreter e ilustrar, ao contrário, elas estão se tornando centrais para a comunicação e a construção de significados.

Quanto à explicação das formas específicas de representação, acesso e conhecimento da realidade que as imagens suscitam, nada impede que elas sejam traduzidas na linguagem usada para nos comunicar, a saber, a linguagem verbal - o que também não significa que as imagens precisem ser traduzidas verbalmente por causa de alguma debilidade em relação ao verbal.

Somos uma sociedade em constante mudança nos modos de históricos de pensar e se comunicar. A alfabetização visual - capacidade de ler e escrever informações visuais; de aprender visualmente; pensar e resolver problemas no domínio visual - à medida que a revolução da informação evoluir, se tornará um requisito essencial para o sucesso nos negócios e na vida (MIRRA, 2014).

Logo, o livro infantil revela-se uma forma de alfabetização visual a partir de estratégias de leitura imagética onde os docentes devem atuar como mediadores de leitura de imagens mentais e suscitar redes de interpretação de mensagens a partir de processos de visualização que possibilitem ensinar e aprender a ler imagens. Assim, é preciso que os professores estejam preparados para tanto, que tenham capacidade de ensinar a ler imagens e introduzir os alunos no letramento literário e imagético.

Essas práticas têm que estar também em sala de aula e, juntos, professores e alunos, devem perscrutar o universo imagético, a fim de que o consumo de imagens seja proveitoso. Contemplativo, sim, mas consubstanciado de intencionalidade, criticidade, dialogia e reflexão. E esse estudo imagético deve iniciar na infância, na leitura do verbal e do não verbal no livro infantil. Contudo o que intriga a esta autora é o fato de muitas escolas terem estudos pouco aprofundados acerca da leitura de imagens. E logo as imagens, que seduzem, que aguçam a sensibilidade e alimentam a alma.

No caso dos livros infantis, a leitura das ilustrações nos livros é uma segunda forma de leitura, ao lado e em relação com a leitura do texto, mas além disso, ajudam os leitores a desenvolverem outras tantas formas de leitura de que irão necessitar em seu presente e futuro. (GÓES e ALENCAR, 2009, p.28). Quem aprende a dialogar, fazer inferências, debater os processos de visualização, estão a refletir sobre o que lêem, e exercitando, portanto, a interpretação e a compreensão do que leram.

DEFINIÇÃO E DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL



O termo “alfabetização visual” é um recém-chegado ao vernáculo educacional, mesmo que imagens e textos visuais tenham sido uma parte essencial das experiências de leitura e aprendizagem das crianças por muitos anos. O conceito evoluiu ao longo do tempo e é usado em uma variedade de campos e disciplinas, dentro e fora da ampla igreja da educação.

O termo ‘alfabetização visual’ entrou em uso no final dos anos 1960, quando uma revista Kodak, produzida sob a liderança de John Debes, inspirou a idéia de uma conferência sobre alfabetização visual, realizada em março de 1969. Esse uso inicial do termo vinculou-o estreitamente a estudos de

tecnologia e mídia, impressos e televisivos e o termo ganhou aceitação na década de 1970 nos EUA, Austrália e Grã-Bretanha sendo depois adotado pela educação em artes visuais (HEALY, 2004). Nota-se claramente que houve uma mudança considerável desde a década de 1960 em relação à aceitação e inserção do termo alfabetização no cenário internacional.

A alfabetização visual se tornou cada vez mais importante no momento em que se considera o que significa ser alfabetizado no século XXI. O desafio de fornecer práticas de alfabetização visual eficazes, envolventes e significativas se apóia nas conceituais e teóricas suposições e fundamentos que foram lançados sobre imagens visuais e teoria da alfabetização em geral (WILEMAN, 2013). Em decorrência do avanço da rede mundial de computadores (Internet) passou-se a incluir os recursos imagéticos dentro do processo de alfabetização, por fazer parte de um cotidiano recheado de imagens nas mídias impressas, televisivas e na própria internet.

Durante as décadas de 1970 e 1980, a alfabetização visual na educação estava focada na interpretação de imagens de um ponto de vista mais estético concentrando-se particularmente em ilustrações de livros ilustrados e em práticas de apreciação da arte, uma abordagem estética que enfatiza o ponto de vista afetivo da resposta pessoal, primeiro no ato criativo do ilustrador e, em segundo lugar, na resposta do espectador ao público (MIRRA, 2014). A interpretação nesse período era mais limitada à questão artística em si e no que ela despertava no observador, em detrimento da questão pedagógica.

Na década de 1980 passou-se a adotar uma abordagem do discurso mais linguística para as imagens de livros infantis num discurso onde tanto o texto ilus-

trativo quanto o escrito eram utilizados para explorar os elementos literários de trama, cenário, caracterização e tema. As ilustrações pareciam mais do que produzir uma resposta afetiva, elas ajudavam a criar e desenvolver a história. Os fundamentos teóricos da alfabetização visual agora incluíam uma base de significado mais ampla e contextualizada para a interpretação da imagem - fundamentos que também complementaríamos a nova redefinição em evolução que a alfabetização implicaria no final do século XX (BARNARD, 2011). Esse período passou a abordar a questão linguística e a capacidade interpretativa para unir o que a representação imagética transmitia, aquilo que o texto escrito descrevia.

Healy (2004) lembra que desde a década de 1960 a psicologia cognitiva informa a discussão de como as imagens visuais são entendidas e interpretadas no campo educacional. Como a leitura impressa envolve o processamento de marcas visuais em uma página ou tela, entender a alfabetização visual deve envolver alguns aspectos da psicologia e da cognição.

Para a autora, o processamento visual, que se relaciona à maneira como um leitor interpreta as pistas do texto escrito, é considerado um subconjunto da alfabetização visual. Ela destaca ainda que o processamento visual é uma atividade cognitiva complexa, que se relaciona a pistas visuais de algum tipo, e que a cognição se relaciona diretamente à percepção e interpretação dos símbolos impressos.

A essência de uma imagem é sua capacidade de transmitir significado através da experiência sensorial. Sinais e linguagem são modificadores conceituais estabelecidos; elas são as conchas externas do significado real. Assim, são as formas organizadas que transmitem o conceito visual que tornam uma imagem legível, e não os sinais convencionalmente estabelecidos (HEALY, 2004; p.26).

Assim a alfabetização visual refere-se a um grupo de competências visuais que podem desenvolver o ser humano vendo e tendo e integrando simultaneamente outras experiências sensíveis. Essas competências permitem que uma pessoa visualmente alfabetizada interprete ações visíveis, símbolos, objetos que ele encontra nos arredores (WILEMAN, 2013).

No entanto, para (HEINICH et al., 2009), dependendo do histórico da pessoa, a definição de alfabetização visual pode ser diferente. Um artista, por exemplo, é capaz de focar a alfabetização visual como um avanço da expressão artística (BLEED, 2005). Já Wileman (2013) a define como a capacidade de “ler”, interpretar e entender as informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas. Para Barnard (2011) associado à alfabetização visual o pensamento visual encontra-se caracterizado como a capacidade de transformar informações de todos os tipos em figuras, gráficos ou formas que ajudam a comunicar as informações.

Trata-se de um conceito multidisciplinar desenvolvido na década de 1960 com o pensamento de Debes (1968) que, à época, diferenciou quatro tipos de experiências de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de indivíduos visualmente alfabetizados:

- A natureza da experiência de aprendizado deve permitir que o aluno faça algo de tal maneira que ocorra uma interação significativa entre ele e o que quer que ele veja;
- A natureza da experiência de aprendizado deve dar prática na escolha de fenômenos visuais específicos do ambiente que são importantes para ele;
- A natureza da experiência de aprendizado deve ser excoitada para que possam existir oportunidades para o aluno fazer declarações visuais significativas;

- A natureza da experiência de aprendizado deve motivar o aluno a praticar visualmente suas ideias (DEBES, 1968; p.964).

Assim, através do uso das competências mencionadas, a pessoa é capaz de se comunicar com outras pessoas. Nesse entendimento da alfabetização visual, Debes (1968) também descreveu cinco etapas da comunicação visual, a saber: a) visualização; b) aprendizagem; c) comunicação; d) interpretação; e) compreensão.

Nesse campo das competências visuais e sua adequação epistemológica Burmark (2014) ressalta as discussões amplas que tem acontecido no campo das artes, arquitetura, filosofia, bem como nos estudos de comunicação, educação e mídia.

A alfabetização visual geralmente começa a se desenvolver quando o espectador encontra sua própria compreensão relativa do que apresenta, geralmente com base em evidências concretas e circunstanciais. Inclui as intenções do criador, aplicando sistemas para pensar e repensar o ponto de vista e adquirir um conjunto de informações para apoiar conclusões e julgamentos (BURMARK, 2014; p.14).

Além de inferir e resumir, eles desenham relações causais o tempo todo. No momento em que aplicam essas habilidades ao texto, ele adiciona outra camada de complexidade que, para os que possuem dificuldades leitoras, torna-se um processo avassalador e que os bloqueia de se concentrar no desenvolvimento das habilidades de compreensão (SOUZA, 2010).

As imagens são uma das formas perfeitas de se ensinar habilidades de leitura

nas estratégias desenvolvidas pelos professores.

As imagens trabalham equalizando o campo de jogo para alunos que tem dificuldades leitoras uma vez que, tirando o nível de leitura da equação, os alunos não precisam decodificar antes de aplicar a habilidade de compreensão. Isso significa que eles podem concentrar sua energia mental no desenvolvimento da habilidade e no uso das estratégias que você introduziu (SANTAELLA, 2012).

Como professores todos temos ou tivemos aqueles leitores que lutam para se esconder no canto durante a leitura e evitar contato visual, e não importa o quanto possamos elogiá-los, eles evitam participar da leitura porque não se sentem confiantes. Nesse ponto Ramos (2012) explica que o uso de imagens permite que esses alunos construam sua confiança porque não têm que ler para participar na construção de suas habilidades de leitura.

ILUSTRAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM



Este e-book pretende estimular o letramento literário por meio do professor mediador com a finalidade de promover estratégias de leitura através da literatura infantil buscando leitores proficientes de texto e imagem. Mas contemplando-se as estratégias de conexões, de conhecimentos prévios, de inferências, de síntese e de sinopse, que serão delineadas em sequências didáticas, constituídas a partir de oficinas de estratégias de leitura com livros infantis do Espírito Santo.

Como estimular o letramento literário por meio do professor mediador com a finalidade de promover estratégias de leitura através da literatura infantil buscando leitores proficientes de texto e imagem?

- Orientar os docentes a utilizarem as ilustrações infantis, no processo de ensino-aprendizagem para promover o letramento visual por meio da literatura infantil;
- Propor a leitura de um livro infantil a partir de uma leitura mediada, com foco no letramento visual de crianças do Ensino Fundamental I;
- Delinear oficinas de letramento visual com livros infantis, contemplando estratégias de leitura literária de forma a auxiliarem os alunos do Ensino Fundamental I no processo de inferência e de visualização – estratégias relacionadas à imaginação e percepção da imagem;
- Auxiliar os professores do Ensino Fundamental I no processo de interpretação de imagens por meio de estratégias de leitura literária para conhecimentos prévios dos recursos imagéticos.

SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Viemos propor o desenvolvimento de uma sequência didática voltada para os docentes de Presidente Kennedy-ES que atuam como mediadores no letramento visual em sala de aula, mostrando-lhes a importância das ilustrações como elementos para formação de leitores autônomos e capazes de compreender o que leem. Ela será se pautara nos livros infantis da Muqueca Editorial, contemplando a instrumentalização com imagens das ilustrações e a leitura verbal.

Em formato de oficinas, com pequenos grupos de alunos, distribui-se os livros propostos abaixo para leitura.

1º MOMENTO: LEITURA DA CAPA DO LIVRO

Apresentação do livro para que as crianças possam realizar uma leitura e inferência do contexto da história pelo título.

- Observar imagens da capa e relacionar com o título;
- Fazer uma leitura de mundo, onde o aluno busca contextualizar a história a partir desta primeira imagem e de algumas no início do livro. Lembrando de não seguir até o final para gerar curiosidade.
- Associação do tema com a realidade do aluno, onde pode-se pedir para que cada um conte uma experiência vivida dentro da realidade exposta pelo livro.

2º MOMENTO: LEITURA INTERATIVA

Aproveitando as interferências realizadas pelos alunos por meio do qual a criança tem vivências que possibilitam seu aprendizado e melhor internalização do tema.

- Leitura de forma interativa, onde o interlocutor (professor) fará a leitura oral e os alunos farão a leitura visual do livro, sempre respeitando as observações e intervenções de cada um.
- A cada página lida, é fundamental que o professor obtenha o maior número de ressalvas realizadas pelo grupo com a leitura visual. Quando as crianças inferem no momento da leitura, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios, realizam as conexões com o texto com o objetivo de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter.

- Trazer questionamentos pontuais quando determinadas questões forem tratadas na leitura escrita e não na leitura visual, relendo quantas vezes forem necessária para que possam criar imagens não ilustradas.

3º MOMENTO: REPRODUÇÃO DA LEITURA

Trata-se do momento de visualização e conexão entre a história e a visão de mundo do aluno, reproduzindo a história na forma de desenho e reconto.

- Identificar as três partes importantes do livro: começo, meio e fim.
- Desenhar essas três partes, bem como os personagens principais.
- Reconto da história para os demais grupos da sala, utilizando as imagens ilustradas do próprio aluno e/ou do próprio livro e as palavras do aluno.
- Pedir que os alunos criem um outro título a partir da leitura feita por eles da história.

TÍTULOS SUGERIDOS

Figura 1. Livro “Eu não quero mais fazer xixi na cama” de Ilvan Filho.



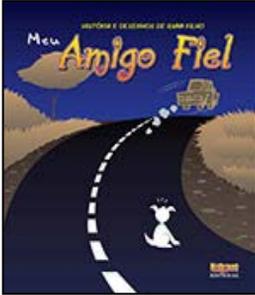


Figura 2. Livro “Meu amigo fiel” de Ilvan Filho.

Figura 3. Livro “A Tropinha d’água” de Ilvan Filho.

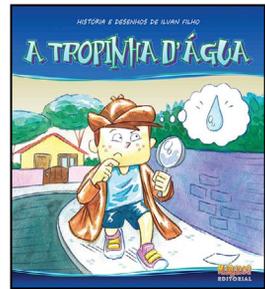


Figura 4. Livro “O Mosquitão Malvadão e a Gatinha Dengosa” de Ilvan Filho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNARD, M. Approaches to understanding visual culture. Editora: Palgrave Macmillan. New York, 2011.

BLEED, R. (2015). Visual Literacy in Higher Education. Educause Learning Initiative. Advancing Learning through it Innovation, 2015.

BURMARK, L. (2014). **Why Visual Literacy?** Except from the book Visual Literacy: Learn to See, See to Learn.

CALADO DE OLIVEIRA, N. S. Abordando imagens de uma perspectiva cultural na sala de aula de língua estrangeira. e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies 3, p. 32. 2012.

DEBES, J. L. (1968). **Audiovisual Instruction**. Some Foundations for Visual Literacy, pp. 961–964

GÓES, L. P; ALENCAR, J. (Orgs.). **A alma da imagem: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

HEALY, A. (2004). **The critical heart of multiliteracies**: four resources, multimodal texts and classroom practice In Text next: new resources for literacy learning (pp. 19-35). Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.

HEIJDEN, K. V. D. **Scenarios: The Art of Strategic Conversation**. Wiley; 2 edition, 2005.

HEINICH, R; MOLEND, M; RUSSELL, J. D (2009). Instructional media and technologies for learning (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, p. 64.

MARINELLI, C. H. **Ilustração: o texto não verbal em livros infantis**. 2015.

METROS, S. E. (2013). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. Theory Into Practice, the College of Education and Human Ecology, 47, p. 103-145.

MIRRA, N. (2014). **What is the purpose of literacy instruction in the 21st century classroom?** Listening to the voices of high school English teachers. California English, 20(1), p.9-11.

MITCHELL, W. J. T. **Alfabetização visual ou visualidade literária?** In J. Elkins (Ed.), Visual literacy, pp. 11-13. New York: Routledge. 2014.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. [S.l: s.n.], 2007. APA. Pietroforte, A. V. S. (2007).

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTAELLA, L. **Como eu ensino - Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo. Melhoramentos. 2012.

SOUZA, R. J. Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.45-114.

WILEMAN, R. E. (2013). Visual communicating. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, p. 114.

ISBN: 978-85-92647-47-6

DIÁLOGO
EDITORIAL

