

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA**

MARICÉLIA DA SILVA CEZAR

**O TRATAMENTO, A MEDIAÇÃO E O USO DOS LIVROS DE IMAGEM NO
CONTEXTO DE
BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTO ALEGRE-RS**

Porto Alegre

2011

MARICÉLIA DA SILVA CEZAR

**O TRATAMENTO, A MEDIAÇÃO E O USO DOS LIVROS DE IMAGEM
NO CONTEXTO DE
BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTO ALEGRE-RS**

Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvida como requisito para conclusão do Curso de Biblioteconomia Faculdade de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dr^a Eliane Lourdes da Silva Moro, CRB 10/881

Porto Alegre

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos Alexandre Netto

Vice Reitor: Prof. Dr. Rui Vicente Oppermann

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretor: Prof. Ricardo Schneiders da Silva

Vice Diretor: Prof^ª. Dr^ª. Regina Helena Van der Lann

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

Chefe: Prof^ª Dr^ª Ana Maria Mielniczuk de Moura

Chefe Substituta: Prof^ª Dr^ª Sônia Elisa Caregnato

C425a Cezar, Maricélia da Silva

O tratamento, a mediação e o uso dos livros de imagem no contexto de bibliotecas escolares de Porto Alegre – RS. / Maricélia da Silva Cezar. 2011.

85 f. : il.

Orientador: Eliane Lourdes da Silva Mouro.

Trabalho de conclusão (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Curso de Biblioteconomia. Porto Alegre, 2011.

1. Livros de Imagem. 2. Literatura infantil. 3. Bibliotecas escolares. 4. Leitura. I. Mouro, Eliane Lourdes da Silva. II. Título.

CDU: 028.5

Departamento de Ciências da Informação

Rua Ramiro Barcelos, 2705 – Bairro Santana

CEP: 90035-007 Porto Alegre RS

Tel.: (51) 3308 5067

Fax.: (51) 3308 5435

E-mail: fabico@ufrgs.br

MARICÉLIA DA SILVA CEZAR

**O TRATAMENTO, A MEDIAÇÃO E O USO DOS LIVROS DE IMAGEM NO
CONTEXTO DE
BIBLIOTECAS ESCOLARES EM PORTO ALEGRE-RS**

Monografia de Trabalho de Conclusão de
Curso desenvolvida como requisito para
conclusão do Curso de Biblioteconomia
Faculdade de Biblioteconomia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dr^a Eliane Lourdes da Silva Moro

Profa. Dr^a Iara Conceição Bitencourt Neves

Profa. Dra. Lizandra Brasil Estabel

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha família pelo apoio. Mesmo quando não conseguiam me dar o tempo de isolamento que eu dizia precisar, as loucuras, as saídas, os compromissos familiares serviram como combustível para seguir em frente.

Ao meu namorado Cristiano, pelo apoio, por aguentar minhas crises de desespero, por manter as pessoas longe de mim quando era preciso, por ter sido sempre compreensivo quando nos alimentávamos apenas de miojo e pizza, por me acompanhar durante todos os dias de provas do vestibular da UFRGS, enfim, por me amar.

Aos amigos, dos quais tive que me afastar por um tempo, mas que sempre estavam presentes quando eu precisava.

A todas as pessoas que conheci ao longo do Curso, nos vários estágios que fiz, nos quais aprendi muito e que serviram para determinar os rumos desse trabalho.

A minha orientadora Profa. Eliane Moro pelas dicas, por entender meu entusiasmo com meu tema de estudo e por me manter no chão.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

Os livros de imagens fazem parte da literatura infantil e por conterem uma linguagem visual podem servir como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades que permitirão à criança estar preparada para viver em meio a uma sociedade onde é cada vez maior a massificação das imagens. Áreas como a Educação e as Artes estão começando a perceber o potencial dos livros de imagem no processo de alfabetização visual, sendo assim, cabe também ao bibliotecário, por ser um mediador da leitura, disponibilizar e trabalhar com essas obras nas bibliotecas. Com o objetivo de identificar bibliotecas escolares que contenham em seus acervos livros de imagem, qual é o tratamento dados a estes livros e como eles são utilizados, foram selecionadas três bibliotecas escolares, duas públicas e uma privada, da cidade de Porto Alegre. Foi realizada uma entrevista com as bibliotecárias responsáveis pelas bibliotecas e que posteriormente serviu para que fosse feita uma análise qualitativa das informações obtidas. Os resultados revelam que, embora, aparentemente entendam e acreditem na importância de ter e de trabalhar com os livros de imagem nas bibliotecas escolares, existe uma resistência em adquiri-los e em realizar atividades que promovam o seu uso. Uma das bibliotecas, contudo, mostra os resultados positivos que vem a ter a valorização dos livros de imagem em seu espaço por apresentar um cenário no qual professores e alunos se sentem à vontade para ler e fazer uso destes livros. O estudo mostra ainda que professores e bibliotecários estão despreparados para lidar com obras nas quais as imagens são a única forma de linguagem. A formação e a cultura na qual vivem, onde a arte não é valorizada, seria a responsável pela presente dificuldade encontrada por esses profissionais. Diante da presente realidade cabe sugerir que educadores e bibliotecários busquem reverter essa situação, entendendo a importância do estudo da imagem para o aprendizado das crianças, procurando formas de trabalhar com os livros de imagem e inserindo essa literatura nas leituras feitas pelos alunos.

Palavras-chaves: Livros de Imagem. Literatura Infantil. Bibliotecas Escolares. Leitura.

ABSTRACT

The image books are part of the childish literature and it's because they got a visual language that they will be an instrument for the habilities growth that will get the child prepared to live in a society where the massification grows. Areas like education and arts are starting to see the image's potential on visual teaching of read and writing, so, it's the librarian's paper as Reading mediator turns this avaliate and Works with these books in the libraries. With the objective of identify school libraries that got image books in their pile and what's the treatment given to these books, three libraries at Porto Alegre were chosen – two public and one private. It was made na interview, with the responsible librarians in the libraries, that laterly were used to make a qualitative analysis of the data acquired. The results reveal that in despite of, apparently, they understand and believe in the importance of having and working with the image books at the school libraries, there's a resistance to get them and to accomplish activities that promote their use. Although, one of the libraries show positive results that are relateded with valorization of image books in their space for show a scenery where teachers and students are free to read and use these books. The study also shows that teachers and librarians are not prepared to use these books wich has only images as a language. The formation and culture where they live – where art isn't valorized -, would be responsible for the presente difficulty that these proffessionals find. In front of this reality, it's up to educators and librarians try to revert the situation, understanding the importance of the study of the image for the children's apprenticeship, looking for ways to work with image books and introducing this literature in the students's Reading.

Key words: image books. Childish literature. School libraries. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A Menina do Narizinho Arrebitado ilustrada por Voltolino.....	21
Figura 2- Alice ilustrada por Tenniel	23
Figura 3- A eterna Alice.....	23
Figura 4- Um cenário com livros.....	25
Figura5- O inusitado da obra de Thompson.....	25
Figura 6- A biblioteca é uma cidade fantástica!.....	26
Figura 7- E lhe tiraram o livro.....	26
Figura 8- As cores ganham voz.....	27
Figura 9- O livro pioneiro.....	29
Figura 10- As pegadas contam a história.....	30
Quadro 1- Outros termos usados para os “livros de imagens”.....	31
Figura 11- O Guloso.....	32
Figura 12- A imigração através de imagens.....	34
Quadro 2- Identificação dos sujeitos.....	57
Figura 13- Livro de imagens usado pela Biblioteca A.L na hora do Conto...	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
2 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	12
2.1 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A COMUNICAÇÃO DE MASSA.....	14
2.2 A IMAGEM COMO FERRAMENTA DA COMUNICAÇÃO DE MASSAS	16
3 DA LITERATURA INFANTIL TEXTUAL À LITERATURA VISUAL	19
3.1 A ILUSTRAÇÃO DOS LIVROS NA LITERATURA INFANTIL.....	21
3.2 LIVROS DE IMAGEM: UMA NOVA FORMA DE CONTAR HISTÓRIAS	27
3.3 LETRAMENTO: LEITURA DE TEXTOS E IMAGENS.....	34
3.3.1 A leitura através de textos	35
3.3.2 A leitura através de imagens e a Alfabetização Visual	37
3.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR NA ATUAL SOCIEDADE.....	39
3.4.1 O Bibliotecário da Biblioteca Escolar	41
3.4.2 A Biblioteca Escolar e sua relação com a leitura	43
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	46
5 CONTEXTO DO ESTUDO	48
5.1 BIBLIOTECA MANOELITO DE ORNELLAS.....	48
5.2 BIBLIOTECA ALDO LOCATELLI.....	50
5.3 BIBLIOTECA ÉRICO VERÍSSIMO.....	51
6 SUJEITOS DA PESQUISA	55
7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	57
7.1 TRATAMENTO DADO À COLEÇÃO DE LIVROS DE IMAGEM.....	57
7.2 O USO DOS LIVROS DE IMAGEM NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES..	63
7.3 CONHECIMENTO DOS BIBLIOTECÁRIOS SOBRE OS LIVROS DE IMAGEM.....	69
8 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	85

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros contatos de uma criança com a leitura dentro do ambiente escolar são muito importantes para sua formação como leitor, sendo que nesse processo encontra-se a biblioteca escolar que cumpre um importante papel junto a estes neoleitores. Cabe ao bibliotecário instigar o gosto pela leitura nas crianças de forma que elas possam desenvolver habilidades que lhes trarão inúmeros benefícios ao longo de sua formação, não apenas como estudantes, mas também como cidadãos.

Estudos feitos por diferentes áreas mostram a importância da leitura para a formação do indivíduo. É através da leitura que ele poderá adquirir o conhecimento que lhe permitirá usufruir, questionar, criar, enfim, interagir com o mundo que o cerca. Contudo, o que ocorre é que as informações não estão expostas apenas em forma de texto e os livros nas estantes, mesmo que contenham apenas ilustrações, podem também ser lidos, desde que o leitor tenha condições para fazê-lo. Estes livros sem texto, ou como também são chamados, livros de imagem, são o foco deste trabalho.

A realidade que se apresenta é a de que os livros de imagem estão sendo usados por educadores, como ferramenta no desenvolvimento do letramento da linguagem visual. Diante do papel importante que a biblioteca escolar tem no desenvolvimento educacional dos alunos, de sua preocupação com a formação de leitores é questionado de que maneira os livros de imagem estão sendo utilizados nestas bibliotecas junto às crianças que estão em processo de alfabetização.

Este trabalho busca, portanto, identificar bibliotecas escolares em Porto Alegre, que atendam às séries iniciais do Ensino Fundamental, que mantenham os livros de imagem em seu acervo além de verificar a forma como esse tipo de literatura vem sendo tratada pelas mesmas, procurando responder à seguinte questão: como a biblioteca escolar utiliza os livros de imagem na promoção da leitura com os usuários do Ensino Fundamental?

Vivemos na chamada Sociedade do Conhecimento na qual a aprendizagem é fator determinante para o pleno desenvolvimento em qualquer área. Para que possamos construir conhecimento necessitamos de informações e poderíamos pensar que diante da grande quantidade à qual temos acesso, esse processo seria facilitado, mas não é o que ocorre. Existe um despreparo para usufruir positivamente

dessa situação, o que acaba por tornar o processo de aprendizagem algo ainda mais complexo.

Contudo, diante das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) presentes, da massificação das mídias, as informações estão expostas cada vez mais, através de imagens. A dificuldade na apropriação das informações visuais leva ao que a literatura chama de “analfabetismo visual”. Não somos capazes interpretar imagens. Isso mostra que precisamos passar por um processo de alfabetização ou letramento visual (CAMARGO, 2006, p.13), pois de certa forma as imagens possuem uma espécie de “vocabulário” próprio que exige aprendizado para ser “lido” e “compreendido”.

Diante disso torna-se imprescindível que haja uma preocupação em trabalhar a questão da leitura visual com crianças para que elas não sucumbam diante da massificação da imagem, preparando-as para lidar com essa outra forma de informação que é tão rica quanto complexa.

O livro de imagem é um tipo de literatura infantil comumente ligado ao início do processo de alfabetização, utilizado para que as crianças comecem a ter uma relação com os livros, mas essa não é sua única função. Hoje, áreas como a educação e a arte estão, com o auxílio desse tipo de literatura, começando a trabalhar interpretação, questionamento e análise de todas as informações que nos cercam e que estão contidas nas imagens.

Sendo a alfabetização visual algo tão importante e estando o livro de imagem ligado tão intimamente ao início da alfabetização textual de crianças, cabe aos bibliotecários, na promoção da leitura nas bibliotecas, usar de forma mais eficiente esse tipo de literatura.

Como objetivo geral, este trabalho pretende verificar a utilização dos livros de imagem pelas bibliotecas escolares na promoção da leitura junto aos neoleitores e como objetivos específicos, identificar acervos de bibliotecas escolares que contenham livros de imagem; observar qual é o tratamento dado à coleção de livros de imagem nos acervos analisados; verificar como os bibliotecários utilizam os livros de imagem nas bibliotecas escolares; verificar as modalidades de utilização dos livros de imagem na promoção da leitura.

Para contextualizar o presente trabalho, são apresentadas, retiradas da literatura especializada, as discussões a respeito da Sociedade do Conhecimento, na qual, através da comunicação em massa, a imagem parece ter cada vez maior

importância para a sociedade. Também é mostrado um breve histórico da literatura infantil e do destaque cada vez maior que as ilustrações dos livros infantis vêm adquirindo, além dos livros de imagens, onde as ilustrações são a única fonte de informações. Procura-se mostrar de que forma o livro de imagem pode contribuir para o letramento, suas diversas nomenclaturas além de dissertar sobre a sua importância enquanto literatura.

O letramento também é abordado neste trabalho, focando a leitura textual e a leitura visual bem como a alfabetização visual, meio pelo qual os indivíduos adquirem condições que possibilitam não apenas a leitura de livros que contenham imagens, mas de todas as imagens que os cercam.

Além de abordar todos os aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, apresenta a metodologia adotada para a realização do mesmo, mostrando tratar-se de uma pesquisa de caráter exploratório, um estudo de casos múltiplos que apresenta uma abordagem qualitativa, cujos sujeitos são os bibliotecários responsáveis pelas bibliotecas que fazem parte do estudo. Também é apresentado um breve perfil dos sujeitos do estudo bem como das instituições da qual fazem parte para contextualizar o trabalho e a apresentação e análise dos dados coletados.

Com o objetivo de desenvolver e apresentar um estudo sobre o livro de imagem no universo das bibliotecas escolares são apresentados, nas próximas seções, os aspectos relevantes ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para atender o objeto do estudo. Inicia com o panorama da Sociedade do Conhecimento, e aborda as questões sobre letramento e a literatura infantil no cenário da biblioteca escolar e finaliza com a análise dos dados coletados e as considerações finais.

2 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Quando, no final do século XX, houve a emergência de novas práticas sociais, punctionadas pelas tecnologias informacionais, em especial a informática, falou-se em Sociedade Informática (SCHAFF, 1990), pois até então essa tecnologia parecia ser o ponto central da revolução tecnológica que estava sendo vivenciada. Contudo, diante da percepção da quantidade de informações que o uso desta tecnologia permitia, a literatura passou a se referir a essa sociedade como Sociedade da Informação. O primeiro autor a utilizar a noção de Sociedade da Informação foi Daniel Bell em 1973. Mais tarde o termo foi utilizado em grandes encontros mundiais como o da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI), que contou com a participação de todos os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e no qual foram discutidos temas como inclusão digital, governança eletrônica, cybercrime, pedofilia, racismo, *software* livre, *copyright*, multiculturalismo e desenvolvimento sustentável (AMBROSI; PEUGEOT; PIMIENTA, 2005).

No final da década de 90 a expressão Sociedade da Informação foi gradualmente substituída, em especial no meio acadêmico, por *Knowledge Society* ou Sociedade do Conhecimento. A troca do termo “informação” pelo “conhecimento” parece uma tentativa de recordar que apenas ter acesso a informação não basta para o pleno desenvolvimento da sociedade e seus indivíduos, é preciso tempo e disposição para chegar ao verdadeiro conhecimento que permitirá esse avanço social (SILVA, 2002).

O termo Sociedade do Conhecimento passou a ser utilizado por grandes entidades, como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), que adotou a nova expressão e sua variante, Sociedade do Saber, dentro de suas políticas institucionais, procurando dessa maneira incorporar uma concepção mais integral, não ligada apenas à dimensão econômica (AMBROSI; PEUGEOT; PIMIENTA, 2005). Abdul Waheed Khan, subdiretor geral da UNESCO para comunicação e informação, diz que:

a Sociedade da Informação, é a pedra angular das Sociedades do Conhecimento. O conceito de “Sociedade da Informação”, a meu ver, está relacionado a ideia da “inovação tecnológica”, enquanto o conceito de “Sociedades do Conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma

perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de "Sociedades do Conhecimento" é preferível ao da "Sociedade da Informação" já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo. (...) o conhecimento em questão não só é importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade. (KHAN, 2003, p.8).

Contudo, ainda não há um consenso e o que ocorre é que cada um acaba por chamar da forma que considera mais adequada. Matellart (2002), por exemplo, utiliza "Sociedade Global da Informação", já Ascensão (2002) e Gomes (2007) colocam como mais correto "Sociedade da Comunicação", pois esse seria o termo mais pertinente as mudanças observadas quanto à expressão do fenômeno que se apresenta, por poder expressar processos produtivos, sociais e representativos que engendram a possibilidade de transformações culturais e históricas (GOMES, 2007).

Além de autores que preferem utilizar termos distintos de Sociedade do Conhecimento, também existem outros, como Area (2006), Queiroz e Oliveira (2004) e Sancho (2006), que consideram Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento como sinônimos, diferentemente do que pensa Oliveira e Bazi (2008), quando afirmam que Sociedade da Informação caminha para a Sociedade do Conhecimento:

a Sociedade da Informação caminha a passos largos para uma Sociedade do Conhecimento, assumindo contornos diferentes na medida em que, em razão dessa explosão de informações disponibilizadas, o indivíduo é levado a desenvolver uma consciência crítica em relação ao que está sendo apresentado, a analisar a relevância disso para suas necessidades, a assumir posturas pró-ativas de busca e uso da informação e a estabelecer relações entre as informações processadas, para então produzir conhecimento. O centro está no processo e na verbalização, não mais na conceituação, uma vez que os conceitos são mutantes em função das condições de relevância, interpretação e contexto em que o indivíduo está inserido. (OLIVEIRA; BAZI, 2008, p.124).

Para Castells (1999) a Sociedade da Informação enfatiza o conteúdo do trabalho, o processo de captar, processar e comunicar as informações necessárias enquanto que na Sociedade do Conhecimento a ênfase é dada aos agentes econômicos que devem ter formação superior, a qual será envolvida no exercício de suas profissões. A Sociedade do Conhecimento é baseada em "capacidade tecnológica de utilizar como força produtiva direta que faz a singularidade biológica de nossa espécie: a sua capacidade superior para lidar com símbolos" (CASTELLS, 1999, p.121).

O que parece caracterizar essa nova sociedade não é a informação ou o conhecimento em si, mas a aplicação destes e a geração de novos conhecimentos e processamentos da informação. Sendo assim as pessoas precisam cada vez mais estar habilitadas para desempenhar seu papel na sociedade de forma a contribuir para seu desenvolvimento.

Além de trazer todas essas questões sobre a forma como se deve nomear o fenômeno social que está sendo vivenciado, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), responsáveis pelas profundas mudanças que ocorreram e que estão em processo, propiciou o surgimento de uma forma de comunicação que permite a transmissão de informações e a comunicação entre as pessoas de uma forma nunca vivenciada antes.

Para o presente trabalho, uma das formas de comunicação tem especial significado, a comunicação de massa, assunto a ser tratado no tópico que segue.

2.1 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A COMUNICAÇÃO DE MASSA

O ser humano, durante toda sua história, sempre procurou meios para se comunicar, fosse através de gestos ou desenhos, levando a evoluções como a da escrita. Com a escrita os maiores meios de comunicação eram as cartas, os livros e os jornais. Depois veio o uso do telégrafo, seguido pelo telefone, que também sofreu suas próprias modificações ao longo do tempo. Uma grande revolução também ocorreu com o surgimento do rádio que se tornou um meio de comunicação de massa, assim como a televisão, e em 1946, o primeiro computador do mundo, o *Electronic Numerical Integrator and Computer* (ENIAC), foi construído por John Eckert e John Mauchly (GONICK, 1984).

Todas as formas de comunicação que surgiram ao longo do tempo culminaram nas formas de comunicação que se tem hoje, mais efetivas ao transmitir informações a um número cada vez maior de pessoas. Em sua definição de comunicação de massa, Hohlfedt chama esses veículos responsáveis pela distribuição de informação de “veículos de comunicação de massa”:

a comunicação de massa pressupõe a urbanização massiva, fenômeno que ocorre em especial ao longo do século XIX, graças à segunda Revolução Industrial, dificultando ou mesmo impedindo que as pessoas possam se comunicar diretamente entre si ou atingir a todo e qualquer tipo de informação de maneira pessoal, passando a depender de intermediários

para tal. Esses intermediários tanto implicam pessoas que desenvolvam ações de buscar a informação, trata-la e veiculá-la – os jornalistas – quanto de tecnologias através das quais se distribuem essas informações. Todo esse conjunto constitui um complexo que recebe a denominação genérica de meios de comunicação de massa ou media. (HOHLFELDT; MARTINO; FRANCA, 2003, p. 62).

A mídia de massa refere-se a produtos informativos padronizados e distribuídos a grandes públicos por canais variados (DIZARD, 2000, p. 23). São considerados veículos de comunicação em massa a televisão, o rádio, a mídia impressa e a Internet, sendo a última, uma forma mais flexível e dinâmica de comunicação, na qual o usuário não apenas recebe informação como também é autor dela. Todos eles têm como principal função informar, educar e entreter de diferentes formas, com conteúdos selecionados e desenvolvidos para determinados públicos.

Por ter essa característica de comunicar às massas, existem as questões referentes às manipulações às quais as pessoas estariam sujeitas por meio destes veículos de comunicação. Através das mídias, as pessoas são submetidas a diversos estímulos e bombardeadas por informações acerca do mundo ao qual fazem parte, ou na realidade não fazem, como no caso das notícias de celebridades, da imposição de padrões que não são alcançáveis a todos, que os isolam da realidade em que vivem. Passam, dessa forma a abrir mão de sua liberdade de escolha por aquilo que os meios de comunicação indicam que devam ser seus objetivos e ideais. Por trás dessas mídias estão o governo e as classes socioeconômicas dominantes, tanto financeiramente quanto culturalmente. Curran (1990, p. 139) aponta que a mídia serve mais aos “interesses dominantes que aos socialmente universais”.

Sendo assim, o que o indivíduo precisa para não ser um mero receptor facilmente manipulado, é ser questionador das informações que lhe chegam através desses veículos de comunicação. As pessoas não podem ficar passivas e submissas, mesmo que as mídias se utilizem de recursos muitas vezes difíceis de ser ignorados, que chegam mesmo a neutralizar o senso crítico dos receptores e são capazes de convencê-los de qualquer coisa.

Dentre as ferramentas mais utilizadas atualmente para a comunicação das mídias, estão as imagens. As imagens despontam de todas as formas e para os mais variados fins, os veículos de comunicação fazem uso delas para informar,

chocar, persuadir e mesmo para enganar. Segundo Coelho (2003, p. 197):

No momento caótico em que vivemos, a imagem já se tornou a ordem/desordem absoluta de nosso mundo. Todos nós, crianças ou adultos, vivemos “comandados” pela avalanche de imagens desordenadas, fragmentadas (as mais das vezes, sem sentido) que os poderosos meios de comunicação metem pelos nossos olhos adentro. E com tal velocidade que impedem sua real compreensão e absorção. Ficamos nas aparências.

Como apontado por Coelho, as imagens estão inseridas de tal modo no cotidiano que não há como escapar de usá-la ou interagir com elas. Diante disso, busca-se na próxima seção definir o que é imagem e como, no decorrer do tempo, ela foi ganhando espaço como forma de linguagem.

2.2 A IMAGEM COMO FERRAMENTA DA COMUNICAÇÃO DE MASSAS

Com o grande avanço das TICs, são muitas as formas utilizadas pelas mídias de comunicação de massa para chegar ao público, não só no que diz respeito às tecnologias, mas também às linguagens usadas por elas para esse fim, dentre as quais está a linguagem visual que se utiliza das imagens e dos elementos que a compõem, como forma, cor, textura, linhas, para comunicar uma ideia.

Imagens são signos que representam o mundo visual ou visualmente imaginável. Desde os desenhos rupestres, a função comunicativa da imagem se baseia na sua similaridade com aquilo que representa (NÖTH, 2006, p. 306). Segundo Kon (2007) a imagem é uma criação do homem, que o expressa e reflete, sendo também um poderoso instrumento de comunicação usado para exprimir-se, para encantar e para dominar (KON, 2007, p. 3).

Desde o advento da fotografia não cessam de surgir novos dispositivos para a produção de imagem: a cinematografia, a televisão, o vídeo, a holografia e, hoje, as imagens digitais proliferantes, que capturadas por webcams, câmeras digitais e celulares são tele transportáveis de um ponto qualquer para qualquer outro ponto do planeta (SANTAELLA, 2006, p. 173).

Atualmente existe o que alguns autores, como Meneses (2003), chamam de Cultura Visual, pois as imagens estão presentes por todos os lados através de diversos segmentos como a arte com suas pinturas, ilustrações de livros, charges, caricaturas, histórias em quadrinhos, a moda, a televisão, e demais meios de

comunicação com filmes, jornais, propagandas, além das próprias fotografias já citadas anteriormente.

A sociedade hoje, está tomada de imagens produzidas e exibidas à exaustão que, mostradas sob diferentes ângulos, podem ou não ser reais, e até mesmo não retratar o que de fato se vê. Kon (2007) afirma que as pessoas devem pensar e reunir argumentos sobre o que veem, podendo assim tirar melhor proveito das coisas, a reflexão poderá até dar condições de descobrir que algumas propostas são melhores do que pareciam num primeiro momento e que outras são piores, segundo o autor:

Pensar e avaliar significa descobrir as motivações daquele que criou a imagem. Significa perceber os pequenos e os grandes detalhes que produzem uma idéia. Significa formar opiniões próprias e pessoais sobre as coisas, discutir os valores que nos são legados. Significa, principalmente, criar nossas próprias ferramentas para o olhar e para o fazer. Porque é a partir desse exercício – de ver, captar e pensar – que estaremos preparados para criar nossos melhores trabalhos e seremos capazes de contribuir para esse grande edifício, que é o conhecimento. (KON, 2007, p.30).

As imagens possuem uma característica semiótica denominada evasão, na qual o objeto representado no tempo e no espaço indicado pela mensagem não corresponde ao que de fato indica originalmente a imagem, permitindo não somente que os produtores de imagem mintam, como também criem ilusões e ficções (NÖTH, 2006, p. 307). Esse fato torna a questão da manipulação de massas ainda mais preocupante, pois as pessoas, além de estarem saturadas de informações ainda tem que lidar com uma forma de linguagem com a qual não estão habituadas, ainda que seja uma das formas de comunicação mais antigas do homem.

A história mostra que a escrita revolucionou os processos de comunicação e conhecimento, de acordo com Costa (2005, p. 19), “introduziu novas práticas de refletir, de expressar ideias e de fazer circular informações” servindo como um importante recurso de inserção social e de acesso à cultura. Contudo, a partir do século XIX, a expansão do capitalismo pelo mundo, numa prévia do que viria a ser a globalização, mostrou as enormes diferenças dos sistemas de escritas existentes nos mais diversos cantos do planeta. Diante disso, não é estranho que a revolução tecnológica que veio a seguir não se concentrou na escrita, sempre mais restrita às elites e às organizações políticas de limites nacionais, mas no registro, reprodução e difusão de sons e imagens (COSTA, 2005). Ainda assim, durante todo o século XIX,

o texto escrito ainda é visto como a única forma confiável e racional pela educação e pela ciência.

No final do século XIX e início do século XX, a imagem passou a ser alvo de estudos e a ser valorizada como linguagem. Embora outros fatores tenham contribuído para que se chegasse a este estágio, foi sem dúvida o desenvolvimento dos meios de comunicação, em especial das tecnologias de registro de imagens, que abriu espaço para o estudo sistemático de estudo das imagens. Segundo Costa (2005, p.21) a Informática também contribui para essa nova percepção a respeito das imagens, pois foi:

[...] a ciência e a tecnologia responsável pelo desenvolvimento dos processos novos de produção da imagem, não só daqueles mais conhecidos e populares, referentes aos meios de comunicação e à cultura de massa, mas também aqueles introduzidos na indústria, no comércio e na ciência. Arquitetura, Medicina e segurança pública são algumas das áreas do que a imagem digital passou a fazer parte cotidianamente.

Diante das modificações que se apresentam, é necessário que haja uma preocupação na preparação das pessoas para que elas tenham condições de se comunicar neste novo cenário, não mais somente através de textos, mas também utilizando imagens. Costa (2005, p.21), no que diz respeito à educação, afirma que esta deve:

Rever seu paradigma e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais.

Sendo assim, existe essa necessidade de formar alunos que possam se tornar cidadãos capacitados para viver em uma sociedade na qual a informação visual está intensamente presente. São muitas as ferramentas que podem auxiliar os profissionais responsáveis por essa tarefa, dentre as quais ainda se encontram os livros e, como base de tudo, os livros de literatura infantil, através dos quais se pode começar o complexo trabalho de preparação das crianças para o mundo visual ao qual elas já estão sendo expostas.

3 DA LITERATURA INFANTIL TEXTUAL À LITERATURA VISUAL

Havendo a necessidade de educar as crianças para que elas possam adquirir habilidades que irão permitir o seu pleno desenvolvimento dentro de uma sociedade visual, cabe pensar o uso da literatura infantil como um meio de iniciar esse processo. Pois essa literatura, próxima às crianças, mesmo possuindo outras finalidades que não somente a educativa, tem características que a torna apta para servir como ferramenta no processo de alfabetização visual, assim como tem servido até então para a alfabetização textual.

O surgimento de uma literatura voltada especificamente para o público infantil data do século XVII, durante o qual, a visão da infância foi se modificando e passou-se a diferenciar o mundo adulto do infantil, "motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria)" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 17).

É nessa época que surge a necessidade de dar às crianças uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. Sendo assim, a literatura infantil, tinha como principal objetivo ajudar nesse processo através dos seus conteúdos de conotação pedagógica e moral. Aguiar (2001, p. 24) diz que "durante muito tempo, as obras infantis serviram principalmente a esse propósito e só aos poucos deixaram de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar seu status artístico".

Como até então, a criança era vista como um adulto em miniatura, os primeiros textos infantis foram adaptações dos que haviam sido escritos para adultos, sendo retirados os termos e reflexões consideradas fora da capacidade infantil de compreensão. Também era feita uma espécie de censura, situações consideradas como não exemplares eram removidas das histórias e se realçava as ações venturosas e de caráter exemplar, com a finalidade de doutrinar as crianças.

O primeiro autor a escrever histórias infantis foi Charles Perrault, seu livro ficou conhecido como **Contos da Mamãe Ganso**. Contudo, embora tenha sido escrito em 1697 (para adultos), só no final do século XIX é que seus contos ficaram consagrados e serviram como material para autores de Literatura Infantil (SALEM, 1970, p. 41). Com o tempo outros escritores como Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol, Bush, entre outros, foram surgindo.

No Brasil, a literatura infantil teve início no final do século XIX, mas tratava-se apenas de produções europeias traduzidas, foi no século XX que iniciou o que se

pode chamar de literatura infantil brasileira (ZILBERMAN, 2004). Os autores responsáveis pelas primeiras publicações de literatura infantil no Brasil foram: Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac. Em 1921, Monteiro Lobato, um dos grandes autores da literatura infantil, publicou seu primeiro livro infantil **A Menina do Narizinho Arrebitado** (figura 1) (ZILBERMAN, 2005, p. 24) com ilustrações de Voltolino, famoso ilustrador da época.

Figura 1 – A Menina do Narizinho Arrebitado ilustrada por Voltolino



Fonte: LOBATO, 1920.

Assim como ocorreu na Europa, no Brasil, os livros infantis também eram adaptações de obras inicialmente voltadas para o público adulto, além de serem narrativas transmitidas oralmente que acabaram sendo convertidas para contos infantis, da mesma maneira que os escritores europeus faziam.

Na mesma época em que a literatura infantil começou a ser publicada no Brasil, começaram a ser editados os primeiros livros didáticos. Esses livros eram chamados de Seletas, Antologias ou Livros de Leitura. Os professores adotavam essas obras, recomendando-as para seus alunos, ou liam, em voz alta, trechos para todo o grupo (ZILBERMAN, 2005, p. 18).

Contudo, embora tenha esse caráter didático e com “o intuito declarado de instruir divertindo” (SANDRONI, 1987, p. 20), a literatura infantil também serve para alimentar o imaginário, contribui para diversas resoluções afetivas, intelectuais e

artísticas essenciais no desenvolvimento harmonioso de todas as crianças, sendo, até mesmo, um ponto de partida na construção da personalidade.

Dessa forma também pensa Abramovich (1995, p.17) ao descrever o momento de leitura de um livro infantil:

É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas.

Pouco a pouco a literatura infantil foi ganhando espaço como uma literatura de fato, ampliando seus temas, melhorando em qualidade e criatividade, passou-se a valorizar o espírito questionador, o lúdico, o irreverente e o bem-humorado (RADINO, 2003, p. 107). O imaginário é algo a ser explorado e valorizado, algo com o qual as ilustrações que fazem parte da literatura infantil, cada vez mais elaboradas e melhor desenvolvidas, vêm contribuindo. Mas o caminho percorrido pelas ilustrações na literatura infantil para chegar a um maior reconhecimento foi lento e ainda levanta questionamentos, como é mostrado a seguir.

3.1 A ILUSTRAÇÃO DOS LIVROS NA LITERATURA INFANTIL

No contexto atual da literatura infantil as ilustrações são essenciais, foram ganhando importância no decorrer do tempo, assumindo novos papéis dentro desta literatura e ocasionando discussões quanto ao seu real propósito, se seria apenas o de acompanhar o texto de forma até mesmo alegórica, ou se poderia passar a ter um maior significado, acrescentando e não apenas acompanhando a história contada.

A palavra "ilustrar" vem do latim, "*illustrare*", e significa "lançar luz ou brilho, ou tornar algo mais evidente e claro" (CASTRO, 2004/2005, p.17), e esse é o papel das ilustrações na maioria das vezes, complementar ou explicar o texto escrito, servindo

também como forma de atrair a atenção das crianças para a leitura do livro. Lajolo (1985, p.13) afirma que a imagem serve “como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores”.

São considerados os precursores do livro infantil ilustrado os livros religiosos, as cartilhas escolares, principalmente as gramáticas, alfabetos (*hornbooks*) e enciclopédias com imagens. Podem ser identificados como os primeiros livros infantis ilustrados, as obras de Perrault, ilustradas por Gustave Doré em 1697; o livro **Songs of Innocence do Illuminated Book** de Willian Blake de 1789, que inovou no gênero ao trabalhar imagem e texto de forma integrada; as traduções dos Irmãos Grimm, **German Popular Stories** ilustradas por George Cruikshank de 1823, carregadas de humor e ritmo; o livro **Alice no País das Maravilhas**, escrita por Lewis Carrol e ilustrada por John Tenniel em 1865 (figura 2), considerada até hoje como tendo as mais memoráveis ilustrações (BLAKE, 2003). As ilustrações de Tenniel, feitas como xilogravuras ainda servem como referência no que diz respeito ao visual dos personagens, como Alice e seu vestido godê azul com avental e o cabelo loiro (figura 3).

Figura 2 – Alice ilustrada por Tenniel



Fonte: CARROL, 1865.

Figura 3 – A eterna Alice



Fonte: CARROL, 1865.

No decorrer dos séculos XIX e XX, muitos ilustradores se destacam por suas técnicas e estilos que agradam ao público infantil, pois criam um mundo a parte e personagens, até hoje conhecidos, como o urso Pooh, de E. H. Shepard. São

personagens que povoam o imaginário infantil chegando a ser apreciados ainda durante a vida adulta.

No Brasil, somente no final da década de 60 a ilustração começa a receber atenção nos livros infantis e é quando os nomes de ilustradores como Eva Furnari, Graça Lima, Ciça Fittipaldi, Nelson Cruz, entre outros, tornam-se conhecidos. Além disso, tornou-se cada vez maior o número de ilustradores que passaram a escrever as obras que antes somente ilustravam, como Ziraldo.

Atualmente, entre tantos outros, são mundialmente conhecidos nomes como Lauren Child, David Roberts, Babette Cole, Quentin Blake, Colin Thompson, Audrey e Don Wood. No Brasil, destacam-se, entre outros, Ziraldo, Mariana Massarani, Marcelo Xavier, Elizabeth Teixeira e André Neves, que têm conquistado o público infantil por explorarem o imaginário da criança através do inusitado.

Uma preocupação que se tem em torno das ilustrações de livros infantis, é o pouco conhecimento que professores e bibliotecários possuem a esse respeito. Esses profissionais podem até ter conhecimento sobre Literatura Infantil, mas desconhecem os artistas plásticos que ilustram esse tipo de obra como aponta Azevedo:

Se o leitor perguntar a um professor quantos escritores ele conhece, vai ouvir (com um pouco de sorte) uma lista de nomes, antigos e atuais. Se perguntar sobre artistas plásticos a lista vai murchar completamente. Essa falta de informação sobre imagens, claro, não contribui para o exame e a avaliação das ilustrações de um livro [...]. É importante notar que um mesmo texto dado para 10 ilustradores terá sempre 10 soluções diferentes (AZEVEDO, 1988, p. 105-108).

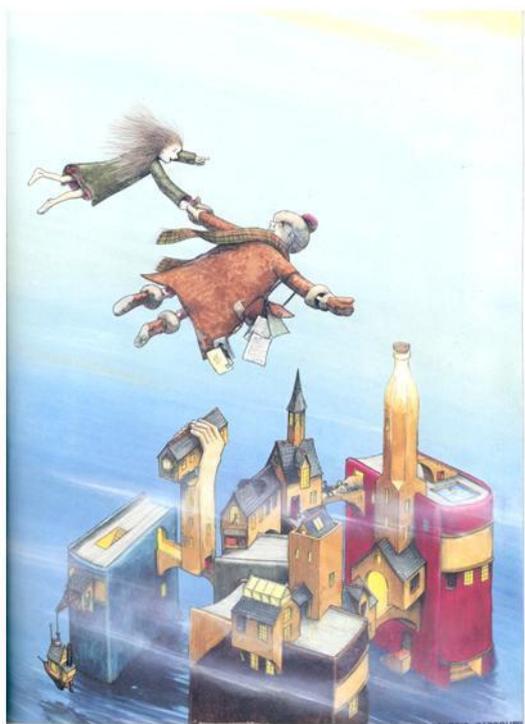
Embora tenha se passado mais de vinte anos, a situação permanece a mesma, pois conforme Santos (2008, p.15).

[...] esses artistas, são desconhecidos pelos profissionais que tratam com livros e crianças. Em paralelo, a qualidade das ilustrações e a ocorrência da representação do livro no livro infantil são inquestionáveis. Os profissionais que lidam com os processos de seleção de livros infantis, como bibliotecários e professores, precisam buscar informações que os mantenham atualizados sobre aquela qualidade e o significado daquela representação, para transformá-los em critérios de seleção e de aquisição.

A autora também observa a preocupação destes ilustradores em utilizar a imagem de livros em suas ilustrações como uma forma de divulgação da leitura e que esse pode também ser um fator importante na hora de selecionar as obras que

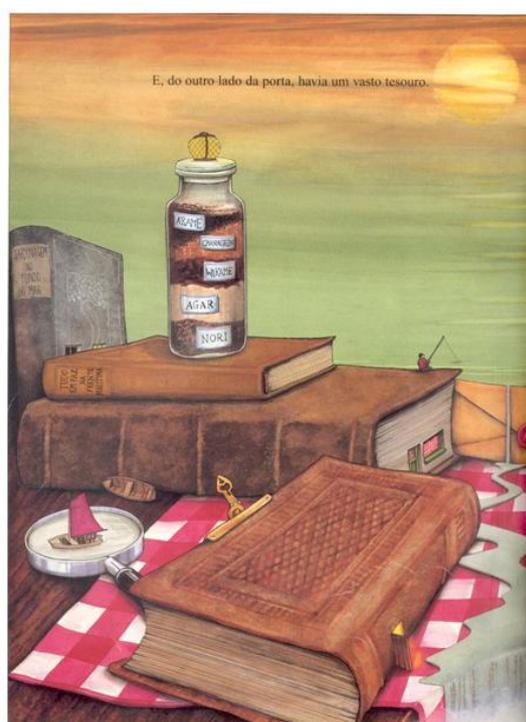
farão parte do acervo. Um autor que costuma exibir em suas obras os livros de forma bem inusitada, é o escritor e ilustrador inglês Colin Thompson, como pode ser observado em **Para Sempre Anjos** (figura 4), **Procurando por Atlântida** (figura 5) e em **Como Viver para Sempre** (figura 6), sendo que no último a história se passa em uma biblioteca que é retratada como uma cidade fantástica.

Figura 4 – Um cenário com livros



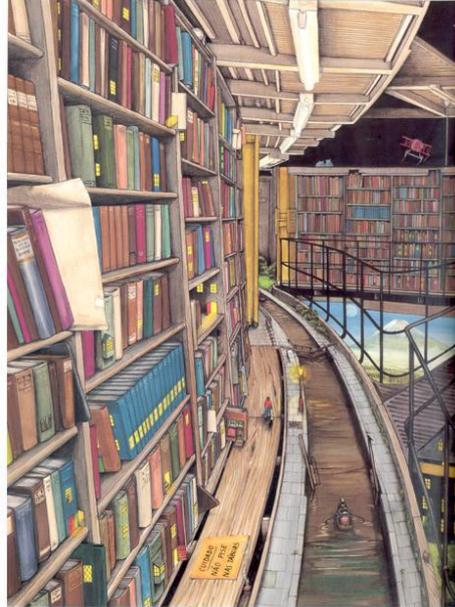
Fonte: THOMPSON, 2001.

Figura 5 – O inusitado da obra de Thompson



Fonte: THOMPSON, 1998.

Figura 6 – A biblioteca é uma cidade fantástica!



Fonte: THOMPSON, 2006.

Outro autor que retrata de forma bela e profunda os livros em sua obra é Shaun Tan. Em seu livro **A chegada** (figura7) o leitor acompanha uma cena em que o artista procura passar, de uma maneira muito significativa, através de suas imagens, o quão valiosos são os livros.

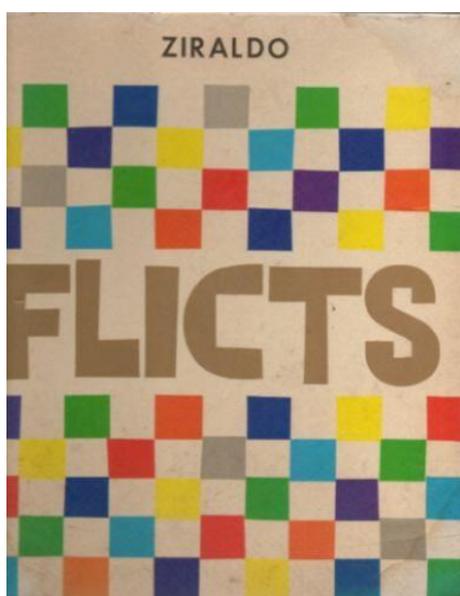
Figura 7 – E lhe tiraram o livro...



Fonte: TAN, 2011

A publicação do livro **Flicts** de Ziraldo em 1969 (figura 8), tornou-se um dos marcos da literatura infantil ao alterar o papel da ilustração nos livros para crianças e jovens. Até então os livros infantis traziam narrativas apoiadas somente na palavra, mas Ziraldo inova em sua obra ao usar o texto, a imagem e projeto gráfico como elementos indissociáveis. E a obra foi pioneira ao trazer o conceito de publicações hoje chamadas de "livro ilustrado", em que texto e imagem ora se completam, ora se contradizem, mas dificilmente são redundantes (ROMEU, 2011). Não existe mais a ideia de que a ilustração tem que ficar presa ao texto, servindo como uma mera legenda ou acessório do livro.

Figura 8 – As cores ganham voz



Fonte: ZIRALDO, 1969.

A ilustração passou a não desempenhar mais apenas uma função meramente alegórica ou de acompanhamento do texto escrito, ela passou a ser também um complemento do texto, ou mesmo, a única forma de narração. Como Zilberman (2005, p. 163) aponta “a ilustração é parte constituinte das publicações endereçadas às crianças” e em alguns casos “ela suplanta essa condição, apresentando-se como a matéria principal do livro, a que se subordinam a palavra e a temática”.

Coelho (2003) faz uma listagem de quais seriam os valores psicológicos, pedagógicos, estéticos e emocionais da linguagem da imagem no livro infantil: estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção; facilita a comunicação para a criança; concretiza relações abstratas que, através das

palavras a mente infantil teria dificuldade em perceber, pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Se elaborada com arte ou inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam; estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora que é natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente por toda sua existência com a falta de estímulo.

Segundo Spengler (2010, p. 72)

A imagem do livro infantil, a ilustração, é fonte de organização de pensamento, acompanhada de texto escrito, ou não. A imagem é agradável para a visualização do livro, apoiando a leitura, construindo formas, cenário e personagens, colaborando, assim, para a construção do pensamento da criança. Consequentemente, esses aspectos ajudam a refletir a compreensão da realidade, estimulando a criança a construir sua própria visão de mundo, e o olhar curioso, aperfeiçoado, possibilita à criança a interação aos processos de socialização, especialmente em seu desenvolvimento da leitura literária.

Como pode ser observado na passagem “acompanhada de texto ou não”, o autor também concorda que a ilustração por si só é capaz de constituir uma literatura infantil e muitos são os ilustradores/autores que vêm desenvolvendo trabalhos dessa forma, como Ziraldo, Angela Lago, Elvira Vigna, Eva Furnari, Marcelo Xavier entre outros. Esse tipo de obra, que se utiliza da imagem como única forma de linguagem, é chamado de livros só-imagem, álbuns de figuras, livros sem texto, entre outros, mas no presente trabalho é usado o termo livros de imagem. Na seção seguinte trataremos sobre estes livros.

3.2 LIVROS DE IMAGEM: UMA NOVA FORMA DE CONTAR HISTÓRIAS

Primeiramente, o que seriam os livros de imagem? Segundo Camargo (1995, p. 70) “livros de imagem são livros sem texto. As imagens é que contam a história”. Coelho define os livros de imagem como “livros que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que falam”. Eles seriam considerados uma tendência, ou linha da literatura infantil contemporânea, da mesma forma que os livros realistas, os contos maravilhosos, os livros de imagem seriam uma linha de narrativa. (COELHO, 2000, p.161).

São muitas as questões e discussões a respeito dos livros de imagem, começando pela forma como deveria ser chamado esse tipo de literatura infantil, aliás, questiona-se até se seria de fato uma literatura, já que não possui texto escrito.

O primeiro livro de imagens publicado no Brasil foi **Ida e Volta** (figura 9) de Juarez Machado, em 1976 pela editora Primor, embora tenha sido desenhado em 1969. Coelho (2003) aponta que devido à dificuldade de editar seu livro no Brasil, Juarez o publicou primeiro na Europa, em 1975, em uma coedição Alemanha/Holanda, na Itália e na França, sendo que nesta última fez parte de uma coleção chamada Père Castor sob o título de **Une Aventure Invisible**.

Figura 9 – O livro pioneiro



Fonte: MACHADO, 2001.

Ida e volta, atualmente publicado pela editora Agir, é uma obra na qual o leitor acompanha a personagem através de suas pegadas (figura 10), trata-se de uma criação inovadora que proporciona diversos caminhos de leitura e que não se afasta do campo da literatura, embora seja exclusivamente composto por ilustrações (ZILBERMAN, 2005).

Figura 10 – As pegadas contam a história



Fonte: MACHADO, 1996.

Embora tenha passado por problemas para ser editado, **Ida e volta** acabou por receber inúmeras premiações, nacionais e internacionais, como o Prêmio Associação Paulista dos Críticos de Arte, categoria infantil em 1976; Prêmio Nakamori do Japão como Melhor Livro Infantil em 1977; Prêmio *Diplôme Loisirs Jeunes* da França na categoria livros de imagens, em 1976; Prêmio Luís Jardim como O Melhor Livro de Imagem, em 1981 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), entre outros.

Atualmente são muitos os autores que publicam livros de imagem no Brasil, como Graça Lima, André Neves, Eva Furnari, Roger Mello, Michele Iacocca, Ângela Lago entre outros.

Com relação à denominação desse tipo de obra, a maior parte dos autores considera “livros de imagem” o mais adequado, por isso a escolha desse termo no decorrer do presente trabalho. Outros autores usam ainda “livro sem texto”, como Castanha (2008), “livro só-imagem” como Furnari (2003), entre outras nomenclaturas como mostra o quadro elaborado por Peter O’Saggae (2009), pesquisador que mantém o site Dobras de Leitura.¹

¹ Disponível em <http://www.dobrasdaleitura.com/index.html>

Quadro 1 – Outros termos usados para os “livros de imagens”

Livro de imagem (Bonfim, 1996)
Livro só-imagem (Góes, 1996)
Livros de imagem (Lima e Ferraro, 2001)
Livro de imagem com legenda (Edital PNLD, 2001)
Álbum colorido Álbuns de imagem Álbum de figuras Livro com imagens Livro de gravuras (Coelho, 1981) Livro-de-gravuras Livro-de-figuras Livro de estampas Estorietas sem palavras Literatura-sem- palavras
Narrativas-imagéticas (Mokarzel, 1998)
Literatura visual (UBE, 1994)
Livro sem texto (FNLIJ, 1981/ APCA, 1984-1994)
Álbum ilustrado Livro mudo História muda (Camargo, 1995) Histórias sem palavras Texto visual

Fonte: O´Saggae (2008)

Por tratar-se de um produto relativamente recente que passou a fazer parte da cultura da atual sociedade, não é de se estranhar que existam muitas formas de designá-lo nos materiais teóricos existentes. E também é compreensível que, por ser um tipo de obra que foge dos padrões do que é considerado literatura, também surjam questionamentos quanto a seu valor enquanto objeto capaz de servir para a formação das crianças.

O ilustrador André Neves (2007), devido a sua profissão, percebe que as pessoas "não dão credibilidade aos livros sem palavras; não sabem lidar só com a linguagem visual". Camargo defende os livros de imagem ao afirmar que:

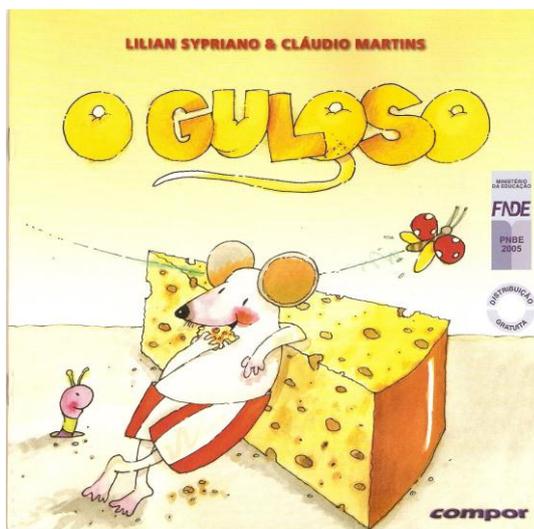
Os livros de imagem não são meros livrinhos para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa cultura com outras culturas, no tempo e no espaço. (CAMARGO, 1995, p. 79).

Um dos motivos dessa discriminação com relação aos livros de imagem, talvez seja devido ao fato de professores e bibliotecários sentirem-se desconfortáveis com as possibilidades do livro de imagem, já que a partir do aprendizado do código escrito as características relacionadas às ilustrações dos livros vão sendo colocadas em segundo plano, como se o adulto fosse, aos poucos, “desalfabetizado de imagens”. (CASTANHA, 2008). Para Castanha, esse “estranhamento” à indicação da leitura desse tipo de material ocorre porque:

É transgressor conceber uma obra aberta, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor propor uma narrativa somente por elementos visuais. 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).

Spengler (2010) mostra essa realidade ao comentar sobre sua experiência no estudo que realizou com o uso do livro de imagem **O Guloso** (figura 11) da autoria de Lilian Sypriano e Cláudio Martins, no qual alunos da terceira série do Ensino Fundamental teriam que ler o livro indicado e posteriormente narrar uma parte da história:

Figura 11 – O Guloso



Fonte: Sypriano e Cláudio Martins, 2005

Ao analisar o desenvolvimento da atividade, pode-se perceber que os alunos, que já estão envolvidos ao código escrito presente nas obras de literatura infantil, apresentaram certo espanto quando foram convidados a fazer a leitura das imagens como possibilidade de uma narrativa, então precisaram ser motivados pela pesquisadora e pela professora da sala para

observar os detalhes da ilustração, como forma de construir a parte da narrativa. (SPENGLER, 2010, p. 75).

A situação que se apresenta deixa clara a necessidade de uma mudança de visão sobre os livros de imagem, pois, diante do mundo visual que cerca a criança na atualidade, através das mídias além de todas as outras TICs, chega a ser incoerente que se desvalorize uma ferramenta que pode contribuir para uma formação visual, indispensável para que se possa transitar em meio ao novo cenário que se apresenta.

Segundo Lima (2009, p 67) a aprendizagem de uma linguagem visual é uma “promessa de enriquecimento para o futuro”. Além disso, “a inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana e amplia o espírito criativo”. Concordando com Lima, Zimmermann (2008, p.7) afirma que:

Pensando-se na leitura das ilustrações dos livros infantis, acredita-se que com o exercício dessa prática, as crianças poderão vir a desenvolver uma maior capacidade de avaliação e compreensão das imagens que as cercam e que compõem a cultura visual de seu tempo.

Os livros de imagem devem ser utilizados pelos profissionais que trabalham com literatura com o objetivo de analisar, questionar, discutir e interpretar suas ilustrações inseridas em uma perspectiva que coincide com a cultura visual (ZIMMERMANN, 2008).

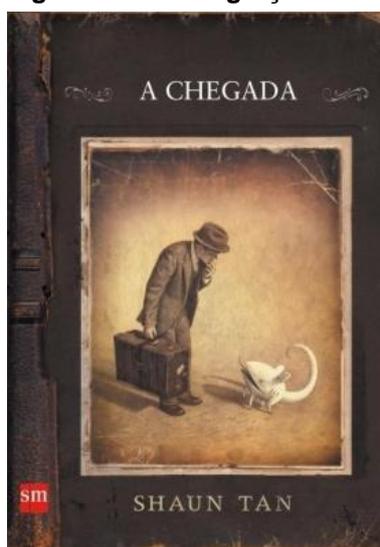
Um ponto importante a respeito dos livros de imagem é que, pela ausência de texto, criou-se uma ideia equivocada, percebendo-o como uma literatura voltada apenas às crianças que não são alfabetizadas. É inquestionável sua importância nessa fase, seu papel de “porta de entrada” para o mundo dos livros e da leitura textual. Mas, levando em conta o despreparo dos adultos e dos alfabetizados textualmente, não é incorreto pensar que os livros compostos apenas por imagens também precisam ser mais valorizados por essas pessoas. O livro de imagem pode e deve ser lido mesmo depois do domínio do código alfabético, como forma de exercitar o olhar ou para ampliar a percepção estética, como Pereira (2009, p.43) afirma:

Assim como na poesia visual ou concreta, os autores/artistas plásticos desses livros de imagem expressam-se artisticamente e ampliam a leitura do mundo por meio de seus traços, do uso de cores, de fotografias ou de construção de imagens em três dimensões, como na escultura. Há muitos

livros que utilizam outros recursos além da palavra e proporcionam um verdadeiro encantamento visual.

Além disso, é possível encontrar livros com predominância de imagens, ou só de imagens, cujo conteúdo é considerado mais maduro, como **The Arrival** no Brasil publicado pela Editora SM com o título **A Chegada** (figura 12), do australiano Shaun Tan. A história, contada através de imagens, narra a trajetória de um imigrante e todas as dificuldades vividas por ele para arranjar um trabalho, para entender a linguagem o que dificulta sua busca por comida e lugares, a saudade da família, além de mostrar seu encontro com diferentes pessoas que contam como chegaram àquele lugar. Tudo isso acontece em um cenário fantástico criado pelo autor. O livro recebeu inúmeros prêmios como o de Melhor Livro Ilustrado do Ano pelo *Children's Book Council of Australia* (CBCA) em 2007, o *Hugo Award* de Melhor Relato nos Estados Unidos em 2008 e o prêmio do Festival Internacional de Angoulême na França, também em 2008, entre outras premiações.

Figura 12 – A imigração através de imagens



Fonte: TAUN, 2011

Isso mostra que embora faça parte do universo da literatura infantil, os livros de imagem podem ser apreciados por todas as idades. Mas, para que a criança aprenda a fazer um uso efetivo dos livros de imagem de forma a vê-los como uma literatura sempre presente em sua vida e podendo, através deles, iniciar seu processo de apropriação das imagens que a cerca, ela primeiramente deve ser preparada para isso. Como se trata, antes de tudo, de uma forma de leitura a ser aprendida, cabe pensar em um conceito de letramento, nesse caso, voltado também

à leitura das ilustrações dos livros de imagem, e não somente dos textos presentes na literatura infantil.

3.3 LETRAMENTO: LEITURA DE TEXTOS E IMAGENS

Para que os indivíduos possam desenvolver habilidades que os tornem aptos a ler as imagens que os cercam, eles precisam se apropriar de uma forma de linguagem até então estranha, ainda que maciçamente presente e que, como já foi visto, sempre fez parte de suas vidas. O problema é a pouca importância dada a essa forma de linguagem até então, que resultou em pessoas sem preparação para compreender e fazer uso dela. Sendo assim, faz-se necessária uma “alfabetização visual”, mas em um sentido mais amplo, que vai além da simples decodificação de imagens, como procura ser a nova forma de letramento citada pela literatura e almejado pela Educação.

No Brasil, o termo letramento apareceu pela primeira vez no trabalho publicado pela autora Mary Kato, em 1986, intitulado **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística** e passa a fazer parte dos discursos da área de educação e linguística.

Letramento é uma adaptação da palavra *literacy* da língua inglesa que por sua vez tem origem no latim *littera* que significa letra e mais a junção do sufixo *cy* que denota condição, estado. Dessa forma, *literacy* ou letramento, seria o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (SOARES, 2003). O letramento seria não somente o ato de ler e escrever, mas o uso que se faz da leitura e da escrita em sociedade.

Determinando o que seria letramento ao mesmo tempo em que mostra a relação e diferenciação entre letramento e alfabetização, Soares (2003, p.91) aponta que:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: O domínio da tecnologia do conjunto de técnicas para exercer arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica-se habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos.

Sendo letramento um termo relativamente recente, o seu conceito ainda é muito discutido, bem como sua relação com a alfabetização. O letramento seria uma ampliação do que se conhecia até então como alfabetização, englobando as práticas de alfabetização, de leitura e de escrita. Embora haja certas diferenças de opiniões entre os autores, é unânime o reconhecimento de que, hoje, não basta saber decodificar as letras, reconhecer o alfabeto, é preciso apropriar-se das práticas de leitura e escrita para produzir conhecimento, desenvolver-se culturalmente e ser capaz de interpretar e identificar os significados das informações disponíveis.

Nesse processo, é importante lembrar que, embora o material metodológico a respeito do letramento seja voltado à leitura textual e escrita, alguns autores já estão começando a perceber que a leitura não é apenas um processo de decodificação do código escrito e sim um “processo cognitivo de construção de sentidos”. (CAFIEIRO, 2005, p.17). Nesse caso, as imagens também podem fazer parte desse processo, como afirma Bari (2008, p.108):

Na atual sociedade do conhecimento, o ato de ler adquire uma nova significação, já que não se restringe mais a apropriação de informações, conhecimentos e enredos que se encontram em suportes bibliográficos, mas representa também o acesso aos diferentes tipos de suportes, mídias e linguagens, assim como a capacidade crítica de seleção, apreciação e prospecção.

Bari (2008) ainda acrescenta que a leitura evoluiu de um ato de decodificação para um ato de transversalização da escrita, da imagem, do som e do movimento, na constituição de um discurso e significado onde o processo tanto é protagonizado pelo escritor quanto pelo leitor. Essa forma de ver a leitura é claramente aplicável à leitura de imagens.

Para melhor compreender essas relações de leitura, no que se diferem e se assemelham a leitura de texto e de imagem, é mostrado a seguir o que seria a leitura textual e como ela é feita.

3.3.1 A leitura através de textos

A leitura textual inicia com a decodificação de palavras que formam o texto, e até um tempo atrás, apenas isso bastava para que o processo fosse considerado uma “leitura”. Mas hoje, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

(SECRETARIA,1998), a leitura é realizada através de um trabalho ativo de interpretação e compreensão do texto, levando-se em conta o objetivo ao realizar tal leitura, o conhecimento sobre o assunto lido, sobre o autor e sobre a linguagem utilizada.

Na sua concepção de leitura Freire (1995) diz que a leitura que a pessoa faz das palavras estão vinculadas as suas experiências de vida. Há primeiro a “leitura” do mundo, depois a leitura da palavra (FREIRE, 1984). Dessa forma, a leitura só terá algum sentido, ou significado, se for estabelecida uma relação entre o texto lido e o contexto do leitor.

Martins (2003) divide a leitura em três diferentes níveis, a primeira é a sensorial, embora carregada com uma aparente gratuidade lúdica, “o jogo com o som e as imagens e cores, dos materiais, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos”.

A segunda fase é a emocional, é aquele tipo de leitura que provoca algum tipo de emoção, alegria, tristeza, pode provocar a curiosidade, ou levar à fantasia, ou seja, é quando a leitura passa a ser feita com os sentimentos. A autora diz que é mais fácil para quem gosta de ler, chegar a esse nível e que:

[...] a leitura no nível emocional marca afetivamente para nós o texto lido, não importando sua aparência ou seu assunto, mas sim o que ele faz conosco e provoca em nós. A leitura emocional pode oportunizar um processo catártico no leitor, revelando, ainda, a disposição do sujeito se entregar ao mundo construído pelo texto, desligando-se do seu contexto concreto e imediato. (MARTINS, 2003, p. 63).

A terceira fase é a racional, que tem caráter reflexivo e dialético, “nela, o leitor estabelece um diálogo entre o texto, sua história, o leitor e o contexto em que a leitura se realiza”. (MARTINS, 2003, p.63).

Com relação à importância da leitura, existe a ideia de que quem lê é alguém privilegiado e quem não lê se torna excluído. Isso ocorre porque a leitura “é uma lente de aumento que nos permite avaliar melhor a realidade” (PERISSÉ, 2005). Sendo assim, quem costuma ler tem seu mundo ampliado, adquire maior conhecimento, está sempre aprendendo, questionando, criticando, e dessa forma, está melhor capacitado para viver em uma sociedade que prioriza essas características.

São grandes as mudanças de concepção do que era considerada leitura e de como ela é pensada atualmente, e é nesse novo contexto que a leitura de imagens é inserida, buscando uma aprendizagem mais profunda e ampla, tal qual vem acontecendo com a linguagem textual. Qual a importância de uma “alfabetização visual” e como pode ser feita é o que busca trazer a próxima seção.

3.3.2 A leitura através de imagens e a Alfabetização Visual

A leitura de imagem, assim como a leitura textual, também envolve processos de decodificação associado às experiências do leitor. Sobre isso o ilustrador, escritor e pesquisador em Literatura Infantil Camargo diz:

Tal como a leitura da palavra depende do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual. Isso significa que não basta somente ver, é preciso aprender a ver. (2006, p.13)

Kehrwald (2000, p. 23), enfatiza a questão da necessidade de uma preparação para realizar esse tipo de leitura, pois para o autor, para que se faça realmente uma leitura de imagens, não basta uma bagagem de experiências, é preciso uma “educação do olhar”.

O que se observa a respeito da leitura de imagem é a resistência que se tem com a associação de “leitura” e “imagem”. Leitura pressupõe-se, até então, que seja feita a partir de textos escritos, só é possível a leitura de sinais gráficos. Segundo Morais (1995, p.111) “o par leitura-escrita é indissociável, só há leitura quando há (ou, mais precisamente, quando houve) escrita” e ele vai além em suas críticas “para compreender o que é a leitura, temos de evitar estender o campo de aplicação do nosso objeto de estudo; aumentando a extensão do conceito, alguns pensam certamente em aumentar a sua importância”.

Sobre essas críticas que a leitura recebe fora de seu contexto usual, Martins (1994, p. 62) comenta que “leitura é coisa séria, dizem os intelectuais. Relacioná-las com nossas experiências sensoriais e emocionais diminuem sua significação, revela ignorância”. Levando em conta que a leitura de imagem é, sem dúvida, uma leitura sensorial, a autora também está defendendo esse tipo de leitura.

Após a reforma dos PCNs das Artes, muitas foram as mudanças ocorridas na área, como a adoção do termo “leitura” relacionado às imagens artísticas e uma maior valorização do ensino da arte nas escolas. Além das artes, a Educação também passou a ter maior interesse a respeito da leitura de imagens, muitos são os trabalhos produzidos até então, principalmente por essas duas áreas.

O que ocorre é que, além das mudanças educacionais, as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas também abrem espaço para a necessidade de novas leituras. Estando as imagens ganhando cada vez mais espaço no cotidiano, em todas as áreas, seja no trabalho, em casa, na escola, sendo usadas para os mais diversos fins, é preciso que se pense em preparar as crianças para lidar com essa cultura visual, pois caso contrário, elas podem acabar por se tornar “analfabetas visuais”.

Segundo Oliveira (2007), a essa falta de crítica e reflexão frente às imagens do nosso cotidiano são utilizadas as expressões "analfabetismo visual" e "animagemismo". Manguel (2003, p. 144) concorda com essa visão, pois "manipulados pela mídia, essas imagens não nos dão tempo para uma crítica ou reflexão pausada. Adoramos as imagens, mas não aprendemos em profundidade por meio delas".

Ambos os autores mostram a relevância de “alfabetizar” as crianças e os jovens no uso das imagens, possibilitando uma postura mais ativa frente à “era das imagens”, levando-os a agir como agentes e não meros receptores que nada compreendem, pois assim poderão “conviver com diferentes manifestações visuais a partir de posições que lhes possibilitem assumir novos desafios, fazer contestações e diferentes relações" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 69).

Já citado no início desse tópico, defendendo que se tenha uma preparação para a leitura de imagens, Camargo (2006, p. 13) acrescenta que "assim como o texto verbal, o texto visual também exige uma espécie de alfabetização - ou letramento visual", pois segundo o autor, as ilustrações possuem um "vocabulário" próprio, que também necessita de um aprendizado para poder ser "lido" e "compreendido".

Como recursos para essa alfabetização, Zimmermann (2008, p.5) destaca as ilustrações dos livros infantis, pois eles, entre outros motivos:

Permitem uma observação pausada de seu leitor. Cabe a ele determinar o “seu tempo” de atenção e reflexão para cada ilustração e todo e qualquer elemento que compõe uma imagem, fugindo da velocidade, fugacidade e superficialidade das informações em outras mídias, como por exemplo, a televisão. Além disso, o livro possibilita o retorno a qualquer uma das páginas, ou a todas elas, quantas vezes for desejado com extrema facilidade, permitindo ao leitor estabelecer diferentes relações dentro de uma mesma história.

Se as ilustrações dos livros infantis servem como ferramenta para a alfabetização visual, os livros de imagem, sendo livros elaborados com o propósito de terem as imagens como único recurso narrativo, seriam uma ferramenta ainda mais valiosa, bastando para isso que quem venha a trabalhar com a leitura junto a crianças e jovens saiba selecionar e desenvolver atividades através das quais possa ser aproveitado todo o potencial destes materiais.

Após tudo que foi discutido sobre a importância da leitura, da literatura infantil, da imagem e dos livros de imagem no contexto da atual sociedade, das mudanças que se fazem necessárias para que se possa pensar efetivamente no aprendizado das crianças visando essas mudanças, cabe lembrar o papel que a biblioteca escolar tem nesse processo. Esse papel será abordado na próxima seção.

3.4 A BIBLIOTECA ESCOLAR NA ATUAL SOCIEDADE

A biblioteca escolar é o espaço onde os alunos muitas vezes têm seu primeiro contato com os livros, tendo, portanto, a responsabilidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura e, posteriormente, torná-los leitores críticos e capazes de lidar com todos os mecanismos e ferramentas que possibilitarão seu acesso às informações necessárias para que sejam capazes de criar seu próprio conhecimento e melhor desenvolver aquilo que é passado na sala de aula por seus professores. Dessa forma também é responsabilidade da biblioteca oferecer aos professores os materiais que oportunizarão uma melhor qualidade do ensino. Além de servir, também para que todos os membros da comunidade na qual a biblioteca está inserida, tenham a oportunidade de manter um aprendizado permanente através do acesso às informações disponíveis.

Sobre a missão das bibliotecas escolares, a Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA) diz que:

A biblioteca escolar propicia informação e ideias que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (IFLA, 2005, documento eletrônico).

Através desta afirmativa pode-se considerar a biblioteca não mais apenas como um espaço na escola onde são guardados os livros que serão pedidos pelos professores na realização de pesquisas por alunos, a biblioteca escolar passou a ser um espaço onde:

O aprendizado acontece, a cultura se socializa e cresce, além de ser o espaço onde o lazer se concretiza de forma alternativa. [...] Por natureza, esta intimamente ligada a ação pedagógica dos professores e não pode ser vista como um simples apêndice ou anexo da escola. É uma das forças educativas mais poderosas que deve estar à disposição de alunos, professores, bem como de toda comunidade do entorno escolar. (BONOTTO, 2007, p. 162).

A biblioteca escolar precisa ter clara sua função dentro da comunidade acadêmica, seja a sua função de caráter educacional ou cultural (FRAGOSO, 2002), além de promover ações que denotem, de fato, sua efetiva participação dentro deste meio, pois após muito tempo tendo sido considerada apenas como repositório dos registros do conhecimento humano, agora tem seu potencial reconhecido como participante fundamental do complexo processo educacional, contribuindo para a preparação de crianças e jovens para viverem no mundo contemporâneo, no qual o conhecimento e a informação assumem destaque central (CAMPELLO, 2001).

Para que possa cumprir com sua missão e com suas funções, foi elaborado pela IFLA e pela UNESCO (2000) um Manifesto que aponta os objetivos das bibliotecas escolares. São eles:

- a) apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- b) desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- c) oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- d) apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;

- e) prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas ideias, experiências e opiniões;
- f) organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- g) trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- h) proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- i) promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor.

Foram elaboradas em 2002 as Diretrizes Unesco/IFLA, que servem para auxiliar na implementação dos princípios expressos no manifesto. Abrangem desde recursos materiais, financeiros e de pessoas, até a questão de programas e atividades que devem ser promovidas pelas bibliotecas escolares, além formas de promoção das mesmas.

Em 24 de maio de 2010 foi decretada pelo Congresso Nacional a Lei nº 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino além da obrigatoriedade do bibliotecário nestas bibliotecas, como já havia sido disposta na Lei nº 4.084 de 30 de junho de 1962 e na Lei nº 9.674 de 25 de junho de 1998.

As leis apontam a obrigatoriedade em se ter um bibliotecário como responsável pela biblioteca escolar, pois ele seria o profissional capacitado para tal função, em vista disso se torna relevante conhecer o perfil desse profissional e quais são suas funções dentro de uma biblioteca. A próxima seção busca trazer essas informações.

3.4.1 O Bibliotecário da Biblioteca Escolar

O bibliotecário é o profissional que tem como função e objetivo fazer com que a biblioteca consiga desempenhar sem problemas sua função dentro do âmbito escolar, ele é o:

Coordenador da biblioteca, responsável, como já denota o termo, pela coordenação de sugestões, ideias, atividades vindas de todos os pontos da escola, sempre visando a transformação da biblioteca escolar num espaço dinâmico e articulado com o trabalho desenvolvido pelo professor. (SILVA, 1999, p. 76).

É também papel do bibliotecário ser um formador de leitores dentro do ambiente escolar, devendo propiciar práticas que envolvam a leitura, portanto deve ele próprio ser um leitor com competência para disseminar a leitura entre alunos, professores e toda a comunidade escolar de forma qualificada e por meios criativos.

O bibliotecário deve estar preparado para ser mediador de leitura tanto daquela originada de um trabalho a ser realizado pelo aluno, quanto daquela considerada puro “lazer”, conforme Elizagaray (1979, p.53):

O bibliotecário competente saberá guiar o leitor nas diferentes etapas de sua formação, sugerindo-lhe, com habilidade, tanto o bom texto para uso ou consulta necessário ao trabalho da escola, como a leitura capaz de soltar a imaginação, de diverti-lo e sensibilizá-lo para a beleza e os valores humanos.

Embora o autor cite apenas a habilidade do bibliotecário em sugerir um bom “texto” para um eventual trabalho a ser desenvolvido pelo aluno, deve ser lembrado que as habilidades exigidas do profissional que atua em uma biblioteca já não está restrita apenas ao uso dos materiais impressos. Ele precisa ter competência também para poder indicar as informações que se encontram em outros meios, como o eletrônico.

O bibliotecário deve adquirir conhecimento que o permita sugerir fontes seguras, onde localizar determinadas informações que seus usuários precisam, saber selecioná-las, além de ser capaz de ensinar aos alunos, professores e todos os demais que buscam os serviços da biblioteca, como usar as ferramentas e mecanismos que possam ajudar em uma busca por informação.

Segundo as Diretrizes da IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar (2005, p. 12), também é função do bibliotecário da biblioteca escolar:

Criar um ambiente de entretenimento e aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível para todos, livre de qualquer medo ou preconceito. Todos aqueles que trabalham na biblioteca da escola devem ter bom relacionamento com crianças, jovens e adultos.

Ainda, de acordo com o exposto nas Diretrizes da IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar, os bibliotecários e professores devem trabalhar juntos com a finalidade de:

- a) desenvolver, instruir e avaliar o aprendizado dos alunos conforme previsto no programa escolar;
- b) desenvolver e avaliar habilidades no uso e conhecimento da informação pelos alunos;
- c) desenvolver planos de aula;
- d) preparar e realizar projetos especiais de trabalho, num ambiente mais amplo de aprendizagem, incluindo a biblioteca;
- e) preparar e realizar programas de leitura e eventos culturais;
- f) integrar tecnologia de informação ao programa da escola;
- g) oferecer esclarecimentos aos pais sobre a importância da biblioteca escolar

Como é muito frisado pela literatura, o bibliotecário não trabalha sozinho, além de apoiar e ser apoiado pelos professores, ele precisa ter uma equipe que o auxilie no cumprimento de todos os objetivos que tornarão a biblioteca um centro de lazer, de cultura e de aprendizado. Para isso faz-se necessário que tenha competência para ser um bom gerenciador, também, de pessoas.

Após apresentado qual é o papel do bibliotecário de uma biblioteca escolar, é necessário que seja apontado neste trabalho a relação que existe entre a biblioteca escolar e a leitura, de que forma essa relação existe e como a biblioteca trabalha em prol da leitura na comunidade na qual está inserida.

3.4.2 A Biblioteca Escolar e sua relação com a leitura

Como o presente trabalho mostra de forma geral a leitura como algo relacionado aos propósitos de uma biblioteca escolar, é preciso esclarecer que essa relação existe e é extremamente importante para a formação de futuros leitores, pois a biblioteca escolar é “um lugar de encontro entre as crianças e de possível abertura do caminho da leitura”. (SANDRONI; MACHADO, 1991, p. 31).

Originalmente a biblioteca escolar deveria apenas disponibilizar espaço e material para apoio ao estudo enquanto as bibliotecas públicas deveriam ter preocupação quanto à leitura, contudo, conforme Sandroni e Machado, isso não ocorre porque:

Nos países em desenvolvimento, onde as culturas originais eram ágrafas, o hábito de leitura não está evidentemente enraizado, e, por outro lado, o poder aquisitivo da maioria da população não permite a aquisição de livros, é de se desejar que a biblioteca escolar venha a suprir também essa dificuldade, oferecendo, além dos livros didáticos, obras de referência e uma oferta bastante ampla de livros de ficção”. (SANDRONI; MACHADO, 1991, p. 30).

Contudo, o papel da biblioteca no que diz respeito à leitura vai além de disponibilizar livros com os quais as crianças terão contato, ela precisa oferecer serviços e realizar atividades que propiciem a aproximação dos seus usuários com estes livros. Segundo Baldi (2009, p.18):

Cada biblioteca terá a sua própria organização, mas é importante que, em todas elas, se queremos que a criança se aproxime dos livros e da leitura e deles desfrute ao máximo, o acesso seja sistemático, dinâmico e planejado com coerência e preocupação pedagógica. E, quanto mais o aluno puder, nesse espaço, escolher livremente suas leituras, melhor!

São muitas as atividades desenvolvidas pelas bibliotecas com o objetivo de disseminar a leitura no ambiente escolar, as mais comuns são a contação de histórias ou “hora do conto”, geralmente voltadas para crianças das séries iniciais e visitas ou organização da “feira do livro”. Ambas as atividades permitem que a criança tenha contado com uma variedade de livros, com seus diferentes gêneros e até mesmo os vários escritores e ilustradores responsáveis pela criação dessas obras. Experiências como essas permitem que seja desenvolvido o gosto pessoal, além de um conhecimento literário mais aprofundado pela criança, mas antes de tudo servirão como estímulo à leitura.

Ainda que o objetivo maior no desenvolvimento de atividades para a fomentação da leitura seja tornar as crianças leitoras, criando o “hábito” da leitura, autores como Carvalho (2003) defendem que as bibliotecas devem ter uma maior preocupação quanto à formação de leitores críticos. Conforme a autora:

A biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, aquele que seguirá vida afora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura. (CARVALHO, 2003, p. 22).

Para que uma biblioteca possa se tornar esse tipo de espaço e para que seus usuários desenvolvam habilidades que permitirão que eles tenham o perfil já citado neste trabalho, sendo pessoas capazes de criar conhecimento e não limitadas a apenas consumir sem pensar no que estão recebendo, Carvalho cita três elementos, que segundo ela, estruturam esse novo conceito de biblioteca “como lugar de formação de leitores”:

Uma coleção de livros, e outros materiais, bem selecionada e atualizada; um ambiente físico concebido como espaço de comunicação e não apenas de informação, que leve em conta a corporalidade da leitura da criança e do adolescente, isto é, os seus modos de ler; e por último, mas não menos importante no processo de promoção da leitura, a figura do mediador. (CARVALHO, 2003, p. 23).

No caso, os mediadores aos quais a autora se refere seriam os bibliotecários e professores. Ambos são figuras importantes na mediação da leitura, são eles os responsáveis pelo desenvolvimento de atividades que motivarão as crianças e os jovens em direção à leitura, ideia que está de acordo com a visão de letramento já discutida neste trabalho. É preciso estimular o leitor a se apropriar daquilo que lê para criticar, questionar, reelaborar e formar seu próprio conhecimento.

Também é válido lembrar que quando se fala em leitura no ambiente da biblioteca escolar, está sendo levada em consideração a leitura não somente da linguagem escrita, mas também da leitura visual, que procura, além de habilitar as crianças a viverem em uma sociedade de comunicação visual, dar suporte para que suas capacidades de desenvolvimento e de criação de conhecimento sejam ampliadas.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção é descrita a metodologia adotada para alcançar os objetivos propostos pelo trabalho.

O tipo de pesquisa desenvolvido é um estudo de caso, que é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de uma maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado. (GIL, 2010, p. 57). Dessa forma é possível que os resultados obtidos mostrem a exata realidade do que se quer observar, e mais, dentro de um determinado contexto, uma vez que se trata de uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real. (YIN, 2010, p. 39).

Optou-se por um estudo de casos múltiplos, pois os benefícios analíticos de ter dois casos, ou mais, são substanciais. Fazem parte deste estudo três bibliotecas escolares, assim a pesquisa tem maiores chances de ser bem sucedida em seus resultados. (YIN, 2010, p. 85).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem permite ao pesquisador uma participação mais ativa nos eventos aos quais procura captar os significados e compreendê-los. (TRIVIÑOS, 1987).

Para a realização do estudo foram selecionadas três bibliotecas que apresentam determinadas características que são consideradas importantes para um melhor desenvolvimento da pesquisa, que são: conter em seus acervos livros de imagem; possuir um bibliotecário formado como responsável e estes concordarem em participar do estudo cientes dos objetivos do mesmo.

A busca por bibliotecas encerrou no momento em que foram encontradas três bibliotecas que atenderam aos requisitos já citados, sendo uma biblioteca de escola municipal, uma de escola estadual e a terceira, de uma escola privada, todas da cidade de Porto Alegre (RS).

Para coletar os dados desta pesquisa, foi utilizado como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada que permitiu “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais diversos assuntos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Uma entrevista semi-estruturada proporciona uma maior flexibilidade na coleta dos dados e adaptação com as diferentes realidades que possam ser encontradas no decorrer do estudo.

Sendo a entrevista a técnica mais recomendável para o presente trabalho, ela foi utilizada tendo como instrumento de registro a gravação. Segundo Duarte e Barros (2006, p. 75) “a gravação possibilita o registro literal e integral” e é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista (GIL, 2010).

Foi tomado cuidado para não utilizar o gravador como um substituto para a “audição” atenta, pois segundo Yin (2010), o entrevistador precisa lembrar-se de que além das respostas dadas, é necessário fazer anotações sobre aspectos não verbalizados, além de estar atento para conduzir a entrevista conforme as respostas dadas, sendo capaz de tornar a entrevista mais rica e produtiva.

A realização da entrevista com o uso do gravador aconteceu com a ciência e concordância prévia dos entrevistados.

A entrevista foi pautada por um Roteiro de Entrevista (APENDICE A). Contudo, durante a entrevista, o entrevistador foi flexível no sentido de permitir aos entrevistados manifestações sobre questões não incluídas inicialmente no roteiro de entrevista, mas que se mostraram pertinentes à pesquisa realizada.

5 CONTEXTO DO ESTUDO

Para contextualizar o estudo, é feita uma descrição das bibliotecas que fazem parte do trabalho apresentando um breve histórico de cada uma e da instituição a qual pertencem, além dos serviços que prestam e seus recursos humanos e materiais, informação esta obtida através dos sites das instituições e de documentação interna.

As bibliotecas selecionadas para fazerem parte do estudo são: Biblioteca Manoelito de Ornellas do Colégio Farroupilha (escola privada); Biblioteca Aldo Locatelli da Escola Estadual Fernando Gomes (escola pública estadual) e Biblioteca Érico Veríssimo da Escola Municipal Monte Cristo (escola pública municipal).

As três bibliotecas apresentam as características necessárias para a realização do estudo, tais como: possuem livros de imagem em seus acervos, têm um bibliotecário como responsável pela biblioteca e estes aceitaram participar do estudo.

5.1 BIBLIOTECA MANOELITO DE ORNELLAS

A Biblioteca Manoelito de Ornellas foi inaugurada em 1968 com um acervo inicial de 5000 livros. Anteriormente não havia registros de biblioteca na escola, apenas um depósito de livros que eram doados, pois os materiais de ensino eram comprados pelos professores ou pelos próprios alunos.

No ano seguinte à inauguração houve uma eleição junto aos professores, alunos e funcionários para escolha do patrono da biblioteca. Foram sugeridos seis nomes, dentre eles, o de Manoelito de Ornellas. Um ano após sua inauguração, a biblioteca passou a se chamar Manoelito de Ornellas.

No ano de 1992 iniciou-se o processo de informatização da biblioteca com o sistema Microisis, a fim de tornar mais ágil o processamento técnico dos documentos e agilizar o atendimento ao usuário. O sistema Microisis foi atualizado posteriormente pela base de dados Winisis. Logo depois foi implantado o sistema Zeus que possibilitou também a informatização dos processos de empréstimo e devolução dos livros através de códigos de barras.

Atualmente, a Biblioteca Manoelito de Ornellas possui um acervo com, aproximadamente, 50.000 volumes, constituído por obras de referência, livros

didáticos, literatura em geral, literatura infantil e juvenil. Além disso disponibiliza cerca de 10 títulos de periódicos sobre os mais diversos assuntos.

Os usuários são compostos pelos 2.400 alunos, 39 professores e 93 usuários da comunidade (inserem-se neste contexto os funcionários e pais de alunos). A Biblioteca possui uma bibliotecária, três funcionárias e uma estagiária de Biblioteconomia.

A Biblioteca dispõe de serviços como: compilação de bibliografias; orientação ao uso do catálogo informatizado junto aos usuários; assistência aos professores quanto ao desenvolvimento de fichas catalográficas para publicações; requisição junto às editoras das sugestões de aquisições pelos professores e alunos; disponibilização de documentos para as bibliotecas ramais (Correia Lima e Terra Ville).

Os recursos tecnológicos existentes na biblioteca são: 4 computadores de acesso à pesquisa na Internet, 2 computadores de acesso à base de dados local para os usuários e 4 computadores para o processamento técnico.

Integrada à Biblioteca Manoelito de Ornellas, existe a Bibliotequinha, espaço destinado à guarda de obras infantis voltadas aos alunos da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, incluindo também 2ª Educação Infantil. No espaço da Bibliotequinha são realizadas sessões da Hora do Conto em horários pré-estabelecidos, ministradas aos alunos pelas funcionárias da Biblioteca.

A biblioteca Manoelito de Ornellas pertence ao Colégio Farroupilha², escola fundada em 1886 pela DEUTSCHER HILFSVEREIN - Associação Beneficente Alemã - hoje Associação Beneficente e Educacional de 1858 (ABE). Inicialmente funcionava na Rua Senhor dos Passos sob a denominação de KNABEUSCHULE DEUSTCHEN HILFSVEREIN (Escola de Meninos da Associação Beneficente Alemã), com 70 alunos, dois professores e um diretor.

No ano de 1895, foi inaugurado o edifício na antiga rua São Rafael, atual Av. Alberto Bins, onde se situa atualmente o Hotel Plaza São Rafael. Era conhecido como “Velho Casarão”, foi construído com vistas à implantação da Escola das Meninas, aberta oficialmente em 1904, onde se desenvolveram os outros anos de ensino fundamental e médio da escola.

² <http://www.farroupilha.g12.br/>

Depois de localizar-se em duas sedes diferentes, em 1928, a Associação adquiriu uma Chácara que passou a se chamar Chácara das Três Figueiras, pois nela existem três figueiras, nome com o qual foi batizado o bairro e posteriormente o que se formaria em torno dele, situando-se hoje na Av. Carlos Huber, nº 1025, com 125 anos de existência. Foi neste ano que se decidiu juntar as turmas masculinas e femininas da escola, pois as despesas com as duas escolas eram enormes, uma decisão pioneira na época. Em 1950, foi fundada a Escola Técnica de Comércio, que contava com o curso de Contabilidade, Taquigrafia (estenografia) e Mecanografia.

Em 2006 a Escola passou a organizar-se como Centro de Ensino Médio Farroupilha, com a implantação de mais duas unidades: Unidade de Ensino Farroupilha Ten. Cel. Correia Lima, possível a partir do convênio entre a ABE de 1858 e o Centro de Preparação de Oficiais de Reserva (CPOR), localizada na rua Correia Lima, que atende às séries de ensino fundamental, e a Unidade de Ensino Farroupilha Terra Ville, junto ao condomínio Terra Ville, em Belém Novo, e que atende da educação infantil às séries iniciais de ensino fundamental.

5.2 BIBLIOTECA ALDO LOCATELLI

A biblioteca Aldo Locatelli foi inaugurada em 15 de outubro de 1965 para atender alunos, professores, funcionários e comunidade (pais e vizinhança da escola). Atualmente a biblioteca conta com um acervo de 7.000 itens, composto por livros, revistas e mapas.

Em 2009 a biblioteca foi informatizada e passou a utilizar o software Arches Lib para seu gerenciamento. Ainda não conta com acesso a Internet, mas esse é o próximo passo que a biblioteca pretende dar, além da ampliação de seu espaço.

A biblioteca conta com uma bibliotecária, uma professora de História e uma professora de séries iniciais que trabalha à noite. Os serviços prestados são: empréstimo e atendimento aos usuários, levantamento bibliográfico e Hora do Conto para os alunos do Jardim até o 5º ano do ensino fundamental.

A escola à qual a biblioteca pertence, Fernando Gomes, teve sua origem em 1.913 através da criação do Grupo Escolar Fernando Gomes, graças ao Decreto nº 1.917 do mesmo ano.

Em 1.956 foi criado na Vila Bom Jesus um Grupo Escolar que ali funcionou até 1.958. Como o prédio era antigo e alugado, mudou-se para um novo endereço no mesmo bairro.

Funcionando ainda em prédio alugado que aos poucos se tornou insuficiente para todas as crianças que lá procuravam matrícula, em 1961 foi alugado mais um prédio em frente que passou a funcionar como anexo.

Ao longo dos anos muitos foram os movimentos realizados pelas direções e professores no sentido de melhorar as condições materiais da escola. Apesar das dificuldades funcionavam plenamente a biblioteca Aldo Locatelli, o Círculo de Pais e Mestres e o Jornal Mural.

Em 1971 foi inaugurado o prédio onde está localizada a escola atualmente no Jardim do Salso, com suas 14 salas e 9 especiais. No ano de 1977 a escola passou a se chamar Escola de 1º Grau Fernando Gomes, com aproximadamente mil alunos e funcionando em três turnos.

Atualmente a escola possui cerca de 800 alunos, oferecendo educação desde o Jardim de Infância até o Ensino Médio, além de Educação para Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2001 a escola passou a se chamar Escola Estadual de Educação Básica Fernando Gomes³.

5.3 BIBLIOTECA ÉRICO VERÍSSIMO

A biblioteca Érico Veríssimo foi criada em 1995 procurando ser mais do que apenas uma biblioteca escolar, a ideia era criar um espaço de acesso cultural para toda a comunidade na qual ela está inserida, buscando assim ser uma espécie de biblioteca comunitária.

A coordenação da biblioteca é decidida através de um processo eleitoral em que são apresentados projetos de trabalho o que estimula o aprimoramento do trabalho realizado nesse setor.

A biblioteca Érico Veríssimo constitui um centro cultural, de leitura, informação e lazer, com funcionamento diário de manhã, à tarde, e duas noites por semana. Tem caráter comunitário, além de alunos, funcionários, professores, pais, atende também a toda comunidade da Vila Monte Cristo e do bairro Vila Nova.

³ Informações fornecidas pela bibliotecária a partir de documentação interna.

A ideia central do trabalho desenvolvido pela biblioteca é potencializar o encontro do leitor com o livro de forma prazerosa e curiosa, destacando a leitura como fonte de prazer, informação e possibilidade de pensar, fantasiar e criar outras realidades de conhecimentos e desejos. Nesse sentido, são desenvolvidos vários projetos, além dos serviços prestados a todos os seus usuários.

Dentre os serviços oferecidos pela biblioteca estão: consulta local, empréstimo domiciliar, acesso à internet, apoio ao trabalho pedagógico em sala de aula com seleção e indicação de materiais, leitura na biblioteca com as turmas e professores.

Dentre alguns dos projetos promovidos pela biblioteca estão: Biblio-oi!, Biblioteca na vizinhança, contação de histórias, Rodacultura, correio escolar, contadores de histórias, leitores de histórias, leitores de rua e a Feira do Livro.

O espaço da biblioteca oferece mesas para leituras, área de acervo, espaço para leitura e contação de histórias, dois computadores para acesso dos usuários e dois para o serviço da biblioteca. A biblioteca conta com acervo de livros, de CD áudio (histórias e música) e CD-ROM (educativos), duas assinaturas de jornais diários (pagos pela Associação de Amigos da Biblioteca), assinaturas de revistas informativas e educativas semanais e mensais (pagas através de uma caixa de contribuição da comunidade escolar), além de hemeroteca (recortes de revistas, jornais e panfletos), videoteca (DVD e VHS) e mapoteca (mapas e globos).

A biblioteca conta atualmente com uma bibliotecária e uma professora formada em Artes Plásticas, e possui um acervo de mais de 16.000 itens que está aos poucos sendo inserido na base Pergamum, recentemente adquirida pela rede municipal de bibliotecas.

A escola à qual a biblioteca pertence é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo⁴, situada no bairro Vila Nova, criada em 1995 graças ao Orçamento Participativo de 1992. Seus idealizadores buscavam uma escola voltada às necessidades das classes populares que conseguisse romper com o estigma da repetência e da exclusão escolar, uma escola não fechada em si mesmo que construísse uma ligação íntima com a comunidade, que propiciasse práticas coletivas garantindo a participação de todos.

⁴ <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/>

O ano de 1995 foi um marco para a comunidade escolar, que construiu a proposta político-pedagógica da escola, o regimento escolar, constituiu o primeiro Conselho Escolar e elaborou também seu regimento interno. Ainda no final desse ano foi eleita a primeira equipe diretiva por voto direto da comunidade escolar, bem como a equipe auxiliar da ação educativa mediante apresentação de projetos específicos, conforme regimento escolar, eleita pelo segmento de professores.

Foi proposto pelo grupo a estrutura de ciclos que se baseou, nesse particular, na cidade de São Paulo e em Belo Horizonte. Mudou-se o antigo sinal, sirene, sineta, para o uso de música. Músicas diferentes para diferentes momentos, para os inícios dos turnos a música deveria ser um clássico, uma música calma, reflexiva. Não há sinais nas trocas de períodos, ocorre apenas pelo controle do professor, nos recreios músicas a gosto dos alunos, sugestões ou suas próprias fitas, CD's.

Como forma de resgatar a participação da comunidade nas questões escolares, criaram-se comissões de trabalho, que, além de contar com a participação de todos os segmentos, deveria organizar e dinamizar o cotidiano da escola. Entre as atividades planejadas pelas comissões pode-se citar: plantio coletivo de mudas de árvores nativas, feira do livro, edição do jornal da escola, a Gazeta Estudantil Monte-cristense, campanha do agasalho, atividades culturais diversas.

Dando continuidade ao processo de organização da escola no ano de 1997 foram construídos e aprovados em assembleia de alunos, professores e funcionários, os princípios de convivência da escola e eleição do grêmio estudantil, primeira gestão. O grêmio estudantil começou a atuar em 1998, quando os alunos estudaram, leram, aprofundaram a discussão sobre o que era um grêmio estudantil e construíram o regimento interno.

Após a realização da primeira pesquisa sócio-antropológica na comunidade em 1995, foi verificado que a comunidade da Vila Monte Cristo não contava com nenhuma estrutura de lazer, cultura ou diversão. Com esse diagnóstico, a escola direcionou seu fazer para atender mais essa demanda da comunidade, tornando-se um polo cultural da região. É desenvolvido na escola, em parceria com a Secretaria Municipal da Cultura, o projeto Cultura Pura Aqui, que ocorre quinzenalmente em dois momentos: um para o público infantil, à tarde, e outro para o público juvenil e

adulto, à noite. As atividades são diversificadas, há apresentações teatrais, cinema, shows musicais, espetáculos de dança, etc.

A escola atende atualmente o Ensino Fundamental e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta no seu quadro funcional com 109 professores, 15 funcionários e atende entre os turnos da manhã, tarde e noite, 1.300 alunos distribuídos em 45 turmas. É oferecido aos alunos complemento curricular de Fotografia, Teatro de Sombras, Espanhol, Artes Plásticas, Atletismo, Voleibol e Projeto Porto Açoriano.

6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são as pessoas que forneceram os dados para o desenvolvimento do estudo. No caso desta pesquisa os sujeitos são os bibliotecários responsáveis pelas bibliotecas nas quais foi realizado o estudo de caso.

Os sujeitos consistem em três bibliotecárias, todas profissionais formadas e que passaram a maior parte de suas atuações profissionais em bibliotecas escolares. Atualmente ocupam cargos de chefia nas bibliotecas nas quais atuam, sendo estas duas bibliotecas escolares de escolas públicas e uma privada. Com base nesses dados foi feita a escolha por esses sujeitos.

A identificação dos sujeitos é feita através de siglas que buscam relacionar o entrevistado com a biblioteca na qual foi realizado o estudo. Dessa forma, o S-1 representará a bibliotecária da Biblioteca Manoelito de Ornellas, o S-2 representará a bibliotecária da Biblioteca Aldo Locatelli e o S-3 representará a bibliotecária da Biblioteca Érico Veríssimo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Identificação dos sujeitos

SUJEITOS			
Bibliotecária	Sujeito	Biblioteca	Instituição
V.L.T.M.	S-1	Manoelito de Ornellas (M.O.)	C.F.
E.F.N.F.	S-2	Aldo Locatelli (A.L.)	F.G.
R.B.	S-3	Erico Veríssimo (E.V.)	V.M.C.

Fonte: Cezar, Maricélia (2011).

De forma a trazer mais informações consideradas pertinentes ao estudo, é traçado abaixo um breve perfil das bibliotecárias, que são os sujeitos desta pesquisa:

A bibliotecária S-1 é coordenadora da Biblioteca Manoelito de Ornellas do Colégio Farroupilha, uma instituição privada, na qual atua há 35 anos. Formou-se

em Biblioteconomia e Documentação pela UFRGS em 1980. Procura se atualizar profissionalmente através de cursos, palestras e congressos.

A bibliotecária S-2 é a responsável pela biblioteca Aldo Locatelli da escola Fernando Gomes da rede estadual de ensino, além de trabalhar em outra biblioteca de uma escola particular, o Colégio Conhecer. Na primeira atua há 17 anos, e na segunda há 18 anos. É graduada em Biblioteconomia e Documentação pela UFRGS desde 1978 e realizou dois Cursos de Extensão promovidos pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO), um de Bibliotecas Escolares em 1997 e o outro, em 2000, sobre Biblioteca Escolar: cultura, leitura e informação. As formas através das quais procura se atualizar profissionalmente são: cursos, jornadas, seminários, oficinas e informações trocadas com uma colega de trabalho que está cursando Biblioteconomia na UFRGS.

A bibliotecária S-3 é responsável pela biblioteca Érico Veríssimo da Escola Municipal Vila Monte Cristo desde sua fundação, há 16 anos. É formada em Letras (Licenciatura Plena) pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) e pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), além de ter Especialização em Língua Portuguesa também pela FAPA. Formou-se em biblioteconomia pela UFRGS em 2002, contudo sua experiência com o trabalho em bibliotecas escolares já soma 22 anos. Busca se atualizar profissionalmente através de cursos, congressos, seminários, palestras, em Porto Alegre ou em outras regiões, sempre com a temática em biblioteca escolar, leitura e literatura, que são seus maiores interesses. Também ministra cursos e palestras.

7 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a apresentação e análise dos dados obtidos são utilizados trechos extraídos das entrevistas realizadas. A apresentação dos dados foi dividida em grandes tópicos relacionados aos objetivos deste trabalho, procurando inserir as respostas das questões propostas pelo roteiro de entrevista aos objetivos que elas buscavam atender, fazendo uma análise do discurso das bibliotecárias entrevistadas sobre os livros de imagem.

7.1 TRATAMENTO DADO À COLEÇÃO DE LIVROS DE IMAGEM

Diante dos questionamentos e de toda discussão proposta por este trabalho sobre a importância dos livros de imagem enquanto literatura nas bibliotecas escolares, torna-se necessário saber qual é o tipo de tratamento que estes livros recebem nas bibliotecas nas quais se encontram. O tratamento aqui abordado diz respeito à preocupação que se tem, ou não em ter esses livros nos acervos, como eles são classificados, onde estão guardados, se são emprestados aos usuários, enfim, informações que mostram se os livros de imagem são tratados como as demais obras de literatura infantil, ou se é feito algum tipo de distinção por parte dos gestores das bibliotecas.

Primeiramente, foi questionada qual a quantidade de livros de literatura infantil que as bibliotecas possuem e dentro desta coleção, quantos são livros de imagem. A Biblioteca M.O. possui um acervo de literatura infantil com cerca de 8.600 livros, tendo, como a própria entrevistada S-1 afirma “*mais ou menos 100 livros de imagem*”.

Na Biblioteca A.L. foram encontrados aproximadamente 600 livros classificados como literatura infantil e 40 livros de imagem. Na Biblioteca E.V., a bibliotecária respondeu que “*o acervo de literatura infantil tem, aproximadamente, 3.200 livros e uns 150 livros de imagem*”.

A Biblioteca M.O. possui um acervo de literatura infantil bem maior que as demais bibliotecas, possivelmente por se tratar de uma instituição privada que disponibiliza recursos para a compra de livros, além de receber inúmeros livros de editoras para divulgação e análise dos professores. A Biblioteca A.L. é da rede pública estadual e adquire livros através de doações, do Programa Nacional

Biblioteca da Escola (PNBE) e da contribuição anual de seus usuários. A Biblioteca E.V. é da rede municipal e além de receber livros através do PNBE, também recebe doações e recebe verba para a compra de livros e publicações periódicas da Associação de Amigos da Biblioteca, de contribuições espontâneas da comunidade escolar e do Projeto Adote um Escritor, realizado através de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e da Câmara Rio-Grandense do Livro.

É possível observar, através da quantidade de livros de imagem, com relação à quantidade total de literatura infantil, em qual biblioteca parece haver uma maior preocupação em adquirir esse tipo de obra. As respostas obtidas com a questão, se na política da coleção do acervo há preocupação com a aquisição de livros de imagem só confirmam essa observação, pois de acordo com a bibliotecária S-1:

Não há uma preocupação exclusiva, assim direcionada, não (...) mas na medida em que surge um lançamento, alguma coisa que se ache interessante a gente adquire. (...) Quando tem alguma forma de apresentação que desperta interesse. (S-1).

Segundo a bibliotecária, a falta de uma iniciativa vinda da própria biblioteca em adquirir esses livros se dá por se tratar de “*um material não muito procurado*”, além disso, “*são adquiridos livros que recebemos para avaliar e não há procura grande que faça ir atrás especificamente desse tipo de livro*”. A forma de aquisição acontece, na maioria das vezes, quando a biblioteca recebe os livros das editoras para avaliar e selecionar os que vai adquirir. Mas “*quando é pedido, procura-se algo específico*”, sendo que, como já foi dito, não há procura pelos livros de imagem, seja pelos professores ou pelos alunos. A biblioteca, nesse caso, não toma iniciativa no sentido de trazer para seu acervo essa literatura, por essa aparente falta de interesse dos seus usuários.

Já a bibliotecária S-2 deixa bem clara sua posição ao responder que “*não dou preferência, prefiro que tenham texto, que a gente possa ler*”. A justificativa nesse caso é a de que “*com poucos recursos é difícil dar preferência a estes livros*”. Mais uma vez essa decisão é tomada com base na falta de interesse dos usuários observada pela bibliotecária. Notou-se que dentre os 40 livros de imagem que compõem o acervo, raros são adquiridos por iniciativa da biblioteca, a grande maioria são livros recebidos do PNBE e de doações.

No caso da biblioteca que mais possui livros de imagem em seu acervo, a resposta dada à pergunta mostra uma situação bem diversa dos casos anteriores, pois segundo a bibliotecária, há preocupação com a aquisição de livros de imagem “*porque há demanda desse tipo de livro*”. A bibliotecária diz que:

Atualmente, com a vasta produção literária, aumentou o número de títulos de livros em geral e de imagem. Como já tivemos várias vezes, aqui na escola oficinas com ilustradores e autores de livros de imagens ou até a presença deles na Feira do Livro ou no Programa ‘Adote um Escritor’, valorizamos muito este tipo de livro. Como exemplo dos que já vieram: André Neves, Ana Terra, Cristina Biazetto, Laura Castilhos, Vladi Araujo (que cria imagens computadorizadas), Rodrigo Rosa, Tatiana Tesch. (S-3).

Nesse último caso a biblioteca valoriza esse tipo de literatura e busca adquirir esses livros, pois os usuários procuram por eles. Talvez a conclusão a que se pode chegar seja a inversa. É pelo fato de a biblioteca adquirir os livros de imagem que os usuários buscam por eles? Uma vez tendo acesso a essa literatura, reconhecerão seu valor se ela não estiver disponível na biblioteca?

No decorrer do processo de aquisição dos livros de imagem, assim como deve ser feito com os demais livros que compõem o acervo, é feita uma seleção que leva em consideração as necessidades dos usuários da biblioteca e que também sirva para que o acervo seja rico em conteúdo e informação de qualidade. Nesse sentido, foi perguntado quais são os critérios de seleção para a aquisição dos livros de imagem.

A bibliotecária S-1 respondeu que leva em consideração “*a qualidade da ilustração*” além do “*que pode despertar a criatividade, o interesse da criança*”. Quando questionada sobre o que seria a “*qualidade da ilustração*” respondeu que seria:

O que aquela ilustração pode trazer para a criança, que tipo de informação que a ilustração passa, qual a leitura que pode ser feita.(S-1).

Ainda que a resposta dada mostre preocupação com o conteúdo também é um fator determinante no processo “*a apresentação do livro*”, se é um livro bonito e se as ilustrações são bem feitas.

No caso da bibliotecária S-2 foi observada certa dificuldade para entender a questão, um dos possíveis motivos talvez seja o fato de que os livros de imagem são adquiridos quase que exclusivamente por doação e não se procura selecionar dentre

estes o que vai para o acervo. Mas, por fim, a resposta à questão foi que são selecionados “*pelas ilustrações, por serem muito bonitas, interessantes como aquele livro, o ‘Zoom’*”.

A bibliotecária S-3 respondeu que, para selecionar os livros de imagem para aquisição, são levados em consideração:

Em primeiro lugar o autor, depois a qualidade do livro, a indicação dos professores da escola, as várias listas de indicações de entidades confiáveis. (S-3).

Dentre as três bibliotecárias, a S-3 foi a única que mostrou preocupação com a questão da autoria das obras, algo que só é possível de ser feito quando se tem certo conhecimento sobre o assunto, pois de outra forma não há como saber se determinado autor produz literatura de qualidade ou não.

Além disso, a bibliotecária da Biblioteca E.V. não mostrou preocupação com as ilustrações em si, mas sim com a “qualidade do livro” como um todo, mostrando mais uma vez que procura conhecer mais a fundo os livros de imagem e não os vê apenas como livros com ilustrações bonitas que eventualmente pode vir a ser interessantes.

Após ser verificada qual a quantidade de livros de imagem existente no acervo das bibliotecas, se elas procuram ou não adquirir estes livros e com base em que critérios eles são selecionados, foi questionado como é feita a classificação desses livros e se existe algum tipo de classificação especial. As três respostas foram muito semelhantes:

Eles têm uma classificação especial, os deixamos em um espaço separado na estante, criamos um descritor chamado histórias sem texto e como nosso sistema e o da Bibliotequinha, onde estão os livros de literatura infantil, é por cor, ele recebeu a cor cinza que é colocada na lombada. (S-1).

São classificados por cor, eu coloco esses livros como histórias sem texto e eles recebem a cor salmão. (S-2).

São classificados como literatura infantil sem texto além de livros de imagens; livros ilustrados para crianças, além de ter uma cor que o diferencia, que é o marrom. (S-3).

É uma unanimidade entre as bibliotecas analisadas a classificação cromática da literatura infantil. Isso acontece por ser uma forma de classificação que torna

mais fácil a busca no acervo para as crianças por facilitar a compreensão dos assuntos quando estes são distinguíveis através de cores. Outro ponto em comum entre as três bibliotecas é a forma como classificam o livro de imagem, todas utilizam o “histórias sem texto”, ainda que no terceiro caso haja uma variação para “literatura infantil sem texto”. A bibliotecária S-3 procura também utilizar outros termos pelos quais essa literatura é conhecida, tal como o próprio “livro de imagem” adotado por esse trabalho, além de “livros ilustrados para crianças”.

Além da questão da classificação, que auxilia na busca pelos livros no acervo da biblioteca, é preciso saber onde estão localizados os livros de imagem, se eles estão em um local acessível e se há alguma forma de sinalização. Nesse caso, a bibliotecária S-1 afirma que:

Eles estão em uma estante separada dos demais, identificados através da etiqueta cinza na lombada. (S-1).

Existe na biblioteca uma tabela de cores que auxilia o usuário a localizar o assunto que procura, contudo, a coleção dos livros de imagem fica na última prateleira de uma estante alta, fora dos padrões para uma biblioteca infantil, ficando assim, longe do alcance das crianças. Sobre isso a bibliotecária diz que “eles são acessíveis às crianças, mas não é uma localização privilegiada”. Nesse caso “acessível” diz respeito à liberdade de ter contato com esses livros, mas como ela mesma acrescenta “ele está acessível, mas não é facilitado”.

Nas duas outras bibliotecas a situação é diferente:

Sim, são bem acessíveis às crianças, em estantes baixinhas, bem visíveis, não estão nada escondidos! E as cores identificam, tem uma tabela que mostra onde encontrar pelas cores. (S-2).

Estão nas prateleiras da literatura infantil e à disposição de todos os usuários. Os livros de literatura infantil ficam deitados em pilhas, para facilitar o manuseio pelas crianças e as estantes são baixas. (...) São sinalizados pelo método de cores com legenda, sua cor é marrom. (S-3).

É interessante notar nesse caso que a única biblioteca onde os livros de imagem não estão acessíveis ou em “local privilegiado”, é a única das três que possui uma biblioteca infantil separada, um espaço somente para o acervo de

literatura infantil, e ao qual somente as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental têm acesso.

Após respondida a questão sobre a acessibilidade aos livros de imagem foi perguntado às bibliotecárias se os livros de imagem são emprestados como os demais livros da biblioteca. As respostas a essa questão são as seguintes:

No caso dos alunos terem interesse sim, mas é muito difícil, pois os alunos têm a orientação de levar livros com texto para desenvolverem a leitura em si. (S-1).

São emprestados, embora não saiam muito, estão disponíveis para serem emprestados. (S-2).

Sim, normalmente, independente de faixa etária ou nível de alfabetização. (S-3).

Todas afirmam emprestar normalmente os livros de imagem, contudo nos dois primeiros casos é feita uma observação quanto à dificuldade de saída desse material. No primeiro caso a bibliotecária S-1 diz que “*as professoras não querem e nem os pais, por não terem texto*”. No segundo caso, a bibliotecária S-2 cita a falta de interesse dos usuários por esse tipo de literatura, como já havia sido mencionado anteriormente.

Outra questão importante acerca dos livros de imagem e que mais uma vez mostra certa distinção entre as três bibliotecárias e suas visões quanto a esse tipo de livro, é: no momento de fazer a descrição bibliográfica dos livros ilustrados existentes na biblioteca, é identificado o ilustrador da obra?

A bibliotecária S-1 respondeu “*não*” assim que foi feita a pergunta, para em seguida acrescentar:

Quando, em alguns casos se sabe que o ilustrador é muito conhecido, muito importante, de um tempo para cá, nós começamos a colocar, de início não. Com a mudança do gerenciamento da biblioteca passamos a colocar o ilustrador, dentro dos critérios já citados. (S-1).

Como pode ser observado pela resposta dada, não há uma preocupação em identificar o ilustrador dos livros. Ao analisar a base de dados utilizada pela biblioteca, foi possível verificar que nem mesmo foi criado um campo para esse fim. Aparentemente essa situação está mudando, e ainda que não exista um campo adequado para identificação do ilustrador, ele está sendo colocado em

“secundárias”, desde que seja um ilustrador “procurado”, conforme observa a bibliotecária:

Se há uma busca por livros de determinado ilustrador, se ele é conhecido, esse tipo de ilustrador nós identificamos. (S-1).

A bibliotecária S-2 deu uma resposta semelhante à primeira, pois a respondeu que “*não, não, até tem ali nos registros o campo ilustrador, mas a gente não coloca*”. Nesse caso existe o campo para ser identificado o ilustrador, mas ele é ignorado, como uma informação sem importância a ser levada em consideração.

Ao contrário da primeira biblioteca, a S-3 respondeu, logo que foi feita a pergunta, “*sempre*”. Acrescentando que:

Acreditamos que o ilustrador é também autor e com a mesma importância do escritor, além disso, a recuperação poderá ser feita pelo ilustrador, assim como o tradutor. (S-3).

É interessante notar que no decorrer da entrevista a bibliotecária se refere a ambos, ilustrador e escritor, como autores, sendo utilizado o termo “escritor” e não “autor”, quando nas outras duas entrevistas, tanto S-1, quanto S-2, utilizam “autor” e “ilustrador”. A escolha por esses termos pode ser reflexo de uma distinção que é feita, talvez até de forma inconsciente, quanto à autoria de um livro. Para as duas primeiras entrevistadas o autor seria, dessa forma, a pessoa que escreve o livro e o ilustrador é apenas a outra pessoa que “desenha” e não tem um papel de autoria na obra. Já a terceira entrevistada deixa bem clara sua opinião na forma como se refere a ambos e em suas palavras “*o ilustrador é também autor*”.

7.2 O USO DOS LIVROS DE IMAGEM NAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

O uso dos livros de imagem seja pela biblioteca ou pelos professores para utilizarem em atividades de promoção da leitura, ou o uso pelos próprios alunos é algo importante de observar, pois essas informações contribuem para a construção do possível papel que o livro de imagem vem desempenhando dentro do ambiente escolar.

A primeira questão que se propõe a ser respondida é se os livros de imagem são trabalhados pela biblioteca e de que maneira. A biblioteca S-1 forneceu a seguinte resposta:

Sim, em alguns momentos na Bibliotequinha. É atendida cada turma isoladamente para a atividade de Hora do Conto, e durante um desses momentos é feito o que nós chamamos de leitura semiótica, que funciona assim: é distribuído esses livros entre as crianças, damos um tempo para que elas leiam (ela faz um sinal de “”) e então eles apresentam para os colegas as histórias que eles criaram a partir dos livros. (S-1).

Sendo assim, o livro de imagem é trabalhado durante a contação de histórias em uma atividade na qual as crianças têm a oportunidade de manuseá-los e criar suas próprias histórias. Trata-se de uma atividade através da qual elas podem ler o que a ilustração tem para “contar”, além de usar a criatividade para criar o mundo que vem através das imagens. Pena que, segundo uma das pessoas que trabalha com a contação de histórias, essa atividade aconteça apenas uma vez ao ano, sendo que as crianças tem hora do conto toda semana. A justificativa é que há uma preocupação em fazer atividades variadas ao longo do ano, mas esse seria o caso de simplesmente buscar formas diferentes de usar os livros de imagens com as crianças.

A resposta obtida da biblioteca S-2 é mais desalentadora:

Não, não[...]. Quer dizer, eu usei uma vez na Hora do Conto, o ‘Zoom’ (figura 13), mostrei para os alunos as imagens, até nem me lembro muito, faz um tempo, mas eles curtiram bastante aquele tipo de livro. (S-2).

Figura 13 – Livro de imagens usado pela Biblioteca A.L na Hora do Conto



Fonte: BANYAI, 2002

Mais uma vez o livro de imagem foi utilizado na Hora do Conto, mas nesse caso, foi apenas uma única experiência da qual a bibliotecária mal consegue recordar. O interessante é que embora tenha acontecido há algum tempo, como ela mesma afirma, que mal se lembra, não lhe escapou da memória o quanto o uso do livro agradou as crianças e ainda assim, manteve uma resistência a usá-lo em um novo momento. Dessa forma, mesmo percebendo um interesse por essa literatura por parte das crianças, não há iniciativa por parte da bibliotecária em explorar o potencial daquilo que tem em mãos. Ela prefere manter o livro de imagem restrito ao que tem sido considerado seu lugar: para as crianças que não leem, pois afirma que:

Até mostro esses livros, quando vai o jardim na hora do conto, disponibilizo na mesa para eles, como eles não leem, podem manusear. (S-2).

A bibliotecária S-3 também usa o livro de imagem no momento da Hora do Conto, de acordo com sua fala “*são apresentados na contação de histórias*”. O que difere a experiência dessa biblioteca das outras duas, é que, além de não se limitar a utilizá-lo apenas uma única vez ao ano, ou uma única vez e ponto, os livros são trabalhados de maneiras diversas com as crianças. Uma das formas utilizadas é:

Por exemplo, no cineminha, em uma caixa de sapato grande, o livro é colocado em um rolo, onde a história vai passando aos poucos e os alunos interagindo, criando as suas histórias a partir das imagens. (S-3).

Depois de verificar de que forma a biblioteca utiliza os livros de imagens, a próxima questão busca saber se ele é utilizado pelos professores e em quais atividades. A resposta obtida da bibliotecária S-1 foi:

Eu não tenho conhecimento do uso desses livros pelos professores. Pelo menos a adoção desses livros, a indicação desses livros para adoção, para ser trabalhado não tem. (S-1).

Na escola onde está inserida a Biblioteca M.O., todo trimestre são adotados livros pelas diversas séries e estes são selecionados pelos professores num processo mediado pela biblioteca. Dentre os inúmeros livros adotados, nunca houve a adoção de um livro de imagem. Um dos motivos apontados pela bibliotecária seria a falta de conhecimento dos professores a respeito desse tipo de livro. Ela afirma ainda que “*a longo prazo os professores vão ter preparação para lidar com o livro de*

imagem, mas no momento não”.

Outro possível motivo para que esse tipo de literatura não faça parte das leituras indicadas e trabalhadas pelos professores são os pais. Sobre isso a bibliotecária diz que:

E tem mais uma coisa que a gente sabe né, que para se trabalhar com as crianças com isso, tem que se trabalhar primeiro, principalmente com os pais dessas crianças. (S-1).

Por se tratar de uma escola privada, em que os pais pagam para que seus filhos recebam educação e esperam que esta esteja de acordo com o investimento que estão fazendo, é muito comum que intervenham e questionem o trabalho realizado pelos educadores quando não estão de acordo com algo. Isso também se aplica aos livros indicados como leitura para seus filhos. Nesse caso, seria necessário que:

Na hora de fazer um trabalho em sala de aula com um livro desses, ou até adquirir um livro desses [referindo-se à adoção], eu acho que antes teria que preparar os pais, porque muitos não estão prontos para entender que aquele livro tem importância e que vai ajudar o filho a crescer como leitor. (S-1).

Segundo as experiências passadas em determinadas situações envolvendo os pais e alguns livros adotados considerados “inadequados” por eles, a bibliotecária cita o que um pai diria caso seu filho tivesse que ler um livro de imagem:

Imagina, como eu vou comprar um livro sem texto, eu quero que meu filho leia! (S-1).

Pois, “os pais não se dão conta de que os filhos estão lendo quando, por exemplo, estão vendo uma paisagem e coisas assim, sem o uso de palavras explicando aquilo”. E os preços desses livros também é outro fator que dificulta uma possível indicação dos livros de imagem para as leituras trimestrais, uma vez que já há um estranhamento quando devem ser adquiridos livros com pouco texto, mas com preços iguais ou maiores ao de outros com mais “conteúdo”. No caso dos livros sem texto, além de não ter a “leitura” que esperam ainda não há texto algum.

Ainda na biblioteca M.O., fora a questão da adoção dos livros de imagem, os professores não trabalham com eles em sala, pois “eles não pedem esse tipo de livro”. Sobre o assunto, foi perguntado a bibliotecária se ela toma a iniciativa de

indicá-los quando são pedidos livros sobre determinados assuntos e os livros de imagem trazem o tema buscado. A resposta foi não, porque:

As professoras pedem material para os alunos pesquisarem e não para fazer algum tipo de leitura, como no caso do jardim, que daí sim nós mandamos livros sem texto. (S-1).

Mais um caso em que os livros de imagem são utilizados apenas por aqueles que ainda não leem e, com base no que mostra os comentários da bibliotecária sobre a falta de conhecimento dos professores sobre o assunto e da falta de interesse em procurar pelos livros de imagem, não deve estar sendo desenvolvido nenhum tipo de trabalho mais profundo, voltado para a leitura visual.

A situação da biblioteca M.O. mostra uma espécie de ciclo no qual a biblioteca não manifesta iniciativa em trabalhar mais profundamente com o livro de imagem e não busca trazer aos seus usuários mais literatura do tipo, alegando falta de interesse dos mesmos. Os professores não trabalham com seus alunos os livros de imagem, talvez até mesmo por despreparo e por uma possível incompreensão dos pais quanto à literatura que está sendo indicada aos seus filhos. Os pais desconhecem a importância dos livros de imagem e querem que seus filhos leiam livros com textos, e quanto mais texto melhor. Levando em conta a omissão da biblioteca em disponibilizar e trabalhar com estes livros e a alegada falta de conhecimento do professor a respeito dos livros de imagem, quem irá “preparar os pais” apontando a importância destes livros para o desenvolvimento dos seus filhos? E quem irá preparar os filhos destes pais para que estes possam obter esse desenvolvimento?

No caso da biblioteca A.L., a bibliotecária afirma que os professores “*não procuram*” os livros de imagem para utilizar em alguma atividade, ainda que:

Só uma vez, da Eva Furnari, a professora solicitou, mas não sei para que, foi para usar em sala de aula, isso já faz tempo. (S-2).

Além desse caso ela não recorda de nenhum outro, e assim como a outra bibliotecária, fora para os trabalhos com alunos do jardim, não indica livros de imagem cujo tema tenha relação com algum solicitado pelos professores, pois também argumenta que estes não permitiriam uma “pesquisa”.

Já a resposta obtida pela bibliotecária S-3 aponta outro cenário, no qual os livros de imagem são utilizados e:

Não são utilizados somente em classes de alfabetização ou por alunos que ainda não se alfabetizaram, em várias atividades de leitura já foram utilizados os livros de imagens. (S-3).

Na biblioteca E.V., os professores além de utilizarem os livros de imagem não somente com crianças que ainda não leem, como aponta a bibliotecária, ainda o fazem “*simplesmente para apreciação da imagem, traçado, cores, leitura explícita ou subliminar, produção textual*”, mostrando assim, que é feito um trabalho que busca realmente interpretar as ilustrações, ou seja, existe uma preocupação em desenvolver no aluno habilidades que permitirão que ele seja capaz de fazer uma leitura visual das imagens.

Após ter sido questionado o uso que a biblioteca faz dos livros de imagem e também se os professores os utilizam para alguma atividade, cabe saber se os próprios usuários procuram por essa literatura e com qual finalidade o fazem. No caso da Biblioteca M.O. a resposta é que:

Já houve casos de estudantes de pedagogia, de professores, solicitarem para trabalhos. Pedem determinados títulos, que a gente sabe que é um livro de imagem, para fazer trabalhos da faculdade. (S-1).

Entendendo nesse caso como usuário não somente os alunos, mas sim todos aqueles que utilizam os serviços da biblioteca como os funcionários, pais e os professores, que não utilizam os livros para trabalhar com seus alunos, mas buscam por eles na biblioteca “*para assuntos particulares, para coisas da faculdade*”. Isso mostra que os professores estão sendo preparados para trabalhar com os livros de imagem e que talvez a bibliotecária S-1 tenha razão em sua afirmação de que “*a longo prazo os professores vão ter preparação para lidar com o livro de imagem*”. Resta saber se haverá tantas falhas no uso destes livros como ocorre com a literatura em geral.

Quanto aos demais usuários da biblioteca M.O., basta lembrar que a bibliotecária já afirmou que “*os alunos, eles têm a orientação de levarem livros com texto para desenvolverem a leitura em si*”. Afinal tanto os professores quanto os pais preferem livros com texto, longos textos. Sobre isso a bibliotecária lembra que:

Nós já tivemos casos em um pai chegou dizendo ‘ah eu vim trocar o livro do meu filho porque ele levou esse livro sem texto’. (S-1).

Na Biblioteca A.L., os livros de imagem não são procurados “*nem por alunos, nem por professores*”. Segundo a bibliotecária “*os quadrinhos são bem procurados, agora esses livros não*”. No caso dessa biblioteca não há uma orientação explícita seja de pais ou professores para que as crianças não retirem essa literatura da biblioteca, mas os próprios alunos se mostram resistentes em levá-la.

Como se trata da biblioteca A.L. que como já foi visto, tanto a bibliotecária, quanto os professores, trabalharam uma única vez com os livros de imagem, não chega a ser estranha a falta de interesse dos alunos por essa literatura, afinal, assim como deve haver o estímulo para a leitura textual o mesmo deve ser feito pelos professores e pelos bibliotecários com relação à leitura visual, algo que não acontece nesse caso.

Já a bibliotecária S-3 respondeu que os usuários procuram pelos livros de imagem “*por valorizarem também este tipo de livro*”, segundo ela, há procura pelos livros de imagem, tanto para a leitura do livro, pela história mostrada por ele quanto “*por apreciação do belo e até pelo fato de não apresentar texto*”, pois os alunos gostam e apreciam a liberdade de criar suas próprias histórias. Essa situação serve como forma de confirmar que, quando há estímulo por parte dos educadores e bibliotecários, a atitude positiva das crianças apenas reflete o bom trabalho feito no processo de mediação da leitura.

7.3 CONHECIMENTO DOS BIBLIOTECÁRIOS SOBRE OS LIVROS DE IMAGEM

Sendo os bibliotecários, dentro do contexto deste trabalho, os responsáveis pelas bibliotecas escolares e aqueles que tomam decisões acerca da aquisição dos livros para o acervo, além de serem aqueles que promovem e desenvolvem atividades relacionadas à leitura, torna-se importante saber qual o conhecimento que possuem sobre livros de imagem. Afinal, o conhecimento e as experiências dos responsáveis pelas bibliotecas é que muitas vezes definirá a forma de trabalho de uma biblioteca.

A primeira questão procura saber qual a opinião dos bibliotecários sobre os livros de imagem como literatura na biblioteca. A resposta dada pela bibliotecária S-1 é a seguinte:

Eu acho que ele tem a mesma importância que qualquer outro livro porque eu acredito que a leitura pode ser feita através de diversas formas, não só através das letras, vai depender da criatividade de cada criança, de cada um que está lendo. Eu acho até que é bem importante, no sentido de que ele desperta a criatividade, dá asas à imaginação da criança, não é uma coisa super direcionada, ela pode criar. (S-1).

Nesse caso a bibliotecária afirma que o livro de imagem tem a mesma importância que os demais livros da biblioteca, e tem um ponto mais a seu favor no sentido de desenvolver a criatividade, algo bastante frisado pela entrevistada, mesmo na questão sobre como é realizada a seleção para a aquisição dos livros de imagem quando ela diz que busca aqueles que podem “*despertar a criatividade, o interesse da criança*”. Ainda sobre a criatividade, ela procura exemplificar sua opinião:

Quando agente faz a atividade na Bibliotequinha, tem mais de um exemplar de cada título, às vezes uma criança apresenta uma história bem diferente da outra usando o mesmo livro, com as mesmas ilustrações. (S-1).

Para S-1 esse tipo de situação mostra como o livro de imagem pode ser lido de diferentes formas e cada história criada depende do olhar do leitor. Esse tipo de leitura, na qual a criança precisa usar sua criatividade, torna o livro de imagem tão importante quanto um livro de leitura textual, no qual a criança interpreta o texto. Contudo, é preciso lembrar que a criatividade tão mencionada e tão importante não é algo que vai simplesmente “surgir”. Se não houver preocupação em trabalhar com as imagens, como foi observado que é o caso da Biblioteca M.O., as crianças não terão desenvolvidas suas habilidades, pois como aponta Aguiar (2011) engana-se quem acredita que a leitura de imagens seja puramente instintiva ou fácil, pois compreender uma narrativa visual pressupõe uma alfabetização do olhar. Aprende-se a ler, mas também a ver e o papel do educador é, também, mostrar como decifrar os códigos visuais, muitas vezes extremamente sofisticados.

A opinião da bibliotecária S-2 sobre os livros de imagem mostra sua insegurança sobre o assunto e como ela mesma diz, sua “resistência” aos livros de imagem:

É, como vou dizer [...]. É até difícil dar opinião, porque eu tenho até uma certa resistência, eu mesma né, como bibliotecária, tenho certa resistência com o livro de imagem por não saber utilizá-lo corretamente.” (S-2).

A bibliotecária aponta como causa de não utilizá-lo na biblioteca, não trabalhar, não divulgar o livro de imagem e nem procurar adquiri-lo quando há oportunidade, sua falta de conhecimento sobre essa literatura. Segundo S-2:

Pelo fato de não saber lidar corretamente com esses livros eu deixo eles um pouquinho de lado. (S-2).

Realmente não é fácil lidar com algo para o qual não foi preparada e não possui formação. Tanto professores quanto bibliotecários tem uma formação que não privilegia o estudo das artes plásticas nem da linguagem das imagens, até o estudo da literatura infantil costuma deixar deficiências, faltam disciplinas que abordem a literatura, as artes plásticas e a ilustração de livros. Contudo não faz parte da formação cultural brasileira a tradição do estudo das artes plásticas (PARREIRAS, 2009). E em uma cultura onde a arte é irrelevante, buscar conhecimento se torna algo duplamente difícil.

Até mesmo as publicações no Brasil dedicadas ao estudo da ilustração nos livros para crianças são poucas, sendo, em sua maioria, autoria de ilustradores e alguns educadores com interesse no assunto. Na área de Biblioteconomia é ainda mais escassa, quando se fala em promoção da leitura, quase nunca é pensada a leitura de imagens.

Já a opinião da bibliotecária S-3 sobre os livros de imagem é bem sucinta, mas revela o porquê das respostas dadas até agora mostrarem uma realidade mais promissora para os livros de imagem dentro das bibliotecas escolares:

Embora sem texto, consideramos que os livros de imagem são literatura sim. É uma forma de apresentação da literatura. E acreditamos na sua importância para a construção do leitor de imagens. (S-3).

A bibliotecária, nesse caso, acredita no potencial do livro de imagem como forma de desenvolver a leitura visual, além de, pela resposta dada, entender que essa é uma necessidade do seu usuário e busca, como foi observado ao longo das

questões propostas, contribuir para que ele tenha acesso a essa literatura e a atividades que promovam o seu uso.

Depois de expressada a opinião de cada entrevistado sobre os livros de imagem, foi perguntado se eles recomendam os livros de imagem aos usuários da biblioteca.

Como a bibliotecária S-1 trabalha na Biblioteca Geral e não atende às crianças de 1º a 4º série, que são atendidas somente na biblioteca infantil (Bibliotequinha), sua resposta foi:

Eu recomendaria para essa faixa etária, mas como eu não trabalho com elas [...]. (S-1).

Na biblioteca geral ela não recomenda, mesmo porque os livros, que são classificados como histórias sem texto ficam no acervo infantil e em uma questão anterior (sobre o uso dos livros de imagem pelos professores) já respondeu que não indica para os professores, pois acredita não ser útil para o tipo de trabalho desenvolvido por eles, mas indica para a leitura dos alunos do Jardim.

Contudo, em uma conversa com umas das pessoas que trabalham na Bibliotequinha, esta comentou que embora reconheça o valor do livro sem texto para o aprendizado, por não estar próximo do resto do acervo e por trabalhar com eles apenas uma vez ao ano “*acabo esquecendo a sua existência*”. Sendo assim, o fato do acervo de livros de imagem não ficar em local “privilegiado” ou “facilitado”, acaba impedindo o acesso aos mesmos até no momento de indicar o livro para a leitura das crianças, sem falar no pouco trabalho que é realizado com os livros.

A bibliotecária S-2 respondeu que “*sim, recomendo para as crianças que não leem ainda*”, e quando questionada se somente para os que não leem disse que:

Não, até para os outros. Eu mostro as cores, as imagens, eles perguntam o que quer dizer. Eu mostro todos os livros, inclusive os sem texto. (S-2).

Embora recomende aos usuários, ela observa a falta de interesse que eles demonstram em levar esse tipo de obra, como S-2 coloca “*eles têm resistência a esses livros*”. A bibliotecária lembra-se de uma experiência pela qual passou:

Havia uma menina escolhendo um livro e ela não achava nada que lhe agradasse, então eu mostrei os livros sem texto, mostrei como eram bonitos e interessantes, mesmo assim ela

não quis, disse que aqueles livros não poderiam ser usados para que sua avó lhe contasse a história. No fim ela escolheu outro. (S-2).

A menina não levou o livro porque o livro não poderia ser lido. Ela não sabia que poderia sim, ler o livro. O problema no caso da biblioteca A.L. é ainda mais profundo, pois a bibliotecária diz que “*quando mostro e digo que eles podem criar a história, eles não se interessam*”, dessa forma não é apenas o fato de não saber ser possível ler as imagens, é a falta de interesse em criar histórias a partir delas. Falta estímulo à leitura visual o que vem a se agravar com a admissão da bibliotecária em ter “resistência” aos livros de imagem, principalmente pela falta de conhecimento a respeito do mesmo. É interessante notar como ela utiliza a mesma “resistência” atribuída a ela própria para descrever o desinteresse dos seus usuários.

Ao ser feita a mesma pergunta à bibliotecária S-3, se ela recomenda os livros de imagem a seus usuários, sua resposta é “*sim, bastante*” e a recepção por parte dos usuários é completamente diferente da mostrada no caso da biblioteca A.L., pois:

As crianças gostam, porque hoje em dia, tudo é muito visual. E para as crianças pequenas chama a atenção uma boa ilustração. (S-3)

Essas duas situações, em que as bibliotecárias afirmam indicar os livros de imagem a seus usuários, mas que em apenas um dos casos há interesse por parte deles, mostra o quanto é importante o papel da biblioteca no sentido de trabalhar e disponibilizar diferentes literaturas para que seus usuários conheçam e tenham acesso às mesmas ampliando dessa forma sua cultura sob diferentes aspectos.

A última questão proposta procura saber se os bibliotecários que fazem parte do estudo consideram os livros de imagem como suporte de leitura.

A resposta dada pela bibliotecária S-1 é:

Considero, porque é uma forma de leitura, independente da forma como é apresentada. (S-1).

A bibliotecária S-2 respondeu que:

Sim considero, porque eles usam o imaginário. A criança ou as pessoas, não só a criança, vai usar a imaginação e pode ter várias interpretações. Seria um suporte por também trazer informações. (S-2).

Em sua afirmação de que “a minha maior dificuldade é não saber como utilizá-los ou usá-los corretamente” a bibliotecária S-2 procura mais uma vez esclarecer que o que a impede de ter um melhor desempenho no que diz respeito aos livros de imagem é a sua falta de conhecimento sobre o mesmo. Ao ser questionada se já procurou se informar sobre o assunto sua resposta mostra um certo desinteresse:

Não, não, ainda não cheguei a ter essa preocupação ou tentei e não achei. Às vezes os catálogos de editoras dão umas dicas, mas nada que despertou o interesse. (S-2).

O que se pode concluir com isso é que a bibliotecária S-2, não desenvolve um bom trabalho com os livros de imagem por uma falta de conhecimento que ela própria admite ter e embora consciente disso e da importância dos livros de imagem, e da imagem de forma geral para o aprendizado das crianças, não demonstra preocupação em ir atrás de informações que lhe permitam suprir essa carência, resultando em usuários que não valorizam os livros de imagem e que nem mesmo tem interesse em conhecê-los.

Já a terceira bibliotecária, S-3, respondeu que considera os livros de imagem como suporte de leitura por seu aspecto de “*leitura da imagem, produção de significado, entendimento do desenho*”. Para ela, os livros de imagem permitem que a criança desenvolva determinadas habilidades, como a leitura visual, que ampliarão suas possibilidades de conhecimento do mundo que a cerca.

8 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi verificar como as bibliotecas escolares têm utilizado os livros de imagem na promoção da leitura. Procurou-se mostrar qual é o tratamento dado aos livros de imagem, seu uso e o conhecimento que têm os profissionais que estão à frente das bibliotecas escolares.

No que diz respeito ao tratamento recebido pelos livros de imagem, ao analisar os dados é possível afirmar que das três bibliotecas analisadas apenas uma delas possui interesse efetivo em adquirir os livros de imagem para o seu acervo, sendo também a única com critérios de seleção claros e que busca informações sobre as obras no momento de adquiri-las. As outras duas bibliotecas não demonstram o mesmo interesse, uma por falta de verba a outra devido à pouca procura pelos livros de imagem por parte dos seus usuários.

As três bibliotecárias, sujeitos deste estudo, classificam os livros de imagem com termos semelhantes, deixando-os em local separado e usam o método cromático, o que facilita a busca para as crianças. Contudo, essa facilidade no acesso aos livros de imagem se torna questionável em um dos casos, já que eles se encontram literalmente fora do alcance das crianças. E é a mesma biblioteca que afirma a falta de interesse dos seus usuários por esses livros.

Dessa forma é possível concluir que, de maneira geral, o tratamento dado aos livros de imagem na maioria das bibliotecas não é o mesmo dado aos demais livros do acervo, algo que a falta de interesse em adquiri-los já pode ser verificada através do instrumento de coleta de dados. Como sugestão, se o problema é a verba, sugere-se a criação de uma Política de Desenvolvimento de Coleções, e se ela já existe, que se elabore uma seção para os livros de imagem, procurando estabelecer critérios baseados e buscas feitas em fontes como literatura especializada em literatura infantil, em leitura visual e em livros de imagem, para saber o que determina a qualidade ou não dessas obras, e assim adquirir, mesmo com um orçamento estreito, livros bons que enriquecerão o acervo.

Quanto ao uso dos livros de imagem, tanto pela biblioteca, quanto pelos professores e os demais usuários, a situação observada na maioria das bibliotecas aponta para um cenário pessimista para o acesso e uso dessa literatura. Primeiro, os professores não procuram pelos livros de imagem e nem trabalham com eles. Segundo, as bibliotecas não desenvolvem um trabalho realmente efetivo em relação

aos livros de imagens. E terceiro, os usuários, no caso os alunos, ou não querem ler livros de imagem por não ter texto, ou não podem devido à orientação dos pais e professores para que tenham contato apenas com livros de linguagem textual. Apenas uma das bibliotecárias, a mesma que adquire livros de imagem para a biblioteca e que os usa efetivamente em suas atividades, afirmou que os professores trabalham com os livros de imagem e que seus usuários sempre buscam por essas obras, entendendo-se, aqui que a bibliotecária é a mediadora entre os usuários e os livros com imagem.

Uma análise dos três casos leva à seguinte conclusão: a falta de estímulo da biblioteca em relação à leitura dos livros de imagem e sua resistência em adquiri-los, resulta em usuários que não valorizam esses livros, que até mesmo não o reconhecem como literatura. O pior nesse caso é que as bibliotecárias mostram uma clara deficiência no que diz respeito aos livros de imagem. O fato de não estabelecerem critérios claros de seleção destes livros e a atitude de não identificar os ilustradores das obras, como que desvalorizando sua importância como autores do livro, mostram o pouco valor dado a leitura visual, embora afirmem o contrário.

Nas questões propostas sobre o conhecimento e opinião das entrevistadas sobre os livros de imagem, todas se mostraram favoráveis ao seu uso e, dizem, compreender sua importância para o desenvolvimento das crianças. O fato de estarem aparentemente cientes desses pontos já é bastante otimista, o que falta é a prática, é mostrar através da leitura visual feita no espaço da biblioteca, independentemente de opiniões alheias, que isso pode ser benéfico para os alunos. As opiniões devem ser mudadas e só um bom trabalho realizado pela biblioteca, entre outras atitudes por parte dos educadores, será capaz disso.

Por se tratar de algo relativamente novo, que envolve uma linguagem que foge dos padrões normais, por se assim dizer, é normal encontrar resistência e incompreensão quanto a sua importância, principalmente em uma cultura como a do Brasil, onde a arte é tão desvalorizada e onde nenhum tipo de profissional, fora os específicos da área, e muitas vezes nem mesmo eles, possuem alguma formação direcionada. Com as mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que diz respeito ao uso de diferentes linguagens, seja ela verbal, musical, gráfica, plástica, corporal, abre-se caminho para que as imagens sejam entendidas como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, interpretar e

usufruir de produções culturais, atendendo diferentes intenções e situações de comunicação, de acordo com os objetivos dos PCNs.

As mudanças sociais, as inovações das TICs, as novas exigências curriculares, tudo deixa claro a necessidade de se trabalhar com imagens, de se aprender a utilizar a linguagem visual para compreendê-la e assim ampliar a formação dos estudantes como cidadãos dessa nova sociedade que se apresenta. Sendo assim, da mesma forma que a Biblioteconomia se preocupa em formar leitores é preciso começar a pensar não apenas na leitura textual, essa “leitura” deve ser estendida também para a leitura visual, algo com o qual os livros de imagens podem contribuir ao serem utilizados por professores e bibliotecários.

Para que o bibliotecário possa ser um mediador dessa leitura visual, e para que a biblioteca escolar se torne um espaço que apoia e auxilia no desenvolvimento e no aprendizado, como é o seu papel, é preciso que o livro de imagem esteja disponível, seja trabalhado, que o profissional responsável pela biblioteca reconheça seu valor e busque suprir por si mesmo aquilo que sua formação não foi capaz. Sendo o profissional da informação que é, ele certamente saberá onde buscar o conhecimento que precisa e que lhe falta. Terá competência também para desenvolver meios que permitam que seus usuários, alunos, pais, professores e toda a comunidade escolar, tenham acesso à linguagem visual tão importante e necessária atualmente e da qual carecem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo : Scipione, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira. **Era Uma Vez... na Escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Laura. O Poder das Imagens. **Revista Educação**. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/170/o-poder-das-imagens-234958-1.asp>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA, Daniel. (Orgs.). **Desafios de Palavras**: enfoques multiculturais sobre as Sociedades da Informação. Caen: C & F Éditions, 2005.

AREA, M. Vinte Anos de Políticas Institucionais para Incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao Sistema Escolar. In: SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ASCENSÃO, José de Oliveira. **Direito da Internet e da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas Séries Iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BAPTISTA, Mariane Blotta Abakerli. Como Explorar Relações e Possibilidades de Interpretação Desde o Contexto da Cultura Visual. In: Seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias, 3., 2010, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UDESC, 2010.

BARI, Valéria Aparecida. **O Potencial das Histórias em Quadrinhos na Formação de Leitores**: busca por um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu. 2008. 420 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**: uma tentativa de Previsão Social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BLAKE, Quentin. **Magic Pencil**: children's book illustration today. London: The British Library, 2003.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995. 152 p.

_____. A Relação entre Imagem e Texto na Ilustração de Poesia Infantil. **Cadernos da Pós-Graduação**. Campinas: Instituto de Artes/UNICAMP, v. 4, n. 1, 2006, p. 100-105.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, Biblioteca e Leitura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos, et. al. (Org.). **A Biblioteca Escolar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

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.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede - a Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Elisa. **Literatura Infantil e Ilustração**: imagens que falam. 2004/2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Literatura Infantil**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

COSTA, Cristina. **Educação, Imagem e Mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

CURRAN, J. The New Revisionism in Mass Communications Research: a re-appraisal. **European Journal of Communication**. v. 5, p.135-164, 1990.

DIZARD, Wilson. **A Nova Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ELIZAGARAY, Alga Marina. **El Poder de la Literatura Para Niños y Jóvenes**. Havana: Letras Cubanas, 1979.

FURNARI, Eva. Livro Só-Imagem: proposta de desenvolvimento de uma linguagem puramente visual. In: GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOMES, Paulo de Tarso. A Sociedade da Comunicação e Seus Processos Constituintes: ciberespaço, comunidades e ontologias. In: Reunião anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2007.

GONICK, Larry. **Introdução Ilustrada à Computação**: com muito humor. São Paulo: Harper & Row do Brasil: 1984.

HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C.; FRANCA, Vera Veiga. **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 61-98.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS - IFLA.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - UNESCO. **Manifesto para Biblioteca**

Escolar. São Paulo, 2000. Disponível em:
<<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines_pt_BR.pdf> Acesso em: 25 abr. 2011.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e Escrever em Artes Visuais. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 21-34.

KHAN, Abdul Waheed. Towards Knowledge Societies. **World of Science**. Paris, v.1, n. 4, p. 8-9, jul./sept. 2003. Entrevista concedida a Axel Plathe e Jean-Gabriel Mastrangelo. Disponível em:
<http://www.unesco.org/science/world_sc_july03.pdf>. Acesso em: 12 de jun/ 2011.

KON, Sérgio. **Imagem: da caverna ao monitor, a aventura do olhar**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Graça. O Universo Fascinante dos Signos Visuais. In: GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jackson de. (Orgs.). **Alma de Imagem: a ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O Que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATTELART, Armand. **História da Sociedade da Informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul. 2003.

NÖTH, Winfried. Metaimagens e Imagens Autoreferenciais. In: ARAÚJO, Denize Correa. (Org.). **Imagem (Ir)realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 306-327.

OLIVEIRA, António Francisco M.; BAZI, Rogério Eduardo R. Sociedade da Informação, Transformação e Inclusão Social: a questão da produção de conteúdos. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, v.5, n. 2, p.115-131, jan/jun. 2008.

O'SAGGAE, Petter. Como e Por Que (é difícil) Ler Livros de Imagem. In: Encontro para a formação do professor leitor, 1., 2009, Picada Café. **Anais**. Picada Café: 2009.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de Línguas na Literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na Escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da Leitura**. Barueri, SP: Manole, 2005. 158 p.

QUEIROZ, T. Z.; OLIVEIRA, P. C. S. De. Ecologias Cognitivas Contemporâneas: o ensino superior no contexto tecnológico e comunicacional da sociedade aprendente. 2004. **Diálogos Possíveis**. Salvador/Ba, v.2, n. 3, p.221-237. Disponível em: <<http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos.asp?ed=4>>. Acesso em: 12 jun/ 2011.

RADINO, Glória. **Contos de Fadas e Realidade Psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ROESCH, Sylvia M. A. **Projetos de Estágio do Curso de Administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e estudos de caso. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

ROMEU, Gabriela. Uma História Ilustrada: sobre a exposição “Linhas de história – um panorama do livro ilustrado no Brasil”. Revista Digital Emília. Set. 2011. Disponível em: < <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=33>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

SALEM, Nazira. **História da Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.198 p.

SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. (Org.) **A criança e o livro**: guia prático do estímulo à leitura. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**: as reações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTAELLA, Lúcia. Por Uma Epistemologia das Imagens Tecnológicas. In: ARAÚJO, Denize Correa. (Org). **Imagem e (Ir)realidade**: comunicação e cibermídia. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 173-201.

SANTOS, Ilza Pereira. O Livro no Livro Infantil: mecanismos de incentivo à leitura no universo da criança. **Democratizar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, set./dez. 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Artes. Brasília: MEC, 1998.

SILVA, Manuel Lopes. Cultura e Sociedade da Comunicação. In: Congresso Ibero-Americano de Comunicação (IBERCOM), 7., Porto. **Anais**. Porto: ASSIBERCOM, 2002.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria na Biblioteca Escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. Lendo imagens: o livro sem texto como possibilidade de construção de narrativa. **Revista Querubin**. Rio de Janeiro, v 10, fev. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

ZILBERMAN, Regina. **Como e Por Que Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 181 p.

ZIMMERMANN, Anelise. Explorando as Ilustrações de Livros Infantis: suas possíveis leituras. In: Seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias, 1., 2008, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UDESC, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual a graduação de ensino que a escola atende e qual a quantidade de alunos?
- 2) Quantos Bacharéis em Biblioteconomia trabalham na biblioteca? Quantos funcionários trabalham na biblioteca?
- 3) Qual o número de obras no acervo?
- 4) Qual o número de livros de literatura infantil? E de livros de imagem?
- 5) Na política da coleção do acervo há preocupação com a aquisição de livros de imagem? Por quê?
- 6) Quais são os critérios de seleção para a aquisição dos livros de imagem?
- 7) Os livros de imagem são trabalhados pela biblioteca? De que maneira?
- 8) Esse tipo de literatura é utilizada pelos professores? Em quais atividades?
- 9) Como são classificados os livros de imagem? Eles têm uma classificação especial?
- 10) No momento de fazer a descrição bibliográfica dos livros ilustrados existentes na biblioteca, é identificado o ilustrador da obra?
- 11) Onde estão localizados os livros de imagem? Eles estão acessíveis às crianças? Como são sinalizados aos usuários?
- 12) Eles são emprestados como os demais livros da biblioteca?
- 13) Os usuários procuram pelos livros de imagem? Com qual finalidade?
- 14) Qual sua opinião sobre os livros de imagem como literatura na biblioteca?
- 15) Você recomenda esses livros aos usuários da biblioteca? Por quê?
- 16) Você considera os livros de imagem como suporte de leitura? Por quê?