

## NARRATIVA VISUAL: MEDIACIÓN DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL<sup>1</sup>

### *NARRATIVA VISUAL: MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL*

### *VISUAL NARRATIVE: READING MEDIATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Fabiana Lazzari LORENZET<sup>2</sup>  
Flávia Brocchetto RAMOS<sup>3</sup>  
Renata Junqueira de SOUZA<sup>4</sup>

**RESUMEN:** Con el objetivo de contribuir a los procesos de alfabetización (literacidad) de niños de 4 años, este artículo investiga peculiaridades acerca del modo como niños de esa edad leen la narrativa visual “Ladrão de galinha”, de Béatrice Rodríguez. La investigación tiene un enfoque cualitativo y exploratorio y parte de la selección y análisis de un título integrante del acervo de Educación Infantil del Programa Nacional Biblioteca de la Escuela (PNBE) 2014, seguida de construcción y aplicación de propuesta de mediación de lectura con niños colectivamente, a fin de analizar cómo actúan en el proceso de construcción de sentido de narrativas visuales, a partir de situaciones de mediación planeadas intencionalmente. Como resultados del estudio, señalamos contribuciones de la lectura literaria del libro de imágenes en el cotidiano escolar de niños en edad preescolar. También verificamos que los niños, en situaciones de interacción, auxilian, complementan, convergen, divergen, expresan sus opiniones tanto por el habla como por otras formas de expresión. En síntesis, el libro de imágenes se mostró valioso objeto cultural que promueve la interacción y la autonomía.

**PALABRAS CLAVE:** Mediación. Lectura literaria. Educación infantil.

**RESUMO:** *Com a meta de contribuir para os processos de letramento de crianças de 4 anos, investiga-se peculiaridades acerca do modo como leem a narrativa visual “Ladrão de galinha”, de Béatrice Rodriguez. A pesquisa tem abordagem qualitativa e exploratória e parte da seleção e análise de um título integrante do acervo de Educação Infantil do PNBE/2014, seguida de construção e vivência coletiva de proposta de mediação de leitura, a fim de analisar como as crianças pequenas atuam no processo de construção de sentido de narrativas visuais, em situações de mediação planejadas. Como resultados do estudo,*

<sup>1</sup> Artículo producido en el ámbito de los proyectos aprobados por el proceso: 309178/2019-3 Demanda/Llamada: Llamada CNPq 06/2019 – Becas de Productividad en Investigación Modalidad: PQ Categoría/Nível: 2 y por el Edital FAPERGS: 02/2017 – PqG (termo de outorga 17/2551-0001 115-5).

<sup>2</sup> Universidad de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0350-6683>. E-mail: [fabianalazzari@yahoo.com.br](mailto:fabianalazzari@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidad de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil. Docente en el Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Lingüística y Letras (PUCRS). Becaria de Productividad en Investigación de CNPq - Nível 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>. E-mail: [ramos.fb@gmail.com](mailto:ramos.fb@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Estatal Paulista (UNESP), Presidente Prudente – SP – Brasil. Livre-docente. Doctorado en Letras (UNESP). Becaria de Productividad en Investigación de CNPq - Nível 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>. E-mail: [recellij@gmail.com](mailto:recellij@gmail.com)

*apontamos contribuições da leitura literária do livro de imagens no cotidiano escolar de crianças em idade pré-escolar. As crianças complementam, convergem, divergem, expressam suas opiniões, quer seja pela fala ou por outras formas de expressão. O livro de imagens mostrou-se valioso objeto cultural que contribui para a promoção da interação e da autonomia.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Mediação. Leitura literária. Educação infantil.*

**ABSTRACT:** *With the goal of contributing to the literacy processes of 4-year-old children, this article investigates peculiarities about how children of that age read the visual narrative of “Ladrão de galinha” (Chicken Thief) by Béatrice Rodriguez. The research has a qualitative and exploratory approach and part of the selection and analysis of an integral part of the Program's Early Childhood Collection National Library of the School (PNBE) 2014, followed by construction and application of a proposal for mediation of reading with children in groups, in order to analyze how they act in the process of construction of sense of visual narratives, from intentionally planned situations of mediation. As a result of the study, we point out contributions from the literary reading of the picture book in the daily school life of pre-school children. We also verify that children, in situations of interaction, help, complement, converge, diverge, express their opinions through speech or other forms of expression. In summary, the book of images proved to be a valuable cultural object that promotes interaction and autonomy.*

**KEYWORDS:** *Mediation. Literary reading. Early childhood education.*

## Introducción

[...] Cada palabra tiene dos caras. Se determina tanto por el hecho de que proviene de alguien como por el hecho de que se dirige a alguien. Constituye el producto de la interacción entre el hablante y el oyente. Cada palabra sirve como expresión de una en relación con la otra. A través del discurso, me defino en relación con el otro, es decir, en última instancia, en relación con la colectividad. La palabra es una especie de puente construido entre yo y los demás (BAKHTIN, 1981, p. 113).

El epígrafe que abre este texto está construido a partir de la palabra, pero aquí queremos "ampliarla". El libro literario se produce en respuesta a una demanda y de él emanan diversas posibilidades de interlocución, ya sea mediante la lectura libre o la investigación científica. Así, la investigación empírica con niños enfocada en este artículo presupone el diálogo y pone en escena más que los rostros de las palabras o las figuras, sino el hecho de un sujeto que se posiciona en relación con el otro - cada ser se presenta, se afirma, se conecta, se define en relación con los otros presentes en una situación dada. El escenario y los actores de esta investigación surgen y se hacen efectivos como elementos vivos en la constitución de las identidades.

En un ambiente de investigación que privilegió el diálogo y la interacción, definimos nuestro objetivo: investigar la lectura de narrativas visuales (presentes en obras que integran colecciones - Educación Infantil del Programa Nacional de Bibliotecas Escolares [PNBE] 2014 - 4 y 5 años), para contribuir a los procesos de literacidad en este grupo etario. La pregunta guía - ¿cómo actúa el niño de 4 años en el proceso de construcción de significado de la narrativa visual, a partir de situaciones de mediación intencionalmente planificadas? - fue el lema del estudio. Sin embargo, esta pregunta está interconectada con otra, que debe ser pensada previamente: ¿cómo las narrativas visuales, presentes en las colecciones de Educación Infantil del PNBE - 2014, se constituyen, discursivamente, apelando a su destinatario?

Concomitantemente al estudio teórico, leímos todas las obras de la categoría narrativas por imágenes seleccionadas para alumnos de 4 y 5 años<sup>5</sup>, con el fin de definir los criterios de elección de los títulos utilizados en este análisis. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se basó en

1) selección de cinco libros de narrativa de imágenes del PNBE 2014 - Categoría 2. Educação Infantil - 4 a 5 anos - Acervos 1 e 2 para posteriormente trabajar con un grupo de 13 niños de 4 años en una Escuela Infantil a tiempo completo. Los criterios para definir los títulos seleccionados para la investigación fueron que las obras estuvieran compuestas por imágenes y que éstas compusieran una narración;

2) análisis de los libros, observando las peculiaridades sobre elementos estructurales del género narrativo visual, calidad del proyecto gráfico-editorial, calidad literaria del texto y propuesta de interacción con el lector, a partir de elementos estructurales presentes en la trama. Además, privilegiamos el análisis de la imagen, para comprender el significado de la visualidad que generan dichas narrativas, así como los recorridos que construyen los lectores;

3) La investigación se sometió al Comité de Ética y siguió las directrices legales para su realización. Posteriormente, se estableció contacto con la escuela para concertar el horario de las sesiones de lectura y solicitar las autorizaciones, con vistas a la parte empírica de la investigación. Se celebraron siete sesiones de lectura colectiva de las obras seleccionadas con los niños, y uno de los investigadores actuó como mediador en todas las reuniones. Las sesiones se planificaron de forma independiente, es decir, cada título se trabajó en una reunión

---

<sup>5</sup> Ladrão de galinhas, de Béatrice Rodrigues; Um+um+um+todos, Anna Göbel; Calma, camaleão!, Laurent Cardon; O gato e a árvore, Rogério Coelho; Minhocas comem amendoins, Elisa Géhin; Mar dos sonhos, Dennis Nolan; Voa pipa, voa, Regina Rennó; O noivo da ratinha, Lúcia Hiratsuka e Nerina: a ovelha negra, Michele Iacocca.

específica, con una duración media de sesenta minutos, pero con flexibilidad, respetando el progreso y los intereses de la clase. Las sesiones se grabaron en audio y vídeo, teniendo en cuenta la importancia del registro visual para el análisis, no sólo de los discursos de los niños, sino también de sus manifestaciones, incluido su silencio. Así, la planificación de las sesiones de lectura, el material de registro, las hojas de observación, los diarios de campo para anotaciones y registros y los propios libros forman parte del material de análisis de la investigación y, finalmente;

4) el análisis del material a partir de las categorías que surgieron de los datos construidos, asociadas al marco teórico, etapa final que permitió la redacción de este texto interpretativo.

Para la investigación, se utilizaron cinco obras de la colección PNBE 2014, categoría 2 - Educación Infantil - Preescolar, como se muestra en el gráfico 1:

**Cuadro 1 – Libros seleccionados para investigación<sup>6</sup>**

TÍTULO	AUTOR/ILUSTRADOR	EDITORIA	AÑO
“ <i>Calma, camaleão</i> ”!	Laurent Cardon	Ática	2010
“ <i>Ladrão de galinha</i> ”	Béatrice Rodríguez	Escala Educacional	2009
“ <i>Nerina: a ovelha negra</i> ”	Michele Iacocca	Ática	2012
“ <i>Um+um+um+todos</i> ”	Anna Göbel	Autêntica	2013
“ <i>O gato e a árvore</i> ”	Rogério Coelho	Positivo	2009

Fuente: Elaborado por las investigadoras

Tomaremos como corte, en este artículo, el título “*Ladrão de galinha*”, una de las obras que integran el estudio más amplio. A partir de esta narrativa, constituida por la visualidad, discutiremos particularidades del texto y aspectos relacionados con la interacción de los niños en una sesión de lectura previamente organizada

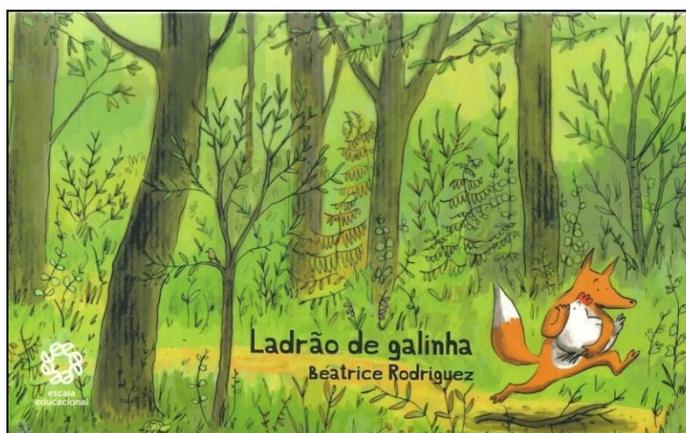
### Presentación de la obra

“*Ladrão de galinha*”, de Béatrice Rodríguez, se publicó en 2005 en Francia y en 2012 en Brasil. Formado por 26 páginas con un gramaje denso, favorece la manipulación. El argumento, según el texto de la cuarta portada, es la historia de "un zorro que secuestra una

<sup>6</sup> En la Tabla 1, la editorial informada es la de la Guía 1 - Literatura fora da caixa. Los libros utilizados en la investigación no son los enviados a los colegios por el PNBE 2014. Los ejemplares fueron adquiridos por uno de los investigadores, por lo que la cita puede incluir otro año y en las referencias, otra editorial, según la edición adquirida. En cuanto al año informado, la fecha se tomó de la hoja de catálogo de los ejemplares manejados en la investigación.

gallina y huye. Personajes como el oso, el conejo y el gallo la persiguen día y noche, a través de valles y bosques, atravesando el mar y el desierto. Hasta que por fin, agotados, llegan a su escondite, pero a la gallina le gusta la zorra y quiere quedarse en su compañía".<sup>7</sup>

**Figura 1** – Portada “Ladrão de galinha”

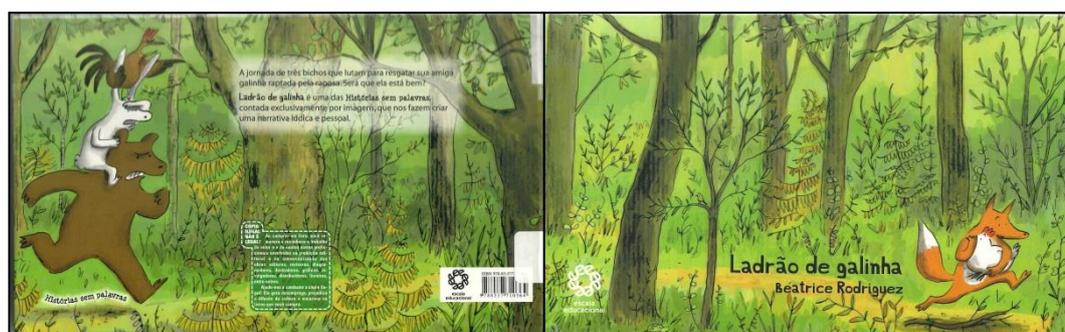


Fuente: Rodriguez (2009)

En la portada del libro (Fig. 1), se encuentran el título y la ilustración. A través de la imagen, es posible identificar a los personajes centrales y sus expresiones: el movimiento de la escena es explícito por la acción de correr del zorro, que ocurre en un entorno externo, parecido a un sendero en medio de un bosque. La escena sugiere dinamismo.

El lector también puede hacerse una idea de la escena por los elementos presentes en la portada. Cuando abrimos el ejemplar y vemos la portada completa y la cuarta portada (Fig. 2), vemos otra parte de la historia. En la secuencia, los demás personajes corren detrás del zorro que tiene la gallina "en sus manos". La portada y la contraportada, en este caso, anticipan los datos de la trama.

**Figura 2** – Libro abierto: cuarta portada y portada

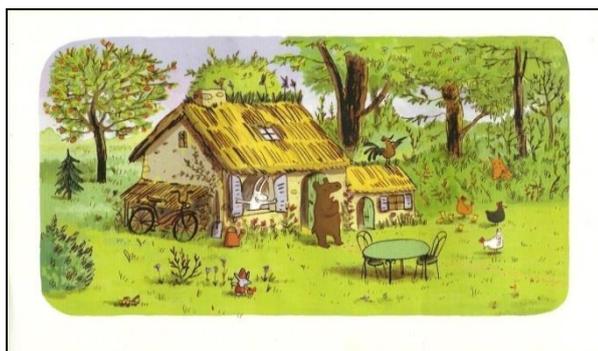


Fuente: Rodriguez (2009)

<sup>7</sup> Texto extraído de la cuarta portada del libro.

La escena campestre, anunciada desde la portada, reaparece en la primera página del libro. Los elementos naturales de la flora y los animales que realizan acciones humanas componen las escenas. Estos, en posición vertical, se mueven caminando con las dos piernas. La marcación del tiempo se expresa, en esta escena, con movimientos como la apertura de ventanas, los bostezos, los cacareos. Estos datos son indicadores de temporalidad constituidos por la imagen, es decir, la experiencia sugiere que estas situaciones están relacionadas con el amanecer. Para Oliveira (2008, p. 53), "[...] al visualizar la escena, automáticamente se está elaborando el tipo de escenario en el que los personajes están actuando". En esta página, percibimos la situación inicial de la historia, pero un elemento, no tan explícito, anuncia el suspenso que se materializa en la página siguiente. El zorro se esconde entre las plantas y observa a los demás personajes: oso, conejo, gallo, gallinas y pollitos (Fig. 3).

**Figura 3** – Situación inicial: equilibrio de la narrativa

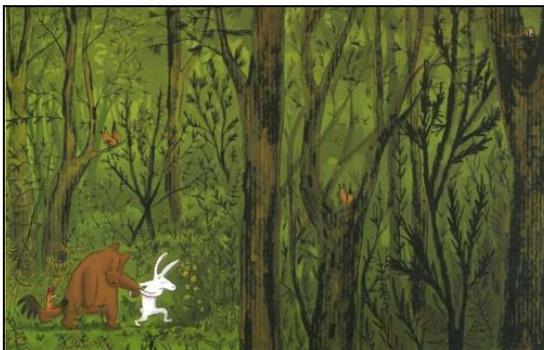


Fuente: Rodriguez (2009, p. 1)

En el escenario mostrado, el color es un elemento esencial para la comprensión de la narración. En el transcurso de los personajes predominan los tonos verdes en el bosque y los amarillos en la playa. El paso del tiempo también está delimitado por matices de color. El día se indica con tonos más claros, principalmente en amarillo y verde. La noche, en cambio, se indica predominantemente con tonos más oscuros de azul y verde. Según Oliveira (2008, p. 51), "[...] la calidad de la luz es un elemento importante en el proceso narrativo [...] la relación entre el color y la luz es fundamental en el arte de contar historias visualmente". Sin la presencia de la palabra, el lector construye la temporalidad mediante matices cromáticos.

En la página 3 (Fig. 4), el color verde se revela también más claro, indicando la luz del día. Poco a poco, en la siguiente escena (Fig. 5), el verde se va oscureciendo, lo que indica que el bosque está en penumbra (Fig. 6).

**Figura 4 – Verde claro (día)**



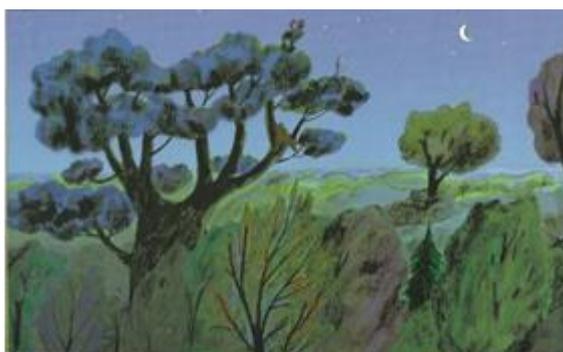
Fuente: Rodriguez (2009, p. 3)

**Figura 5 – Verde oscuro (noche)**



Fuente: Rodriguez (2009, p. 5)

**Figura 6 – Luna indicando el anochecer**



Fuente: Rodriguez (2009, p. 7)

En el transcurso del relato, el escenario, que en la situación inicial era predominantemente forestal, detalla aspectos de relieve con la figura de la montaña, luego el mar y la playa. Los detalles en la composición del espacio favorecen la identificación del lugar donde actúan los personajes, así como la elaboración de la trama.

Hay una escena en la que la zorra continúa su huida hacia el mar y los demás personajes no dudan en perseguirla. Coge una pequeña barca y empieza a remar; la gallina, con gafas de sol, parece disfrutar del paseo. El conejo y el gallo, en cambio, utilizan el cuerpo del oso como una barca para navegar por el mar, y su expresión es de miedo ante las olas. Llegan a la playa agotados y ven unas pisadas que les llevan a un gran árbol donde está la casa del zorro y la gallina. A través de la ventana, en el maletero, los tres intentan identificar lo que hay dentro. Entran con expresión de enfado, el oso lleva un trozo de madera en la mano para defenderse, pero encuentran a la gallina y al zorro en armonía, sentados frente a la chimenea, degustando la sopa (Fig. 7).

**Figura 7 – El encuentro**



Fuente: Rodriguez (2009, p. 21)

Finalmente, el desenlace se produce en el momento en que la gallina intenta explicar la situación y luego besa al zorro. Luego se sientan todos alrededor del fuego para tomar sopa; la gallina está en el regazo del zorro, compartiendo el mismo plato con una expresión de felicidad. El gallo no parece estar contento y el oso está molesto.

En la última escena, a doble página, tiene lugar la despedida, que pone el punto final a la narración. El oso, el conejo y el gallo se van con la barca de remos y saludan al zorro y a la gallina, que se quedan en la playa, satisfechos. En la ilustración, el zorro gira hacia la izquierda, sugiriendo al lector la posibilidad de volver al principio de la narración, es decir, hay una propuesta de relectura de la obra. En esta imagen, el gallo está abatido, haciendo el camino de vuelta en compañía de sus amigos (Fig. 8).

**Figura 8 – La despedida**



Fuente: Rodríguez (2009, p. 23-24)

En la última escena de la narración, según la Figura 8, la luz del sol reflejada en el agua, la calma del mar y la línea del horizonte en la parte superior de las páginas retoman el equilibrio observado al principio de la historia, pero ahora en otro ambiente, con la reorganización de las relaciones entre los personajes, revelando la diversidad de escenarios y elementos naturales propuestos al lector en la dinámica del libro.

En la composición de la trama, la importancia del color y la luz en las escenas es evidente. Tales elementos, en este caso, orientan al lector sobre el paso del tiempo, aspecto constitutivo de la narración y, por tanto, si es percibido por el lector, matizan la comprensión de la obra.

### **El encuentro de los jóvenes lectores con la narrativa visual**

Tras la presentación de los aspectos relacionados con la construcción del cuento, priorizamos la interacción de los niños con la obra. En esta sesión participaron 11 niños de la clase y se utilizaron cuatro ejemplares del libro para la intervención. Los alumnos, en la discusión de los datos, tienen sus identidades preservadas y son referidos con nombres ficticios, pero presentes en el universo escolar.

Para dividir la clase en cuatro grupos, hicimos cuatro juegos de rompecabezas con 3 piezas cada uno. Las imágenes formaban animales que son personajes del libro: conejo, oso, gallina y zorro, pero para la actividad se utilizaron fotografías. En ese momento, los niños aún no habían conocido el libro. Al azar, cada alumno elegía una pieza del puzzle y tenía que encontrar a los compañeros que tenían las piezas que faltaban para formar la figura. Los niños se mostraron entusiasmados durante la dinámica. La atención y el razonamiento, acompañados del juego, impregnaron la organización de los grupos.

Con los alumnos agrupados, iniciamos la presentación oral de la obra y del autor. A continuación, entregamos un ejemplar a cada grupo y observamos la interacción de los niños entre sí y con la narración, sin la mediación del investigador que acompañó esta etapa. A continuación, iniciamos la lectura oral y colectiva, cuando la investigadora, con un ejemplar en la mano, lo hojeó a los niños y, entre todos, pronunciaron el cuento.

Por último, propusimos la elaboración de un panel colectivo (Fig. 9). Con un papel marrón de 1m x 1,50m, fijado a la pared de la sala, y una caja con varios objetos, se invitó a los niños a explorar los materiales y a crear libremente un panel sobre la historia, para representar aspectos del libro. Todos los niños participaron en la elaboración de la producción colectiva.

**Figura 9** – Panel colectivo realizado por los niños



Fuente: Acervo de la investigación

Entusiasmados con la actividad, los alumnos exploraron los materiales y se entusiasmaron principalmente con la diversidad de los mismos y, en ocasiones, se refirieron a los personajes de la obra, mencionándolos oralmente. La forma en que los niños organizan los elementos señala aspectos iniciales relacionados con el establecimiento de inferencias, la simbolización hasta llegar a la producción de significado para las composiciones creadas a través de la interacción con los compañeros.

## Lectura de los niños: reflexiones sobre interacción y mediación

En el estudio de la lectura compartida del ejemplar, elegimos como categorías de análisis la interacción entre los participantes de la investigación y la acción-mediación del investigador, por lo que se llevarán a la discusión los eventos relacionados con las categorías señaladas, que se analizarán a continuación.

Durante la presentación de la obra, en cuanto mostramos la portada, Giz de Cera<sup>8</sup> anunció emocionado: "- ¡Profe! ¡Profe! ¡En la esquina caminando! Es un zorro". Incluso sin conocer el título del libro y de qué trataba la historia, Giz de Cera llamó inmediatamente la atención del grupo sobre un elemento puntual en el conflicto. La indicación del niño "- ¡Profe!", y refuerza: "¡Profe!" - demuestra espontaneidad al exponer el descubrimiento en relación con el enfoque de la lección.

La narración contiene muchos detalles. Cuando los niños tuvieron la oportunidad de explorar el ejemplar, antes de la lectura compartida, interactuaron según su percepción individual, pero tuvieron en cuenta las impresiones de sus compañeros. Citamos el diálogo en el que Crayola se refiere a la escena en la que el zorro secuestra a la gallina: "-Entonces el zorro cerró el pico de la gallina". Para llegar a esta conclusión, el niño tuvo en cuenta la escena anterior, cuando el zorro captura a la gallina y ésta "grita". A partir de la observación del niño, el investigador pregunta: "- ¿Por qué cerró el pico?"; y, de inmediato, Aquarela complementó: "- ¡Porque el zorro no quería que la gallina mantuviera el pico abierto!"; Brush sintetizó: "- Cerró el pico porque tampoco quería gritar." Los niños explicaron el hecho a partir de los conocimientos previos vividos en sus grupos sociales, ya que la visualidad del libro no aportaba, explícitamente, estos datos.

É possível que, se não houvesse a pergunta do mediador que provocou as crianças a pensarem sobre a situação, Aquarela e Pincel não tivessem se manifestado sobre o fato de a raposa imobilizar a galinha. As crianças evidenciam, primeiramente, apenas o bico fechado, ou seja, a supressão da voz.

En otra escena de la narración, destacamos la expresividad y la fantasía, elementos intrínsecos del universo infantil, pues Cepillo, al ver la escena en la que los personajes muestran cansancio, tras la huida del zorro y la persecución del gallo, el oso y el conejo, concluye: "- ¡Y estaban cansados!" Más que las palabras, Brush se tumba en el suelo como si estuviera durmiendo. La escena se explica porque en este grupo de edad "[...] hay una

<sup>8</sup> Utilizamos nombres ficticios para mencionar a los sujetos de esta investigación, con el fin de preservar la identidad de los niños.

ampliación del repertorio de gestos instrumentales, que tienen una precisión progresiva". (BRASIL, 1998, p. 24).

La posibilidad de demostrar al otro su comprensión de la lectura de esa imagen permite al mediador fomentar esta idea. Así, el investigador continúa: "*Cansado. Mira!*", valorando la expresión de Brush. A continuación, otros niños expresan sus opiniones. Crayola dice: "*- Y estoy cansado de correr. Luego, el investigador reanuda, pero en tono de pregunta: - ¿También estás cansado de correr?*"; antes de que Brush responda, Crayon interviene: "*¡Ah, ni siquiera corrió!*" y Crayola también participa en la discusión, sumándose al conflicto con rotundidad: "*Sí, corrió!*".

La conversación entre los niños se retoma desde una posición bajtiniana en la que las personas, a través del lenguaje, se definen a sí mismas en relación con los demás (BAKHTIN, 1981, p. 113). Frente a la idea lanzada por la palabra de un individuo, otro puede complementar, coincidir o divergir. En la situación descrita, motivada por la visualidad del objeto cultural, los niños divergieron al posicionarse verbalmente. Utilizaron una situación real, de cansancio por correr, para que cada uno se expresara, según la experiencia previa o por la creación de un universo de fantasía, común en esta época.

En este punto, la mediadora se fijó en la forma en que los niños interactuaban con la narración y entre sí y, basándose en sus expresiones o en su silencio, hizo preguntas que a menudo eran desafiantes.

Otro pasaje de la lectura compartida del libro que destacamos se refiere a la escena en la que el zorro y la gallina ya están dentro de la madriguera del zorro, y el oso los busca fuera, en una colina. El investigador pregunta: "*- ¿El oso consiguió meterse en el agujero?*" y, puntualmente, Papel Machê justifica: "*- ¡No! Es muy grande*". La voz del adulto insiste: "*- Es demasiado grande, no podría entrar, ¿verdad?*" e, inmediatamente, en la secuencia, Crayola concluye: "*- Soy pequeño*", insertando explícitamente su condición para expresar la comprensión de la escena. Cabe destacar las peculiaridades en la forma en que cada niño interactúa con el libro y con los compañeros y el profesor en el significado que construyen para la historia.

Los niños hablan e interactúan entre sí, y sus opiniones sobre lo expuesto surgen de sus experiencias, de su comprensión de sí mismos, de lo que entienden en ese momento. Esto es lo que vimos en el diálogo anterior, en el que, basándose en la provocación del mediador, Papel Machê concluye que el oso es demasiado grande, por lo que no pudo entrar en el agujero. Giz de Cera relaciona la imagen ficticia del libro con su realidad, comparando su tamaño con el del oso y deduciendo que es pequeño en relación con el animal.

Otro diálogo entre los niños se refiere a la inserción de un nuevo elemento espacial en la narración, referido a las escenas en las que continúa la persecución entre los personajes. Salen del bosque cerrado; el zorro sube a la montaña, momento en el que la mediadora pregunta al pasar la página: "*Y luego continuaron la persecución, ¿no? ¿Y dónde están? ¿Es un pueblo?*" Antes de la pregunta, el investigador afirma que continúan la persecución, pero a continuación cuestiona el lugar donde se encuentran los personajes y también menciona elementos que contrastan con el espacio que los niños presencian en la escena. "*¿Es una ciudad?*". La problematización a través de la pregunta puede ayudar a los niños a entender y posicionarse sobre la provocación del profesor.

En la secuencia, Crayola concluye: "*No. Es un césped, Profe*". La expresión de negación dio protagonismo a la respuesta, es decir, para Giz de Cera, la escena en nada se parecía a la ciudad y, sí, con la "hierba". Para él, citar la hierba como el nuevo escenario fue suficiente para hacerse entender. La pregunta inicial del mediador movilizó los comentarios de varios niños. Entre las opiniones, algunos están de acuerdo con sus compañeros, otros no, dando viveza a la rutina del aula. En cuanto Crayola identificó que los personajes estaban sobre una hierba, Tinta Guache dijo: "*Es una montaña. Entonces el mediador les pidió que observaran cuáles serían los argumentos:*" "*¿Es una montaña! ¿Por qué crees que es una montaña?*" Antes de que la chica pudiera responder, Water Color Pen señala: "*Allí hay un césped. Tinta Guache, inmediatamente, remata:*" "*Porque es alto*", respondiendo a la pregunta inicial del investigador, refiriéndose a la forma de materializar el relieve.

La función de la mediación en la lectura compartida de la narración visual no es inducir al niño lector a ver con los ojos del lector guía, sino provocar preguntas para que los niños observen más, presten atención a los detalles de las imágenes y, sobre todo, pongan sus propias marcas en esta lectura. Cada niño se moviliza y atribuye un significado a lo que ve, a través de la mediación del investigador, y participa en el proceso, integrándose con los discursos y experiencias de sus compañeros.

A medida que la lectura continuaba, los sujetos definían el escenario, y el mediador también preguntaba: "*¿Y qué hace el zorro?*", extendiendo la percepción de los niños del lugar a la acción del personaje, que está directamente vinculada a las características de la montaña. Pronto, Aquarela informa: "*Está subiendo la montaña*". En la discusión de los niños entre la hierba y la montaña, cada uno expresó su comprensión, y Aquarela terminó el diálogo relacionando la acción del zorro y el lugar, que fue mencionado previamente por los compañeros, como la montaña.

También destacamos otra experiencia, basada en la interacción y la mediación que aporta la visualidad del objeto cultural. Durante la lectura compartida, Giz de Cera dirige la atención: "*¡Profe! Aquí abajo*". (señalando el pez que aparece en el agua en la página 17). El mediador toma entonces el nuevo elemento encontrado por Giz de Cera y le confiesa: "*Mira lo que Crayola ha encontrado aquí en el agua. ¿Qué es esto?*" Movilizados por la pregunta, los niños se expresan y Brush asegura: "*¡Un tiburón!*", mientras que Papel Machê afirma: "*Un pez*". Para animar a los demás niños a tomar partido, el mediador insiste: "Me pregunto qué será" y Pincel vuelve a decir: "*Un tiburón*". Comprometida con que los demás niños expresen sus opiniones, vuelve a intervenir: Pincel cree que es un tiburón. "*¿Quién más piensa que es un tiburón?*".

Las posibilidades de mediación no siempre son explícitas. En la interacción con los niños, y dependiendo de cómo surjan las ideas, la mediación puede tomar diferentes caminos, cambiando según las intervenciones de los sujetos y sus experiencias. Posiblemente, Pincel afirma ser un tiburón en cuanto observa la imagen, por tener la información o experiencia previa que le da subsidio para reconocer la imagen de un tiburón. La presencia de olas sería una pista para pensar que estas aguas son marinas y que los tiburones viven en ellas. Otra respuesta podría haber desencadenado otros caminos para la experiencia de leer la escena.

Entonces los niños empiezan a aportar nuevas opiniones. Caneta Hidrocor, por ejemplo, contesta: "No es un tiburón. Creo que es un pez gigante". Para justificar que no es un tiburón, pensamos que la niña conoce características del tiburón. Indica que es un pez gigante, es decir, para ella, la forma en que se muestra este animal en el libro no es la de un tiburón, sino la de un pez grande, lo que revela que el tiburón es pequeño. Para expresar que es gigante, quizá utilizó como referencia el tamaño de este pez en relación con el oso o el pez más pequeño, ilustrado en la página opuesta. Pincel coincide con Caneta Hidrocor y dice: "*Creo que es un gigante*". Tinta Guache está de acuerdo con Pincel y dice: "*Es un tiburón*". Al final del diálogo, Giz de Cera introduce otro elemento en la discusión: "*Creo que es un pez espada*", y Acuarela resume, recogiendo las posiciones de los compañeros: "*Creo que es un tiburón gigante con una espada*". La interacción revela que los niños observan las formas, las dimensiones y también la proporcionalidad entre los seres representados.

La forma en que los niños interactúan entre sí, con el libro y con el mediador es un momento único. La diversidad de elementos expuestos por la visualidad de la narración desencadena percepciones en las que los niños, junto con el mediador y el libro, exploran hipótesis, investigan, explican y argumentan. Aunque en la lectura compartida no se definieron explícitamente los elementos constitutivos de la estructura narrativa, hubo un

reconocimiento por parte de los sujetos de los personajes, escenarios, nociones de tiempo y espacio.

De hecho, reiteramos la importancia de la percepción y la actuación del mediador respecto a las posiciones de los niños. En cuanto a la lectura mediada en la franja de edad a la que se destina este estudio, Soares y Paiva (2014, p. 15) señalan que "[...] vale la pena apostar por una relación más cómplice y cercana, en la que el mediador también escuche las manifestaciones -palabras o gestos- de los niños [...]". De hecho, esta cercanía a través de la escucha atenta y solidaria del mediador eleva el vínculo en la interacción, dando lugar a la espontaneidad y animando al niño pequeño a experimentar nuevos aprendizajes. En definitiva, los jóvenes lectores mostraron curiosidad, espontaneidad e interacción en la lectura, por lo que la situación vivida implicó una apertura por parte del adulto para afrontar lo nuevo, lo no previsto.

### **Composición de la narrativa visual por la mirada de los lectores jóvenes**

En la lectura compartida del libro, observamos la implicación que la narración proporciona al lector. De forma dinámica y detallada, las acciones de los personajes y la constitución del escenario forman y revelan la trama. Ya sea por los elementos naturales o por la acción y la expresión de los personajes, es posible identificar la secuencia de la historia.

La lectura de la obra comenzó antes de abrir el libro. Se consideran la portada y la contraportada del ejemplar, ya que contienen elementos importantes en la construcción de la historia. Por ello, al inicio de la lectura compartida, el mediador invitó a los niños a mirar la portada y la cuarta cubierta, cuando anticipaban aspectos de la historia.

La investigadora preguntó: *"Empecemos por ver la portada. ¿Qué hay en esta portada que parece estar relacionada con el título? ¿Qué te parece?"* En ese momento, Aquarela tomó el libro de las manos del investigador y comenzó a enumerar los personajes ilustrados en la cuarta portada: *"Hay un gallo, un conejo, un oso y... (gira el libro para mirar la portada) y el zorro con la gallina.* Los compañeros señalaron la presencia del zorro.

El hecho revela que, por la visualidad de la portada y la cuarta, los niños señalan lo que más les llamó la atención, en este caso, los personajes. En un primer momento, los jóvenes lectores identifican el conjunto, para luego ceñirse a los detalles y describir las acciones, inspirados en experiencias previas que les permitieron reconocer a los animales presentes en la narración.

Tras la lectura, en las páginas 1 y 2, los niños señalan que los personajes estaban comiendo, y el mediador precisa: "*Estaban comiendo, pero ¿estaban cenando?*" La pregunta les incita a pensar en los elementos temporales, es decir, ¿qué pistas están presentes en las figuras que delimitan en qué momento del día se produce la situación inicial? Inmediatamente, Aquarela responde que estaban cenando, y el mediador interviene: "¿Crees que estaban cenando? Cenamos por la noche, ¿no? Giz de Cera corrige: "Los personajes estaban almorzando.

Cuando se les pregunta si es de día o de noche, los niños aseguran que es de día, porque está el sol. Pero el sol no aparece explícitamente, por lo que el mediador pregunta: "*¿Dónde está el sol?*", Pincel responde: "*El sol está escondido*", y Aquarela añade: "Igual que el zorro".

Quizás, en ese momento, la respuesta esperada por el mediador sería que estaban tomando café, ya que, en la escena inicial, los personajes bostezan, abren la ventana, sugiriendo el despertar; por tanto, la comida de la mañana. Las observaciones culminan en la inferencia sobre la hora del día. Los colores, tonos más claros de verde, señalan el amanecer, aunque el sol no sea explícito en la página.

Después de que los niños identifiquen el escenario, el "arbusto", les pedimos que comparen las imágenes de las páginas 3 y 4 con las de las páginas 5 y 6, donde el escenario es prácticamente el mismo (el arbusto), pero hay sutilezas en las expresiones de los personajes y en el cambio de tonalidad de los colores, que indican el paso del tiempo y la progresión temática, expresada por la acción de los animales. La interacción de los niños con el libro revela singularidades, como podemos ver en el siguiente diálogo:

Pincel – *Y allí está el arbusto.*

Investigadora – *Ahí está el arbusto, ¿no? ¿Y qué ha notado que ha cambiado de esta página de aquí (que muestra las páginas 3 y 4), a esta página de aquí (páginas 5 y 6)?*

Giz de Cera – *Ellos están perdidos*

Investigadora – *¿Pero qué pasó?*

Aquarela – *El conejo dijo para que ellos fueran rápido para cachar el pollo que el zorro cachó.*

El movimiento de pasar las páginas y volver a las anteriores es un ejercicio primordial para la comprensión de la narración. El lector tiene la posibilidad de pasar las páginas hacia delante o hacia atrás para observar los elementos que le han llamado la atención, o para identificar situaciones que podrían haber pasado desapercibidas.

Los niños observan las acciones de los personajes, ilustradas con detalles en las expresiones. Al informar de la acción del conejo, Aquarela deduce que "les dijo" a los demás

personajes que fueran más rápido. En la imagen, el conejo aparece tirando del brazo del oso, como si le animara a continuar la persecución. Llegan a la conclusión de que los animales estaban cansados, pero en la página anterior estaban demostrando "fuerza". De nuevo, la expresión de voluntad en la carrera para rescatar a la gallina demuestra la fuerza y la determinación de los personajes.

Los niños observan el tiempo de la historia más por la acción de los animales que por los matices de color. De nuevo, perciben los seres y sus acciones. Luego, las sutilezas que los rodean. Esta capacidad se desarrolla a medida que los niños comprenden, por ejemplo, las variaciones cromáticas y sus contrastes.

Motivados por las preguntas del mediador, los alumnos describieron la noche visualizando la luna y las estrellas en el cielo y señalando dichos elementos en las escenas de la narración. Se expresaban con alegría, reconociendo los elementos naturales que identificaban la hora del día. Para ello, de nuevo, utilizaron el movimiento de hojear el ejemplar, avanzando y retrocediendo. La lectura se traduce en una acción de ida y vuelta.

La noche y el día se exploran constantemente en la narración, señalando el paso del tiempo. En las escenas en las que aparecen tonos más oscuros y elementos naturales, propios de la noche, los niños informan de que los animales están durmiendo, porque están cansados. Sin embargo, cuando aparece el sol, muestran que "amaneció" y que ellos [los animales] son fuertes, es decir, que descansaron.

En el transcurso de la lectura compartida, los escenarios fueron percibidos por los lectores. Los niños informan cuando los personajes llegan a la playa y siguen deduciendo que "ha amanecido". La percepción se produce porque, en la página anterior, escena compuesta en dos páginas, están: los elementos naturales (luna, estrellas); la acción de los personajes (el zorro y la gallina duermen) y los tonos más oscuros señalan el atardecer. Enseguida, en la página siguiente, la escena se compone también en doble hoja, pero el color predominante es el amarillo, aparece el sol, explícitamente, y todos los personajes corren.

El lector tiene claro que ha llegado el amanecer, como observamos en la interacción que sigue:

Giz de Cera – *Estaba corriendo en la playa.*

Investigadora – *¿Qué ha pasado otra vez?*

Giz de Cera – *Amaneció.*

Pesquisadora – *Está amaneciendo, mira el sol. ¿Y dónde están?*

Aquarela y Giz de Cera – *En la playa.*

De nuevo, los niños identifican el cambio de escenario, en el momento en que comienza el desenlace. Esta vez, el escenario no es el exterior, sino el interior de la casa del

zorro. El lector llega a esta conclusión porque en la página anterior puede observar el exterior de la casa, donde el oso, el conejo y el gallo espían a la gallina y al zorro a través de la ventana. Motivados por la visualidad de la narración, los niños dan cuenta, de manera clara, de su comprensión, principalmente en lo que respecta a la actuación de los personajes, en consonancia con el desenlace de la historia.

Los cuadrantes, algunos cerrados y otros abiertos, con fondo amarillento, aparecen sólo en las páginas 21 y 22. La observación de la secuencia de cuadrantes, de izquierda a derecha, y de la expresión de los personajes ayuda a la comprensión del desenlace de la historia. Una vez más, los niños tradujeron en palabras sus impresiones sobre la trama. El diálogo sintetiza la percepción de los sujetos al final de la lectura.

Investigadora – *Entraron en la casa del zorro. ¿Y qué hacían allí?*

Aquarela – *Iban a por el pollo. Y eran malos (pausa), con el zorro.*

Investigadora – *Y luego. ¿A qué conclusión llegaron?*

Aquarela – *El pollo les dijo: Sólo es mi amiga. Y también eran amigos de ellos (señalando al oso, al conejo y al gallo).*

Investigadora – *¿Y qué hizo el gallo?*

Giz de Cera – *El gallo se enfadó.*

Aquarela – *No. El gallo murió.*

La secuencia narrativa culminaba con un diálogo en el que los niños mostraban su comprensión de la narración, utilizando detalles percibidos, colores, elementos naturales, acciones, expresiones, escenarios, personajes. Aunque no se expresaran con la palabra, sino con el gesto, producían sentidos para las imágenes de la copia. Cabe destacar la divergencia de dos niños sobre el desenlace de la historia, un aspecto posible en la comprensión del texto literario, que viene con un final abierto a constituirse a partir de las experiencias de cada lector.

En la lectura compartida, los jóvenes lectores observaron, identificaron y relataron situaciones que explicaban la comprensión de la narración a partir de los personajes y sus acciones. Se fijaron en el escenario y sus cambios, según la dinámica de la trama, así como en los datos de temporalidad, es decir, el paso del tiempo construido por los matices del color y la representación de los elementos naturales, a veces explícitos en las imágenes como el sol y la luna, a veces implícitos.

## Consideraciones finales

¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta en situaciones de enseñanza de la mediación con niños de 4 años? ¿Qué elementos deben priorizarse en la mediación de una obra literaria

compuesta por imágenes? Estas preguntas guiaron la investigación empírica sobre la lectura de la narrativa visual.

Al leer el texto visual del libro elegido, observamos la percepción de los chicos y chicas sobre varias imágenes. La observación de cada página muestra los comentarios de los niños, en su mayoría motivados por las provocaciones del mediador. El mediador percibe las sutilezas de las experiencias de los interlocutores y las acoge, ayudándoles a "ver".

A pesar de la claridad sobre el papel de la mediación de la lectura, entendemos que es parte de la interacción, que es mayor. Mientras el mediador cumple con su papel de contribuir a la lectura colectiva, también está interactuando con el libro y los lectores. Asimismo, los alumnos interactúan con el trabajo, con sus compañeros y con el mediador.

Al mediar en la lectura compartida de la narrativa visual, el mediador no asume el papel de narrador de la historia. Si es así, la lectura se guiará por las impresiones del profesor y no por las potencialidades del libro o el repertorio de los niños lectores, por lo que la recepción por parte de los niños tenderá a ser pasiva, en consecuencia, con un restringido planteamiento de hipótesis y construcción de significado por parte de los lectores principiantes. El lector (el niño) es coautor del texto, por lo que la acción docente crearía las condiciones para que la lectura (de los niños) sea un ejercicio de autoría.

En cuanto a la repercusión del trabajo para los miembros de la investigación, señalamos que en la sesión de lectura posterior a la aquí analizada, en el momento de la acogida, al sentarse en "círculo", Giz de Cera pregunta: "¿Dónde está el libro *"Ladrón de pollos"*? y la investigadora responde: "*Hoy el libro "Ladrón de pollos" se ha quedado en la biblioteca, he traído otro"*. El hecho de que el niño recordara el título al principio de la conversación nos recuerda la importancia de propiciar situaciones de encuentro con la literatura y de manejar los libros desde una edad muy temprana. Es probable que la lectura del libro mencionado haya posibilitado experiencias relevantes para el niño, hasta el punto de indicarlo en la siguiente reunión. La respuesta del mediador no dejó la pregunta sin responder, y mucho menos enunció el monosílabo "no". Ha sacado a relucir otra experiencia de lectura, la existencia de las bibliotecas como lugares donde podemos encontrar libros y también ha introducido nueva información, el acceso a otra obra.

En el conjunto de la narrativa, entendemos que la visualidad (construida en la espacialidad) tiene vacíos que son llenados por las experiencias de los lectores y que la lectura del libro comienza antes de abrir el ejemplar. En este caso, las hipótesis sobre la historia se elaboraron a partir de la observación de la portada y la contraportada. En cuanto a los elementos estructurales de la narración, la ausencia de palabras obliga al lector a construir,

por ejemplo, la temporalidad y la espacialidad de la trama a través de las figuras. A través de las preguntas, el mediador cuestiona y ensaya posibles caminos de lectura, lo que permite a los alumnos actuar de forma autónoma cuando leen otras obras literarias.

En resumen, en la lectura de la narrativa visual, en un entorno colectivo, el niño lee las imágenes a partir de sus experiencias y su conocimiento del mundo, pero su acción se amplía y potencia en la interacción con el otro (compañeros y profesor). En la situación vivida, retomando el epígrafe de este artículo, los niños se ponen en relación con los demás en la situación enunciativa creada. A través del lenguaje se tienden puentes y se diseña el significado del texto y de los temas, materializándose poco a poco. La lectura, en el ámbito de esta investigación, se realiza mediante el movimiento de avance y retroceso en la copia, así como por la provocación del otro (profesor o compañero) sobre las direcciones de la narración. En otras palabras, la lectura con niños pequeños es una experiencia de solidaridad.

## REFERENCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução; Volume 2: Formação pessoal e social; Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>. Acesso em: 14 set. 2015.

OLIVEIRA, R. **Pelos jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PAIVA, A.; SOARES, M. Introdução. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Guia 1 / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2018.

RODRIGUEZ, B. **Ladrão de galinha**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

### **Cómo referenciar este artículo**

LORENZET, F. L.; RAMOS, F. B.; SOUZA, R. J. Narrativa visual: mediación de lectura en la educación infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2614-2634, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.13624>

**Enviado el:** 11/07/2021

**Revisiones necesarias el:** 09/08/2021

**Aprobado el:** 10/09/2021

**Publicado el:** 21/10/2021