

O LIVRO-IMAGEM NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS: POSSIBILIDADES COM O LIVRO “ESPELHO” DE SUZY LEE¹

The picture-books in Portuguese language Final Years classes: Possibilities with the book
Mirror by Suzy Lee.

Andresa Eduarda Andrade Queiroz²
Orientação: Prof. Dr. Clecio Bunzen³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do livro de imagem nas aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais, explorando sua potência pedagógica a partir da obra *Espelho*, de Suzy Lee. O artigo analisa a inserção da literatura nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, especialmente com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incentivam o uso de textos literários em sala de aula. Além disso, o estudo investiga a natureza do livro de imagem, sua construção gráfica e sua consolidação como um projeto artístico, propondo uma abordagem metodológica centrada em Rodas de Conversa para a mediação da leitura de *Espelho* no ambiente escolar.

Palavras-chave: Livro-imagem; ensino de literatura; aula de Língua Portuguesa.

RESUMO EM OUTRO IDIOMA

This work aims to reflect on the role of picture books in Portuguese Language classes in its Final Years, exploring its pedagogical potential based on the work *Mirror*, by Suzy Lee. The article analyzes the insertion of literature in Portuguese Language teaching practices, especially based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), which encourages the use of literary texts in the classroom. Furthermore, the study investigates the nature of the picture book, its graphic construction and its consolidation as an artistic project, proposing a methodological approach centered on Conversation Circles to mediate the reading of *Mirror* in the school environment.

Keywords: Picture-book; Teaching Literature; Portuguese Class.

1. Introdução:

O texto literário desde muito cedo tem uma proximidade com a sala de aula, como um corpo celeste em órbita do evento educativo. De acordo com Segabinazi e Cosson (2023), a

1 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Profa. Mestre Elisabeth Melo, na seguinte data: 21 de outubro de 2024

2 Graduando em Letras Português - Licenciatura na UFPE.

3 Professor do Curso de Letras Português - Licenciatura da UFPE.

presença da literatura em cenário pedagógico se engendra desde a Antiguidade clássica, visto que a prática de leitura de obras literárias é realizada desde os gregos, continuada durante o medievo, resistindo a jornada de desbravamento dos mares, e se impõe no Brasil Colônia.

A mobilização do texto literário em sala de aula perpassou por significativas transformações histórico-políticas, geográficas e temporais, consolidando nessa relação de literatura e ensino um movimento de contínuas aproximações e afastamentos, de diferentes formas que a literatura foi elucidada no ambiente escolar. Afinal, o lugar da literatura no ensino de língua é continuamente reconfigurado (Gomes, 2010). A dança performada por essas duas partes - a literatura e o evento educativo - desempenha uma espécie de sístole e diástole, contração e relaxamento; um coração pulsante em vida e complexidade.

O feixe de luz que se põe sobre o ensino de literatura nas escolas, na hodiernidade, é de que esta não deve ser um conjunto de textos consagrados imaculados, mas sim, um múltiplo repositório cultural que proporciona uma engenhosa construção de sentidos que se dá, seu desbravamento, por meio da mediação desse texto pelo professor de língua portuguesa para o aluno leitor (Paulino e Cosson, 2009). No entanto, quando a literatura, com toda sua ancestralidade e modernidade, é convidada a sair das escuras coxias apertadas e subir ao palco do ensino para receber o olhar focal para toda sua brilhante singularidade, alguns textos literários são tirados de cena. Afinal, apesar de a literatura ser continuamente ressignificada em uma sociedade multiletrada, como esta se apresenta e representa (Amorim, 2022), o livro-imagem, por vezes sendo introduzido na educação infantil, é cortado da escalação de presença nas aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais.

Em consideração de que o texto literário, a partir do intermédio do professor de português, deve estimular a formação leitora, e possibilitar por meio da literatura, o alargamento do cosmos e a visão sobre ele, da realidade do outro e a própria condição de si, esse trabalho que aqui se debruça pretende colocar uma lupa sobre uma fragilidade notável: a ausência de manuseio do livro-imagem na aula de Língua Portuguesa nos Anos Finais. A pesquisa em socialização, portanto, busca compreender as potencialidades do livro de imagem, ou livro-imagem, na aula de Língua Portuguesa dos Anos Finais na construção da experiência leitora.

O livro de imagem, sob o olhar Belmiro (2014), é uma das possibilidades de o livro se apresentar na contemporaneidade, não devendo ser reduzido a uma reunião de artes visuais, mas reconhecido como um projeto gráfico impresso que explora em sua narrativa a visualidade e constrói uma história com dimensionalidades de tempo e espaço. Em sintonia a essa perspectiva, Linden (2018) considera que o livro-imagem é uma obra onde as imagens

constroem a narrativa sem a necessidade da presença do texto verbal. Para compreender mais apropriadamente o objeto artístico-literário livro de imagem, em consonância com o protagonismo de sua visualidade, alguns exemplos se fazem precisos.

O livro de imagem *Onda*, da escritora sul-coreana Suzy Lee, apresenta-se ao leitor em um recorte de impressão em retrato alongado, um formato que, em primeira instância com a materialidade do objeto livro em mãos, rompe a normalidade padronizada do livro em recorte mais verticalizado. Além disso, a cor branca é a predominante da capa do livro, sendo a cor tanto do céu, como da areia, sendo apenas a menina, personagem da história, ilustrada em preto (bem como algumas gaivotas que alçam voo ao longe no céu pálido). Outro personagem que aparece no desenho da capa da obra é o mar em dança que corta o horizonte que se faz, assim como o título, de cor azul. Ao longo das páginas duplas (pois a história não se derrama no livro em uma página de cada vez, mas sim logo de vez nas duas em pares) o olhar do leitor é convidado a mergulhar no diálogo das cores em contraste com o branco da areia e do céu: preto, por parte da menina e das aves, e azul, do mar que se agita indo e vindo.

Figura 1 - Ilustração da capa do livro *Onda*



Fonte: Amazon.com.br

Figura 2 - Ilustração do dentro do livro *Onda*



Fonte: Amazon.com.br

Outro título, da mesma autora, é *Sombra*. Algumas similaridades podem ser traçadas com a publicação anterior: como o uso do branco em maior parte como o cenário da capa, e de cores pontuais na ilustração; o preto dando vida a uma menina que se entretém com a sombra de muitos animais que se projetam para além de si, e o amarelo de seu vestido, bem

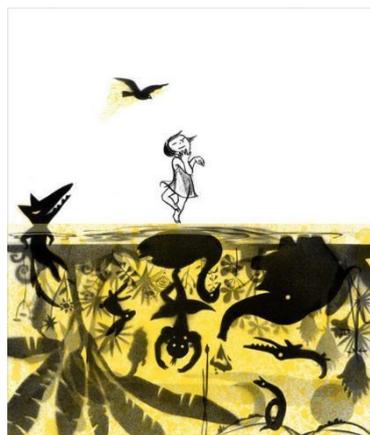
como dos olhos das sombras projetadas. O título da obra em preto tem a sua própria sombra refletida logo abaixo. No entanto, mais uma vez, o livro impresso se apresenta em uma surpresa na sua forma. Dessa vez o posicionamento em retrato alongado se diferencia de *Onda*, pois se antes na obra entrava abrindo o livro pela lateral, em *Sombra*, o livro se revela o abrindo de baixo para cima. Em página dupla, a narrativa visual é tecida ao longo do texto que, além do título, assim como em *Onda*, não pronuncia mais palavra alguma. É evidente que ambas as obras são de uma riqueza multissemiótica, mas mais que isso, um objeto cultural de mesclagem entre texto verbal e visual (Lajolo e Zilberman, 1984) onde se amalgamam de tal modo que o título se faz tão importante quanto a intensidade de um traço na página compondo o desenho, ou a cor escolhida para conjurar a ilustração.

Figura 3 - Capa do livro *Sombra*



Fonte: Amazon.com.br

Figura 4 - Dentro do livro *Sombra*



Fonte: Companhiadasletras.com.br

Embora seja a expectativa sobre o letramento dos estudantes ao final do ensino fundamental anos finais, diante da literatura, de que estes sejam capazes de ler de modo competente e autônomo (Oliveira, 2006), como observa Rezende (2018), o texto literário, quando aparece em sala de aula em sua integralidade, não apenas recortes de trechos, tem

raro foco na sua condição estética. A realidade do contato com o texto literário em sala de aula de Língua Portuguesa por parte dos estudantes, quando essa consegue ultrapassar a barreira da tradição de estar a serviço da análise gramatical, tende a desconsiderar “novas” formas de se fazer literatura. Logo, a presença do livro-imagem, obras como *Onda e Sombra*, por exemplo, em sala de aula de Língua Portuguesa nos Anos Finais se faz inexistente.

O trabalho aqui presente, entre alguns de seus objetivos, propõe uma reflexão cuidadosa sobre o livro-imagem e, mais que isso, uma defesa sobre a sua presença em sala de aula como obra de arte a ser explorada durante a formação leitora do estudante nos Anos Finais. Afinal, Belmiro (2014) considera que o livro de imagem se revela como uma excelente oportunidade em sala de aula para além de iniciar o contato com as crianças ainda não alfabetizadas em introdução ao mundo ficcional na educação infantil, pois é uma forma de agregar leitores jovens e adultos ao mundo da literatura, intenção essa que se alinha com a formação leitora na aula de Língua Portuguesa dos Anos finais. Na visão de Marciano (2019), convencionou-se o livro de imagem ser mobilizado com crianças pequenas ou que não são alfabetizadas, porém, argumenta que o livro de imagem não se limita apenas a elas.

A orientação desta pesquisa se estabelece a partir de algumas indagações fundamentais. Além de ser necessário remontar reflexões sobre porquê a Literatura se deve fazer presente na aula de um professor de português, como foi esse seu processo histórico, o que seria o livro ilustrado, sua genealogia e a formação do livro-imagem, um importante ponto se desabrocha na discussão: quais as potencialidades do uso do livro-imagem na sala de aula no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais? E de que modo a análise do livro *Espelho* evidencia a riqueza da mediação dessa leitura?

A escolha de recorte para os Anos Finais se dá por uma motivação oriunda da experiência vivenciada em Estágio Obrigatório 03 no Colégio de Aplicação na cidade do Recife. Depois de uma longa observação da turma que começou em estágios anteriores, houve a mobilização e mediação do livro *Espelho* da Suzy Lee em uma sala de nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Em razão disso, o trabalho em questão pretende, aliado aos saberes e vozes de autoridade aprendidos ao longo da jornada acadêmica, dialogar sobre as possibilidades de riqueza do uso do livro imagem em turmas do 9º ano através da obra *Espelho* da autora sul-coreana Suzy Lee. As linhas que aqui se debruçam, anseiam refletir sobre a presença do livro-imagem na aula de Língua Portuguesa e de que modo esse objeto livro-imagem, tratado como a obra de arte que é (Pacovska, 2010), pode auxiliar na

ampliação das percepções sobre a realidade por parte dos(as) discentes, sensibilização com o mundo a sua volta e conscientização da linguagem como poder (Sena, 2020)

2. Contexto teórico: ponderações sobre o tema

2.1. Ensino de literatura no Brasil

Antes de mergulhar em uma discussão sobre o uso do livro-imagem nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais no Brasil, é de fundamental importância refletir sobre a complexa e não linear trajetória da literatura no currículo escolar do país. Como anteriormente dito, o enlace entre literatura e ensino é de ancestralidade longínqua, e, como Cosson (2020) em *Paradigma do ensino de Literatura* aponta, é possível refletir sobre o manuseio do texto literário em sala de aula desde o Brasil Colônia. No livro em questão, o autor pontua que o ensino de Literatura, assim como de cada conhecimento, é composto por paradigmas que emolduram as atividades técnicas e metodológicas do período em que se faz prevalente. No entanto, como tais paradigmas estariam longes de serem modelos, mas mais se aproximam de abstrações, estes podem coexistir em combinações variadas no ambiente escolar.

No paradigma moral-gramatical (Cosson, 2020) a literatura estava restrita ao apoio da gramática e ao ensino do latim, e as escolhas curriculares, como se revela ao perceber com agudeza os detalhes dos recortes selecionados nas escolas implementadas pelos jesuítas no Brasil, são pautadas em um interesse político-econômico. O valor da literatura, sendo assim, se detinha na sua função civilizatória, e o texto literário é apresentado em trechos, fragmentos, nunca em sua integralidade, pois seria tido como dispensável. A literatura, sendo assim, aparece em sala nesse momento por meio da coletânea de textos para subsidiar atividades de oralização e análise que visam exercitar a memorização, oratória, e assimilação de noções da ética cristã. No período colonial no Brasil, portanto, a literatura foi empregada no ensino de modo a ser instrumentalizada para fins utilitários funcionais: era um meio para a conversão religiosa e a promoção de valores católicos.

Com o advento do Romantismo, a literatura, que anseia pelo particular estado anterior das coisas, ganhou um papel crucial na construção da identidade nacional e no ensino da Língua Portuguesa. A Literatura nesse momento adentra a escola como um discurso, não do mesmo modo moralizante religioso como os jesuítas, mas como parte da tessitura a favor do projeto de unificação nacional, pois seu valor se debruça no fato de que ela diz o que é o

Brasil. Nesse momento de protagonismo do paradigma histórico-nacional (Cosson, 2020), o professor, a figura de autoridade, forma os alunos, figuras de mera recepção, brasileiros de verdade, pois seria por meio do texto literário que se conseguiria perceber tal identidade da nação brasileira. É nesse momento, portanto, que se há uma organização de um cânone em torno da matriz que objetiva tecer uma representação nacional e cultural do país.

O autor do livro em enfoque chama atenção para o fato de que o contato com o texto literário no ensino primário carregou a função de se ensinar a ler, logo, o elucidar para o ensino da literatura propriamente dita é embaçado nesse momento da escolarização, visto que o texto em sala de aula cumpre uma função tão somente de suporte para o ensino de leitura. A presença de textos recolhidos pela tradição, como fábulas e causos, anedotas, rimas, outros similares nomeados como folclóricos, e até alguns escritos para a criança na escola, fizeram-se presentes durante o processo de aprendizagem de leitura e escrita do primário. É considerado que a literatura é matéria de ensino apenas na educação secundária (Cosson, 2020).

Sendo assim, é importante lembrar que o lugar da literatura no ensino, a partir desse ponto, por mais que possa até parecer mais amplo, com mais autonomia do que no primeiro contato com os jesuítas, ainda foi muito ancorado por estigmas de mobilização do texto literário para alguma outra coisa. Esse percurso que a literatura caminha pelo ensino revela que o texto literário foi constantemente influenciado por agendas hegemônicas e políticas, refletindo uma prática educacional que muitas vezes priorizou a instrumentalização da arte em detrimento de sua apreciação estética.

Além de algumas noções dos paradigmas já apresentados reverberar no ensino de hoje nas escolas, Cosson (2020) aponta que na contemporaneidade o ensino de literatura é compreendido por meio de quatro outros paradigmas que buscam atender às complexas demandas educacionais e culturais atuais. Seria um deles o paradigma analítico-textual. Esse paradigma se dá como uma construção da soma dos paradigmas anteriores chegando no lugar comum de reconhecer o texto literário como a arte da palavra e um espaço passível de análise das estruturas narrativas, estilísticas e semânticas. A análise do texto nesse paradigma, portanto, se refere a se debruçar na constituição linguístico-textual com objetivo de desenvolver a conscientização perante a estética literária por parte do aluno. Não seria o texto literário como suporte de estudos gramaticais, mas também não haveria uma preocupação

com a sensibilidade ou o fruição, a análise começa e termina no texto, é voltada hermeticamente para suas constituições retóricas para a composição da poética.

A partir de demandas do correr do século XX, o paradigma social-identitário emerge. Nessa instância, o texto literário é reconhecido como uma produção cultural que remonta relações da sociedade e por meio da sua construção representa identidades, são delineados retratos histórico-psicológicos da realidade que se desenrola em volta do sujeito leitor. Sendo assim, seria por meio do texto literário, com a mediação de um professor engajado e guiado pela ética, que os alunos seriam convidados a uma leitura sensível e crítica para compreender as dinâmicas de poder da comunidade que fazem parte quanto indivíduos agentes do mundo. Não seria mais a literatura para apreensão de uma norma gramatical reconhecida como culta, nem mesmo escolha de textos em prioridade pelo seu grau de complexidade estético-linguístico, como no paradigma analítico-textual, mas sim, por meio de uma metodologia participativa, a arte literária ajudaria a conduzir os estudantes para um questionamento ativo de quem são eles no mundo.

No entanto, o transformador século XX não contempla apenas esse paradigma. Ainda nessa temporalidade há a aparição de outros espectros que norteiam o ensino de literatura nas escolas: o paradigma da formação do leitor e o paradigma do letramento literário. No que se refere a compreensão acerca do primeiro, este é o paradigma da formação do leitor, o processo de leitura é vinculado ao sentimento de prazer, ou seja, o processo de leitura pode ser prazeroso e o início dele pode ocorrer desde os primeiros anos de vida da criança. Nesse sentido, o aluno seria estimulado a ser um leitor que se entrega para a atividade de leitura não somente por obrigatoriedade do ensino, mas sim, pela fruição estética, pois seria o texto literário um espaço de libertação, bem como de desenvolvimento do estudante.

Já quanto ao paradigma do letramento literário, que interage com a conceituação de letramento que nasce com Graça Paulino na década de 90 (Cosson, 2020), há uma ênfase no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita atrelada à práticas sociais. Nesse sentido se reconhece o letramento como sendo uma performance processual que pode e deve ser ampliado no ambiente escolar, uma construção que possibilita assimilação em níveis individuais e coletivos. O aluno é reconhecido como um leitor agente, um sujeito que atribui sentidos ao texto literário para além de uma interação, mas sim, uma relação transacional singular e intransferível. O texto literário em sala de aula é um convite a sua experiência simbólica propiciada pela linguagem para desenvolver a competência literária do estudante.

É possível alinhar tais paradigmas com a realidade escolar do ensino de literatura visto que, como Cosson (2020) apresenta, os paradigmas aqui pincelados são coexistentes na

sala de aula em combinações variadas. No entanto, para refletir mais apropriadamente sobre o ensino de literatura em sala de aula nos Anos Finais, é preciso reconhecer a interdependência da literatura com a aula de Língua Portuguesa, visto que na organização contemporânea curricular é o lugar em que o texto literário tende a aparecer.

Apesar de ainda se existirem entraves e duelos entre a literatura e Língua Portuguesa no currículo da escola, é reconhecido que, como dito por Lígia Chiappini (1984) em *O texto na sala de aula*, fundamentalmente por partirem do estudo da palavra, a aprendizagem de cada uma se relaciona, estão naturalmente imbricados em um enlace de nascença, servem-se de um domínio para o outro. Em documentos parametrizadores, como a Base Nacional Curricular Comum (2018), que, como seu nome revela é um conjunto de sugestões para se pensar e sistematizar o currículo escolar dos estados brasileiros, a literatura aparece pincelada dentro da área guarda chuva chamada de Linguagens e suas Tecnologias em um dos quatro campos de possibilidades, o campo artístico-literário. Sendo assim, o ensino da literatura nos Anos Finais disputa espaço na aula de Linguagens em língua portuguesa com outros quatro campos: campo jornalístico-midiático; campo da atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo da vida pessoal.

Nesse sentido, outro aspecto que evidencia a não centralidade do texto literário na luz das orientações da Base Nacional Curricular Comum (2018), BNCC, é a listagem de competências para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Afinal, de 10 competências, apenas uma delas, a nona e penúltima da sistematização, se dedica a mencionar a presença da literatura por meio da leitura do texto literário:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
(Brasil, 2018, p. 87).

A partir da BNCC (2018), um documento de impacto nacional, visto que, como dito, é a partir dele que se orienta a construção curricular escolar dos estados no Brasil, pode-se encaminhar uma reflexão do lugar, ou não lugar, do texto literário em sala de aula nos Anos Finais, visto que a literatura, como elucidado, é apenas uma parte, fração, da disciplina de Língua Portuguesa. Então apesar de, conceitualmente, ser no Ensino Fundamental que se objetiva ser uma etapa de formação do leitor, em contraste direto a isso, o texto literário aparece em menor incidência. Na realidade prática, afinal, a pequena participatividade da

literatura em sala pode ser notada por meio da tendência de se parar de realizar a mediação de leitura de textos literários diante e com a turma na segunda metade do Ensino Fundamental, justamente os Anos Finais, visto que novas disciplinas entram no currículo e o tempo de leitura literária entra em declínio e supressão (Rezende, 2018).

Em observação cuidadosa sobre as metodologias usadas para a mobilização da literatura, mais uma prática da aula de Língua Portuguesa pode ser trazida como reveladora do escanteio do texto literário em sala de aula nos Anos Finais: a concepção sobre o literário é tão extensa que abarca qualquer texto escrito que flerte com a ficção ou poesia. O texto literário ainda, geralmente, acaba sendo pedido para ser lido extraclasse, onde o aluno é estimulado a recontar a história lida com suas palavras (sem ser chamado a atenção para aspectos estéticos formais ou imagéticos como se a literatura se resumisse a ser enredo e tema), ou é levado a realizar uma série de atividades para confirmar a sua leitura (Cosson, 2006).

Diante do confronto com a realidade da sala de aula de Língua Portuguesa, o texto literário nos Anos Finais tende por não ser vivenciado pelos estudantes por meio de uma mediação engajada e coletiva, com provocações por parte do professor, em uma grande construção de sentidos que extrapola a visão individual. Sendo assim, a interação com o texto literário se resume por garantir a leitura deste por meio da extração de dados objetivos que muitas vezes ignoram os aspectos singulares da composição da linguagem poética e, acima de tudo, as impressões do aluno sujeito leitor perante a leitura experienciada. É possível sugerir que tais práticas que circundam o texto literário, apenas o tangenciam sem mergulhar nas suas profundezas de sentidos, ignoram um aspecto importante da natureza do texto literário: que este jamais se esgota na sua superfície (Dalvi, 2013).

Sobre o texto literário na sala de aula dos Anos Finais, ainda é possível refletir que este costuma ser veiculado pelos livros didáticos e muitas vezes, quando tratado em sala de aula, se limita às interpretações prontas trazidas pelo próprio material (Cosson, 2006). Nesse sentido, Lajolo (1993) pondera que decidir o que fazer com o texto literário em sala de aula já não mais seria da competência do professor, mas sim, das próprias editoras e suas configurações adotadas sobre o texto nos materiais didáticos, o que restaria ao docente o papel de seguir um roteiro já traçado. É interessante observar que, como comentado anteriormente, o papel do livro didático como condutor do evento aula já denunciava sua força desde o paradigma histórico-nacional.

No entanto, nem toda marca histórica se mantém do mesmo modo, há transformações perceptíveis por toda parte. Afinal, se era a partir da literatura na Antiguidade Clássica que se

orientava o ensino do bem falar, na contemporaneidade da sala de aula nos Anos Finais, a linguagem do texto literário, em consideração equivocada, seria tida como mais irregular e criativa o que provocaria a preferência de estimular maior contato com o texto jornalístico e de revistas científicas (Cosson, 2006). Sendo assim, o texto literário já não mais seria um parâmetro para a aprendizagem da língua padrão, e sim, por meio de outros gêneros com aspectos pragmáticos em evidência, contemplando uma linguagem que dê conta da formalidade e regras da língua.

É fato que o texto literário não deve ser mero pretexto para a aprendizagem gramatical (Dalvi, 2013) e o ensino desse deve ser construído de tal modo que não oblitere sua leitura e proporcione a sua fruição quanto objeto artístico. Afinal, o processo de leitura de literatura não se restringe apenas a mera decodificação linguística, mas sim, é um processamento multifacetado em um compilado de diferentes etapas de compreensão necessários ao desenvolvimento do espírito crítico (Vieira, 1989). No entanto, a perda da posição da literatura como instrumento de auxílio pedagógico para a aquisição da habilidade de escrita perante a norma padrão, em um universo escolar em que tudo se perfaz de utilitarismos, promove o questionamento do lugar (já muito minúsculo) e função do texto literário na aula de Língua Portuguesa nos Anos Finais. Refletir sobre o livro de imagem nesse contexto e recorte da discussão, é perceber que a presença dessa literatura é ainda mais relativizada e deixada de lado quando se considera que ela se manifesta, essencialmente, sem o uso de palavras.

A relação da literatura e educação, como desenvolvido, é conflituosa e pode ser remontada através de um olhar pelos séculos. A escolarização do texto literário é inevitável, visto que o uso do literário para o ensino se deu desde as primeiras interações com esse. Sendo assim, o que poderia ser controlado e contornado é o modo com que ele se escolariza, evitando assim caminhos que deturpam e transformam a literatura para alguma outra coisa que ela não é (Soares, 1999). Em tempos que se acentuam como a falência do ensino de literatura, se faz preciso e necessária a sua defesa em sala de aula, visto que é por meio desta que faço a “(...) incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade.” (Cosson, 2006, p.17).

2.2. O Livro ilustrado: o desabrochar do livro de imagem

O ponto de partida para refletir sobre o livro-imagem na aula de Língua Portuguesa que a pesquisa em vigência escolheu adotar, é compreender o domínio que abrange esse

objeto artístico, bem como a sua história carregada de uma ancestralidade literária longínqua, antes de mergulhar em foco das narrativas visuais. O livro-imagem, como dito, é um livro composto por visuais encadeados que compõem uma história, sem se fazer necessária a presença de palavras para além do objeto pré-textuais título; é uma narrativa que se forma por meio das imagens (Belmiro, 2014). Sendo assim, o livro-imagem é uma das formas de se apresentar o livro ilustrado. Ou seja, o livro-imagem é um dos ramos, possibilidade de ser e se fazer no mundo, do livro ilustrado.

Sob olhar de Salisbury e Morag (2013), o livro ilustrado na modernidade é uma obra de arte gráfica e híbrida, geralmente organizada pela união articulada entre palavras e imagens, em que a relação entre esses dois eixos se dá de tal maneira que, na ausência de alguma dessas dimensões, o processo de leitura é interferido não possibilitando a fruição em sua inteireza, como seria com o texto original. A partir de tal definição, a categoria de livro ilustrado acolhe tanto o livro-imagem, como também outros formatos, como os livros que além de realizarem as suas narrativas com imagens, também fazem uso do texto verbal.

Em compreensão dessa partilha de um subjetivo material genético similar, de certa dose de parentesco, pensar na gênese do livro-imagem, é buscar também, de certo modo, a origem dos livros ilustrados. Diante disso, para seguir devidamente o caminho *do fio dourado* que tece a história da vida do livro-imagem, perceber que tudo começa e parte do livro ilustrado, como de um novelo central e maior, é fundamental.

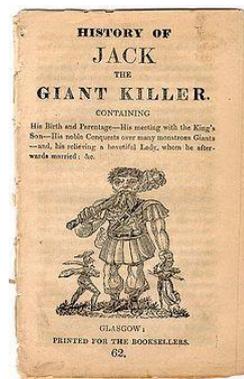
Ao se debruçar na história da humanidade, é possível reconhecer que a tradição de diálogo de ilustração e texto verbal é antiga e se estica ao longo dos anos. Desde civilizações do mundo antigo, como povos da Mesopotâmia, egípcios ou gregos, a pintura, a imagem, se alia a literatura nas mais inusitadas e diversas situações: fosse desde para registrar um mito heróico e bravo na superfície de uma vaso grego, ou para permitir o reconhecimento de como era a vida, a sua história, antes de ser uma múmia e parar em uma tumba faraônica (Gombrich, 1999). Embora as ilustrações estivessem em todos os lugares, nas iluminuras do textos bíblicos, nos entalhes de capelas, ou até nas bordas das escrituras do diário de Da Vinci, é no livro ilustrado que esse enlace entre literatura e imagens começa a se dar de tal maneira que surge uma nova forma de fazer arte e de se fazer uma obra de arte.

De acordo Luis Carlos Girão e Elizabeth Cardoso (2019), o primeiro livro ilustrado, de título *Orbis Sensualium Pictus* (ou *Mundo visual em imagens*), foi do escritor Comenius em 1657 e que no próprio livro deixa em registro nas folhas iniciais, antes dos 150 capítulos ilustrados que o livro dispunha, que aquele seria o primeiro livro ilustrado infantil, embora aparentava mais teor didático que literário. É importante salientar ainda sobre o *Orbis*

Sensualium Pictus, que esse não estava dissociado do ambiente escolar, visto que sua mobilização se deu sobretudo nas escolas germânicas, e as xilogravuras eram indicativas do texto verbal disposto nas páginas.

O caráter literário do livro ilustrado, esse enquanto Literatura, é uma conquista e marco dos *chapbooks*. Os *chapbooks*¹, inventados a partir do século XVI, eram livros ilustrados com projeto gráfico simples e de baixo custo, comercializados sobretudo pelas ruas, contendo contos de fadas ilustrados e impressos em xilogravura. Sobre a relação entre imagem e texto, é possível dizer que nesses livros de bolso a visualidade era explorada como recurso decorativo da página.

Figura 5 - Foto de um *chapbook* impresso de título *Jack the Giant Killer*



Fonte: Wikipédia.com.br

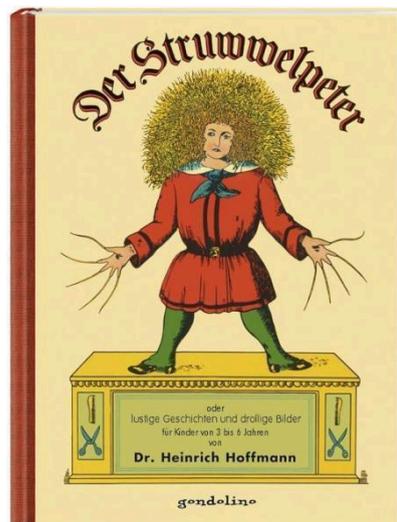
No entanto, não demorou muito para a criatividade pungente e artística abrigada no ser humano, a ancestral e primordial conexão com as pinturas, emergir e pincelar as páginas com imagens que iam além do adorno. É considerado que William Blake, pintor e poeta londrino, em vida diante do romantismo inglês, movimento artístico que promoveu a erosão dos paradigmas clássicos sobretudo na ligação palavra como espelho do mundo, possa certamente ter sido o primeiro a experimentar a graciosa e extraordinária dança entre palavra e imagem, no sentido de combinação visual.

Na formação do livro ilustrado, traçando com cuidado uma árvore genealógica de influências e figuras de importante menção, se faz preciso ressaltar o livro *Der Struwwelpeter* de Heinrich Hoffmann. De acordo com Salisbury e Morag (2013), o *Der Struwwelpeter*, anos depois de se apresentar ao mundo, pode ser considerado como uma das influências mais

¹ Segundo o livro *Livro Infantil Ilustrado: A Arte da Narrativa Visual*, o nome *chapbooks* é derivado de *chapman*, uma palavra que se designava a referir ao mascate que vendia os livros para um público com recursos financeiros limitados.

diretas ao livro ilustrado moderno, embora esse por sua vez tivesse um caráter mais didático que literário. Com ilustrações que acompanham uma narrativa ritmada sobre as consequências do mau comportamento, carregadas de uma moral, Heinrich Hoffmann, com certo tom jocoso e irônico, antecipa o livro ilustrado pós-moderno.

Figura 6 - Capa do livro *Der Struwwelpeter*



Fonte: Loewe.com

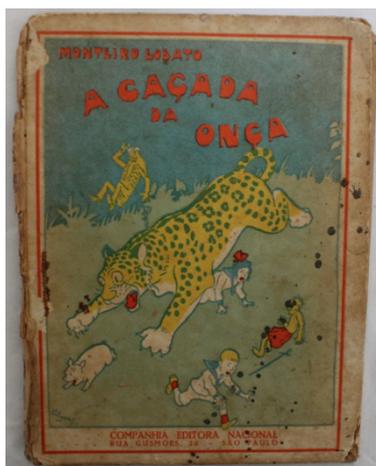
No entanto, se é por Hoffmann que se adianta certos aspectos, é com Caldecott, no final do século XIX, que anuncia na modernidade o livro ilustrado, chegando a ser considerado por alguns críticos e artistas, o “pai” do livro ilustrado quanto objeto literário. Tal título recai sobre a sua figura em detrimento da relação a articulação habilidosa que empreendeu sobre a ilustração e a imagem criando uma desenvoltura de justaposição até então inédita. Sendo assim, a arte realizada por Randolph Caldecott movimenta a ilustração não apenas como adorno, ou representação do dito, mas algo além: transforma o elemento pictórico em como um subtexto, uma expansão da narrativa transmitida na escrita em palavras.

É apenas na segunda metade do século XIX e início do século XX, que a ilustração adentra na dourada e gloriosa era de ouro. Nesse momento, compreende-se que as inovações da tecnologia da impressão e o surgimento de grandes artistas contribuíram para um florescimento dos livros infantis em que, as imagens, ocupavam um papel fundamental na leitura.

Quando se realiza o recorte geográfico e pensa sobre como se deu esse processo do livro ilustrado no Brasil, Zilberman (2014) afirma que foi apenas a partir do século XIX, em necessidade das demandas da emergente classe média urbana, que os livros ilustrados começam a aparecer, sendo eles sobretudo a tradução de obras literárias estrangeiras e da adaptação de narrativas canônicas.

Apesar de ser ressaltado ainda por Zilberman (2014) que a figura de Monteiro Lobato em 1924 no livro *A caçada da onça* apresenta ilustrações em página dupla, o que se configurou, para aquele momento, como uma inovação literária gráfica sobre a ilustração no livro infantil no Brasil, a presença do livro-imagem se desenrola na outra metade do século. Nesse cenário de lentos passos quanto à disseminação e difusão do livro ilustrado no Brasil, o primeiro livro-imagem brasileiro foi do artista plástico Juarez Machado que foi primeiramente publicado na França, e alcançando o território nacional apenas no ano seguinte, 1976, com o título *Ida e Volta*.

Figura 7 - Capa do livro *A caçada da Onça* de Monteiro Lobato



Fonte: Albertolopesleiloeiro.com.br

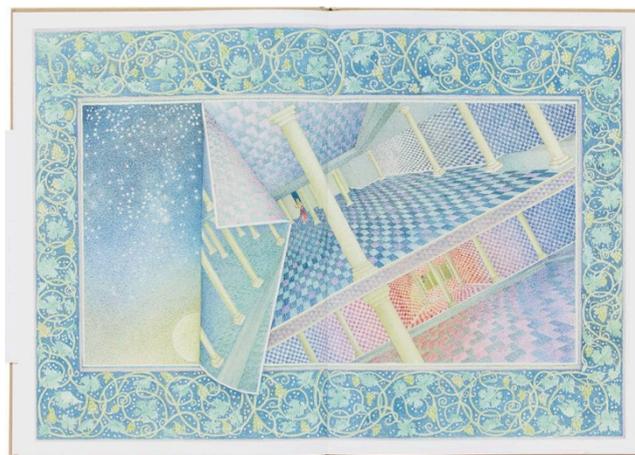
Figura 8 - Capa do livro *Ida e Volta* de Juarez Machado



Fonte: Amazon.br

Em 1980 há o reverberar de outros grandes nomes na produção desse gênero no país, como as artistas Angela Lago e Eva Furnari, ambas se dedicando a criação literária de livros que concentram sua narrativa na visualidade e as palavras são deixadas apenas na capa no título que nomeia a obra. É digno de destaque elucidar a obra *O cântico dos cânticos* de Angela Lago, uma espécie de quase tradução em imagens para o texto do Antigo Testamento, atribuído a Salomão que, em páginas duplas, cria uma narrativa ao olhar cheia de contrastes e detalhes que brinca com as cores, as dimensões e flutua para uma criação com abstrações majestosas. Quanto a Eva Furnari, esta produziu uma coleção de livros de imagem composto por tirinhas lineares, A Coleção Peixe Vivo, totalizando ao todo quatro deles: *Todo dia* (1980), *Esconde-esconde* (1980), *Cabra-cega* (1980) e *De vez em quando* (1980) (Cardoso e Girão, 2019).

Figura 9 - Ilustração dentro do livro *O cântico dos cânticos*



Fonte: Amazon.br

No entanto, a partir de 1997, Luis Carlos Girão e Elizabeth Cardoso (2019) ponderam que por meio de uma reforma educacional no país, que promove com força uma categorização das obras literárias por idade e período escolar, os livros de imagem com centralidade na linguagem visual são deixados de lado. De modo consequente, há a queda da produção dos livros de imagem nos anos 90. Seria apenas na virada dos séculos XX para o XXI que o livro de imagem ressurgiu e renasceu com mais força, novas propostas pictóricas e engajamento, embora que ainda muito alinhadas à tradição das experiências literárias anteriores com o livro-imagem. Ainda sobre o olhar de tais autores, seria a partir desse momento que o livro de imagem começa a ser encarado como uma experiência estética que

extrapola o códex. O conteúdo do livro, portanto, não seria apenas a interioridade da obra, mas ela como um todo, como um objeto artístico que desde a capa e seu formato, do mais simples cruzar de olhares com o livro, proporciona múltiplos sentidos.

Diante da entrada do *desing* e de toda a composição estratégica e estética das artes gráficas na produção de livros, os livros ilustrados, mas aqui se pensando especificamente na modalidade do livro de imagem, as obras (incluindo desde a capa, lombada, folha de guarda, quarta capa) se configuram como um todo repleto de potencialidade de significados demonstrando que a leitura da obra se inicia muito antes da abertura física dela. Afinal, tais aspectos podem colaborar, e contribuem, para atribuir significados a narrativa, pois é por meio do *desing* livro que o leitor terá contato com a obra (Necyk, 2007 *apud* Menegazzi e Debus, 2018).

Alguns designers brasileiros podem ser convidados por essas linhas para demonstrar esse trabalho aliado de literatura, do texto, e do projeto gráfico da obra, visto que projetam e ilustram, e até mesmo escrevem histórias, como é o caso de Graça Lima e Roger Melo, em que a materialidade do livro é pensada como um elemento que complementa e faz parte da estratégia narrativa (Menegazzi e Debus, 2018). Nessa linha, Girão (2021) chama atenção para o caráter sinestésico e até mesmo cinético de tais livros, visto que eles promovem uma complexa experiência por meio da estética para o leitor olhante que não só de página em página, mas desde sua estrutura quanto livro, se explora diferentes e diversos linguagens e assim engendrando a criação de múltiplos significados. Desse modo, a leitura do livro de imagem é um convite à brincadeira com os sentidos, não tão somente visual, mas do exercício de uma sensibilidade interpretativa dos elementos que fazem a obra existir concretamente no mundo.

Em consonância às ponderações pinceladas sobre o livro de imagem, há a escritora sul-coreana Suzy Lee que compreende suas obras em totalidade e em que cada uma de suas partes são intencionalmente projetadas interligando a narrativa visual e as partes do livro como uma experiência sentida e interpretada pelo todo. A autora em questão também é uma renomada entre especialistas em literatura infantil e juvenil, é uma das grandes referências na produção de livros-imagem, formou-se em Artes Plásticas pela *Seoul National University*, ampliando sua formação com um mestrado em *Book Arts* no prestigiado *Camberwell College of Arts*, na Inglaterra. Sua habilidade como artista-narradora faz dela uma figura central nesse gênero literário em que as imagens desempenham um papel fundamental na construção da narrativa. Como dito, o trabalho que aqui se estabelece decidiu explorar as possibilidades de mobilização de uma de suas obras: *Espelho*.

2.3. Literatura na escola: o livro de imagem na sala de aula de Língua Portuguesa

O livro ilustrado em seu processo formativo de identidade apresentou estreita relação com o ambiente escolar, o que é o caso do livro *Der Struwwelpeter* anteriormente citado, e seu teor moralizante, didático e pedagógico, o que o fez acabar por circular em salas de aulas alemãs desde seu tempo de publicação. A escola e a literatura, mas dessa vez se pensando especificamente na literatura ilustrada, sempre tiveram algum envolvimento e influência uma sobre a outra. No entanto, se nem mesmo com o campo literário como um todo teve um enlace pacífico, assim como também já visto e detalhadamente explorado, essa relação de sala e literatura ilustrada também não se deu em uma natureza harmônica.

A literatura ilustrada em sala de aula foi convencionada e condicionada a alguma função outra além de sua identidade quanto ser arte, como uma aliada para a aquisição da escrita, ou ainda, transmissão de ensinamentos éticos. Nesse sentido, na escola, a leitura de literatura ilustrada serviria tanto para ensinar a língua como conduzir uma visão de mundo moralmente aceita pela construção daquela sociedade. Essa perspectiva alimenta a permanência da literatura ilustrada em grande peso na sala de aula dos anos iniciais, e muito dificilmente passa dessa etapa de ensino (Rezende, 2018).

Segundo Belmiro (1999), é possível observar que nos anos 90, sobretudo ao final dessa década, os projetos pedagógicos estavam se fortalecendo de perspectivas cada vez mais interdisciplinares e integradoras. A sala de aula se perfez aos poucos como um espaço privilegiado em que o desenvolvimento da leitura por parte do aluno poderia ocorrer, bem como, ser também um ambiente de intercâmbio cultural literário (Zilberman, 2003). No entanto, apesar das contínuas transformações da mobilização da literatura no ambiente escolar, permanece de modo insistente uma equivocada visão sobre a leitura. A compreensão de que a leitura seria mera e simples decodificação, e não um processamento textual complexo que mobiliza inúmeras camadas do cérebro para a construção de sentidos (Koch, 2006) potencializa o não lugar do livro de imagem, a sua ausência, diante de alunos em domínio com o código verbal, como o que se espera de alunos dos Anos Finais.

Segundo Manguel (1997), a leitura é algo de subsistência de toda sociedade, pois uma pode existir sem escrever (como as comunidades paleolíticas autoras da arte rupestre, ou como as hodiernas sociedades ágrafas); porém, não se há coletividade sem que esta seja, de alguma forma, uma “comunidade leitora”. A leitura das imagens, por exemplo, tem a sua

ocorrência desde os primórdios, ou seja, desde que se houve os primeiros seres humanos (cf. seria bom mencionar dois autores/autoras dão sustentação a tal afirmação). As próprias cavernas se tornaram locais sagrados repletos de imagens do cotidiano da genealogia humana, assim como as práticas orais que envolveram as narrativas que corriam pelos lábios daqueles reunidos ao redor da chama dançante de uma fogueira. (Gombrich, 1995).

No entanto, a sala de aula de Língua Portuguesa ainda se fundamenta em uma concepção ultrapassada de leitura, e assim, engendra a não continuidade de exploração do livro ilustrado em anos posteriores à educação infantil, como ainda nota Rezende (2018), e, o livro de imagem, que se apresenta em força com a linguagem da visualidade, é mais ainda deixado em obscuridade. Em detrimento de tais alunos serem considerados leitores que já desenvolveram a capacidade de desvendar as letras e palavras que constituem a língua portuguesa, o contato com o livro de imagem não é estimulado em sala de aula à medida que os anos correm e a idade dos estudantes aumenta, pois tais alunos estariam prontos para uma literatura de foco verbal. Sendo assim, o livro de imagem estaria vinculado ao Ensino Infantil e permaneceria sendo, quando ainda é, mobilizado apenas ali.

A performance de estratificação do livro de imagem, de categorizar essas complexas e tão difusas obras para apenas uma parte da vida específica, nesse caso para alunos da Educação infantil, crianças, mutila o direito de acesso ao literário por parte de tais estudantes. Sendo a literatura uma “(...) manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.” (Candido, 2014, p.23) e o livro de imagem sendo literatura, Coelho (2000) pondera que anterior a uma obra ser tida como infantil, ela é literatura, e sendo assim, está no campo das artes. Os livros de imagem que podem encantar um leitor de qualquer idade (Abramovich, 1997) são narrativas que convidam o olhar para um mundo de sensibilidade em que as cores, texturas, contrastes, tipo de folha, formato do livro, como a própria ilustração se faz no papel, promovem novas experiências e construções de sentidos. Sendo assim, o livro de imagem não deve ter sua natureza primeira (de ser literatura, e portanto ser arte) desconsiderada, algo que ocorre quando se estigmatiza o seu acesso a um determinado grupo com restrição de idade. Sendo assim, uma forma de fazer literatura não deve deixar de ser acessada por alguns grupos diante da imposta especificação colocada nela Góes (1984).

Outro aspecto digno a ser ressaltado, e que parte desse discurso de leitura como decodificação, para se pensar nos entraves que a leitura do livro de imagem enfrenta para adentrar a sala de aula dos Anos Finais, é a narrativa, advinda de uma tradição, de suposta superioridade da escrita verbal. Diante de tal noção de sacralização da escrita, o livro de

imagem é subalternizado, pois, como dialogado, esse tipo de livro tem em sua formação o predomínio da imagem.

Ao se debruçar no passado é possível reconhecer a formação do discurso que atribui à escrita um caráter imaculado. Durante o projeto político colonial português de conversão da cultura dos povos nativos da América do Sul ao catolicismo, que, ao fazer uso da Literatura como instrumento moralizador e revelador dos costumes cristãos que deveriam ser seguidos, reverberou no correr de certas concepções equivocadas: tanto de que uma língua civilizada seria aquela que é escrita, e que por ser escrita teria algum tipo de superioridade (Mariani, 2003).

Sendo assim, tais noções de raízes coloniais que engendram o preconceito de que o texto verbal escrito seria dotado de algum tipo de supremacia, a mobilização do livro de imagem (que se faz na visualidade) na sala de aula de Língua Portuguesa, é questionado. Tal noção alimentada de uma visão normativa e equivocada, acaba por se fazer como uma barreira para o desenvolvimento do letramento artístico-literário dos estudantes que são afastados da manifestação artística e engenhosamente gráfica que são os livros de imagem. Camargo (1995) afirma que os livros de imagem não são apenas livros para crianças que são compreendidas como não leitoras, mas sim, um livro que potencializa o crescimento do campo de consciência do mundo, da cultura, do tempo e do espaço.

Na contemporaneidade a leitura assume um papel fundamental para o exercício da cidadania e a capacidade de processamento textual, bem como a sua compreensão, abarca outros universos além do da escrita (Nannini, Pádua e Ribeiro, 2014) como já anteriormente debatido. Nessa perspectiva, é sobretudo na aula de Língua Portuguesa que essa aprendizagem, a de leitura de diferentes textos, é desenvolvida. Sendo assim, o convívio com o livro imagem em sala de aula de Língua Portuguesa deve ser garantido, pois é nesse ambiente que o experimento com a diversidade cultural, de linguagens, seus modos e semioses, de modo sistematizado, acontece.

Diante de tais noções, se faz necessário retomar a Base Nacional Curricular Comum (2018), a BNCC, mais especificamente a do Ensino Fundamental, que perante o seu compromisso de orientar a formação curricular dos estados brasileiros, é o norteador principal para se pensar a aula de Língua Portuguesa dos Anos Finais. A partir de tal documento parametrizador, e de acesso e referência aos professores de Língua Portuguesa, se pode perceber a mobilização do livro de imagem por meio das sugestões realizadas em sua interioridade.

Apesar de a BNCC estimular que o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais se dê de uma maneira dialógico-crítica, em que o alargamento das vivências propicie um letramento ao aluno em diferentes práticas de linguagem, indo de orais à escritas, assim como também multissemióticas, espaço este em que o livro de imagem deveria estar, não há presença do livro de imagem no documento. Na observação da sessão destinada ao Eixo de Leitura dos 6º ao 9º ano, visto que a reflexão que aqui se estabelece pensa sobre a leitura do livro de imagem e as possíveis recomendações para esse texto literário no que se refere a experiência leitora do aluno com ele, o documento em questão é vago quanto ao texto literário em sua magnitude e nem chega a citar a possibilidade de fazer literatura por meio do livro de imagem.

O maior foco diante do texto no Eixo de Leitura da BNCC se dá no campo jornalístico/midiático, em que é esperado que os estudantes compreendam e produzam gêneros textuais que não estão no domínio do literário. Quando a literatura aparece no documento, alguns textos que apresentam relação com a visualidade são elucidados, como é o caso de charges, tirinhas, poemas visuais e concretos, mas nenhum sinal do livro de imagem (Rafael, 2018).

Nesse mesmo caminho, quando a leitura de imagens se faz presente na BNCC, ela se volta para textos que não são literários, como é o caso de gráficos, infográficos, fotos, memes, gifs e entre outros. A leitura multissemiótica e literária por meio do livro de imagem não é mencionada. Sendo assim, é possível perceber que o documento parametrizador apesar de considerar a importância da imagem e a sua leitura na aula de Língua Portuguesa, e até mesmo considerar as um aspecto de relevância no fazer literário no seu quadro de habilidades, o documento em todo o seu restante se ausenta.

3. Livro de imagem em ação: metodologia e um olhar sobre o livro imagem *Espelho* de Suzy Lee

3.1 Metodologia: Rodas de Conversa

Em consideração aos pressupostos teóricos discutidos ao longo das linhas que se sucederam, o trabalho em questão por reconhecer a riqueza da experiência literária que um livro de imagem pode promover com os estudantes dos Anos Finais em sala de Língua Portuguesa, a partir desse objeto artístico incrustado de uma semiose única e singular, anseia também refletir como esse livro pode ser mobilizado em sala de aula. Nesse sentido, o trabalho que aqui se estabelece se serve e vale da metodologia elaborada por Elisabeth Maria

de Melo (2023) em sua dissertação do mestrado profissional em Letras *Rodas de Conversas Literárias na educação de jovens e adultos (EJA): Diálogos com a obra “Os Cem menores contos brasileiros do Século”*.

Melo (2023) salienta que dentre as múltiplas formas de leitura em sala de aula, optou pelas Rodas de Conversas, que tem em sua genética de formação inspiração direta em Paulo Freire com os Círculos de Cultura. Em ambos os casos o aspecto dialógico e promoção de criticidade, bem como os educandos como participantes ativos, se alinham em similitude. Além disso, a autora elucida que a escolha de sua metodologia também parte de:

“(…) porque a “Roda” nos dá a percepção de que temos o mesmo direito à fala e à escuta (docentes e discentes) com diferentes papéis sociais e lugares sociais. As experiências e vivências partilhadas nas Rodas poderão trazer crescimento e aprendizagem para todos. E em segundo lugar, porque as Rodas nos permitem, de forma mais apurada, a proximidade com o outro; “enxergar” olho no olho; perceber expressões e movimentos que, possivelmente, não “enxergaríamos” com as cadeiras enfileiradas na sala de aula.”
(Melo, 2023, p. 58).

Desse modo, as Rodas de Conversas de Melo (2023) seriam encontros em sala de aula com caráter dialógico em que os sujeitos interactantes irão construir juntos os sentidos, as hipóteses, em uma dinâmica que promove a igualdade de fala e estimula o exercício da escuta, como aprender ouvindo o outro e reconhecer as potencialidades de ampliação da visão de mundo a partir daquele que constrói conjuntamente a comunidade de sala de aula. A partir de uma leitura compartilhada sobre o texto escolhido, segundo a metodologia proposta, haveria um mediador que poderia vir a usar artefatos para estimular o leitor em consonância com o texto ou livro alvo da leitura. A prática da leitura compartilhada, uma ação que promove diálogo e trocas, o estudante é convidado a se colocar no texto, esboçar a sua criatividade, afetos, memórias, e hipóteses de leitura, todas elas interações com o texto que tecem gradualmente a relação de aluno-texto e sua identidade leitora.

A autora esquematiza a metodologia a partir de um objetivo e claro infográfico:

Figura 10 - Esquema da Metodologia proposta por Melo



Fonte: Foto tirada do trabalho de dissertação do Profletras de Melo (2023)

Nesse sentido, o trabalho aqui presente se inspira na metodologia de Melo (2023), mas ao invés de promover a experiência leitora em Rodas de Conversas com mini contos na Educação de Jovens e Adultos, EJA, como é o caso da dissertação inspiração, transpõe a metodologia para a mobilização do livro de imagem *Espelho* da Suzy Lee na sala de aula de Língua Portuguesa nos Anos Finais, mais especificamente o nono ano. Diferentemente de alguns aspectos estimulados pela autora (Melo, 2023), como a leitura em voz alta, a aplicação da metodologia se adapta à natureza não verbal dos livros de imagem. Desse modo, portanto, a condução da leitura ainda é feita de modo compartilhado por meio de estímulos e solicitações da figura do mediador diante das imagens, ponto esse que o texto aqui irá se debruçar mais tardiamente com a devida atenção. O medo de errar que acaba afastando os alunos diante da leitura e convívio com o texto literário (Durão e Cechinel, 2022) aqui na metodologia de Rodas de Conversas (Melo, 2023) é desconstruído diante de uma mobilização que realiza aproximações do estudante com o texto.

Ao pensar nesse livro em sala de aula a partir de Rodas de Conversas (Melo, 2023), os alunos devem ser convidados a se organizarem de modo circular. A formatação em círculo tanto contribui para cada estudante poder ter acesso visual ao colega de classe e suas contribuições, bem como toda a performance de seu corpo na aula, como também, desautomatizar a disposição usual, a hierarquia de alunos sentados, professor em pé. Todos reunidos em um círculo, podendo se voltar ao chão e muito favoravelmente remontar um senso primordial de coletividade, ou criar um círculo com cadeiras, se acessam, uns aos outros, com mais liberdade.

Um aspecto importante das Rodas de Conversas é a medição e, na aplicação com o livro *Espelho*, uma obra artística que constrói sua narrativa por meio da visualidade, esse aspecto de mediar o texto literário é o convite primeiro para a experiência com o texto de modo dialogado. O processo de mediação seria (Reyes, 2014 *apud* Melo, 2023) atuado por mediadores de leitura, que podem estar na escola ou em outros locais de prática leitora, são

figuras que constroem pontes entre o texto e o leitor, abrem a porta e conduzem o caminho para a entrada em um livro. Nesse caso, a figura do professor assume o papel de mediador do livro de imagem em sala de aula. No entanto, apesar de sua mobilização ser a força motriz que dá início à experiência literária com o texto e obra de arte que o livro de imagem é, o protagonismo da dinâmica se dá a partir das hipóteses de leituras que os estudantes vão criar diante disso.

Melo (2023) traz como um dos primeiros atos em sala de aula, no trabalho de minicontos, a explicação do gênero a partir de uma diagnose oral do que os alunos sabem sobre e apresentação da antologia escolhida. Em seguida, a Roda de Conversa sobre dois minicontos escolhidos. Nesse caso, quanto ao livro de imagem, a subversão de tais fatores, primeiro ler a obra e depois apresentar a natureza do gênero, pudesse contribuir para a formação de hipóteses por parte dos alunos de que gênero textual o livro *Espelho* de Suzy Lee seria após a experiência de sua leitura realizada. Desse modo, poderia, até mesmo, solicitar aos alunos construir uma definição, por meio do lido, do que seria aquela obra e assim promover lentas aproximações ao gênero livro de imagem.

Na experiência vivida com o livro *Espelho* de Suzy Lee diante da turma do nono ano do Colégio de Aplicação da cidade do Recife, foi solicitado que os alunos organizassem a sala de modo circular. No entanto, em detrimento da configuração das cadeiras e do tamanho da sala, não seria possível, sendo assim, o combinado foi de todos os alunos, assim como a estagiária em regência no Estágio Obrigatório III, sentarem no chão da sala. Apesar de inicialmente alguns comentários terem se posicionado contra a dinâmica e o ato de sentar no chão, o que é natural dentro da cultura escolar diante de um público adolescente, toda a sala seguiu o comando e a partir disso a mediação do livro pode começar.

Reunir toda a turma de modo circular interrompe a performance usual de enfileiramento das cadeiras, como Melo (2023) pondera, mas também, o convite para se reunirem em círculos sentados no chão remonta um sentimento quase que primordial originário em que os povos se reuniam em torno de uma fogueira e a literatura, poesia oral, era compartilhada. Trazer tais argumentos históricos é interessante para construção de reconhecimento por parte dos estudantes perante as origens da literatura, e que o gesto é intencional para receber o texto literário, de quebra com a monotonia neoliberal que as salas de organizam, pois aquele momento vai ser de fruição literária, de experimentar o texto.

A metodologia de Rodas de Conversas, sendo assim, potencializa o cultivo do prazer pela leitura no ambiente escolar, recolhe e acolhe os alunos para a centralidade do processo ao considerar em primazia as suas impressões como sujeito leitor, engaja o exercício de

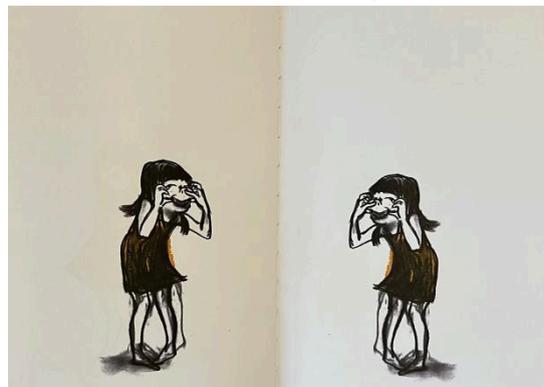
escuta atenta diante das considerações do outro, ratifica que o saber do outro é válido e poderoso para a construção do próprio, e possibilita a ampliação de olhares sobre um mesmo texto literário. Afinal, como Dalvi (2013) pontua, um texto não se esgota em sua superfície, é passível de ser compreendido por múltiplos olhares dentro do seu horizonte de interpretações. Além disso, a metodologia de Rodas de Conversas promove a interação do aluno com o texto literário ao aproximar a literatura da sala de aula de um modo a não descaracterizar sua forma artística.

Nesse sentido, a partir de tais fundamentações metodológicas, o livro de imagem *Espelho* é inserido em um contexto em que a sua leitura, a fruição desta, é desenvolvida. Por meio de uma mediação dialogada com perguntas, os estudantes podem experienciar o texto construído essencialmente pela visualidade de um modo a ampliar a sensibilidade de seu olhar sobre o lido, e reconhecer as potencialidades e poder do literário.

3.2 Um possibilidade de olhar sobre *Espelho* da Suzy Lee

A obra *Espelho* da *book artist* Suzy Lee é uma obra que inicia uma trilogia nomeada pela autora como *Trilogia da Margem*. A sequência conta com os livros *Onda* e *Sombra*, anteriormente pincelados na introdução deste trabalho. *Espelho*, publicado no Brasil pela editora Cosac Naify no ano de 2009, mas agora sob o domínio da editora Companhia das Letras, no selo Companhia das Letrinhas, continua a ser redistribuído por todo o país. O livro conta com 48 páginas compostas por 28 ilustrações que se dispõem no livro em página dupla. Ou seja, como comentado anteriormente, a narrativa se debruça na superfície do códex não de uma página por vez, como um livro em prosa sequenciada com quebras, mas sim por cenas que se revelam no livro em duas páginas.

Figura 11 - Ilustração avulsa de *Espelho* de Suzy Lee



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A capa do livro *Espelho* é a abertura dessa aventura visual que se inicia desde ali. Em quase sua inteireza se revela branca, como uma tela em branco, convidando a imaginação a tecer e construir sentidos no vazio. O nome da autora é colocado no canto esquerdo da capa, ao seu lado surge um desenho feito com carvão, que traz uma cor escura em preto e uma intensidade no traço: é uma menina que espia algo no canto superior esquerdo. Muito sutilmente, ao longe, há a sugestão de uma cor laranja em suas vestes. Algo curioso acontece atrás de si. Há uma versão sua logo atrás, de costas, como se estivesse refletida. A sugestão do reflexo vem da igualdade invertida de sua aparência na ilustração, e também, do título que se revela no topo central do livro: *Espelho*. Muito certamente é para ele que a menina fita curiosa. O título, que também se revela com uma novidade visual, pois ele mesmo se derrama espelhado na capa, é todo o texto verbal que o livro carrega.

O livro *Espelho* se apresenta ainda com algumas outras novidades na forma em seu primeiro olhar. E quando se diz novidade, não é por não se ter havido antes essa forma em um livro, mas sim, pela replicação dessa ruptura que quebra com algumas expectativas iniciais e prototípicas de como um livro é e se faz como objeto no mundo. *Espelho* de Suzy Lee é um projeto gráfico que se materializa alongado na vertical, ainda se mantém em configuração retangular que livros costumam ter, mas se espraia crescendo em altura. Desde a estante, em uma vitrine de exposição de livros, *Espelho* se sobressai e se destaca com sua distinta forma longilínea. Girão (...) traz atenção ao fato de que seu formato retangular vertical é em referência direta ao tradicional formato de espelhos.

Figura 12 - Capa do livro *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em sala de aula, diante dos alunos que já se ajustaram de modo circular, estratégia que enriquece o acesso ao outro e seus olhares sobre o texto, o professor deve convidar os alunos a construir suas hipóteses de sentido sobre a capa do livro. Nesse primeiro momento, para construir etapas graduais de exploração do projeto gráfico do livro, talvez seja interessante apenas um exemplar do livro estar em cena nas mãos do professor. A projeção da capa a partir de um projetor multimídia também poderia vir a ser interessante a depender da quantidade de alunos que compõem a sala do nono ano em questão. O professor, com um livro em mãos mediando a relação do livro com os alunos de primeira, pode perguntar aos alunos o título da obra em questão. Tal pergunta, apesar de parecer ser enrustida de certa ingenuidade, cria em primeiro momento um ambiente em que o aluno se sente confortável de responder às perguntas que lhe são feitas pois essas também são acessíveis. Além de que, toda essa dinâmica de mediação é de leitura de elementos, em parte do processamento, que são visíveis aos olhos, como o caso das ilustrações e seus múltiplos sentidos.

Algumas outras perguntas podem ser feitas para promover e incitar a provocação do olhar: Quais elementos temos nessa capa? Como esses elementos interagem entre si? A partir da capa, você acha que essa história irá se tratar sobre o quê? Que elementos da capa sugerem isso e sustentam sua teoria? Quando os alunos chegarem no eventual apontamento de que o título e a menina estão refletidos, caminhar para a reflexão da própria forma do livro com alguns questionamentos: Esse livro tem algo de diferente em relação aos outros livros? Os elementos debatidos (O formato do livro, o título da história e o espelhamento observado) se relacionam de algum modo? O professor mediador pode até mesmo levar outros livros que serão eventualmente mediados, ou que são do uso dos estudantes para fortalecer a percepção da singularidade formal que Espelho tem.

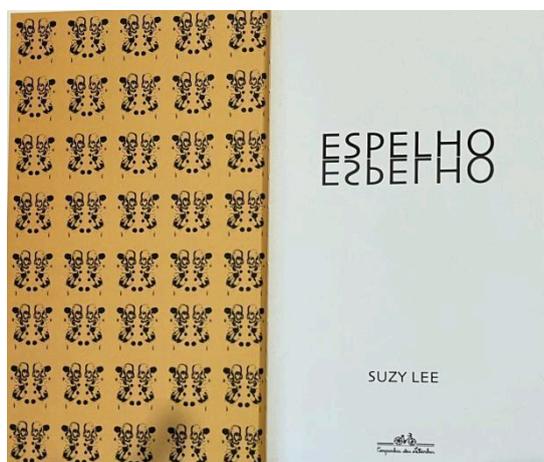
Para dar continuidade a mediação do livro, é interessante que outros exemplares além do exemplar do professor estejam indisponibilidade para os alunos. Talvez um exemplar a cada cinco alunos seria uma partilha interessante sem prejudicar a experiência dos alunos. A partir de um acordo com professor mediador e turma, poderia se estabelecer o navegar gradual das páginas, passá-las à medida que o professor com o seu livro está conduzindo a leitura. Afinal, por se tratar de uma narrativa visual é interessante que ela seja lida com paciência e atentamente para que os detalhes sejam percebidos, e não uma leitura frenética desencarrilhada tudo de uma vez só. Apesar de ser composto por imagens e não ter texto verbal algum, cada ilustração é composta por significações complexas, e, desse modo, promovendo uma mediação minuciosa, é possível perceber cada uma delas pontualmente e

com cuidado. Outro recurso que pode ser utilizado para maior visualização, considerando a possível indisponibilidade de outros exemplares para a turma, além do livro em mãos do professor, pode-se dar continuidade a amostragem do livro por meio da passagem de imagens em um projetor refletido em sala.

Diante da experiência vivida e das questões infraestrutura da escola no momento da regência e a indisponibilidade do acesso de um projetor, na prática real de mediação do livro *Espelho* foi de preferência da estagiária em regência fazer uso apenas de seu exemplar. Como na biblioteca da escola não se há livros de imagem, não havia outros exemplares de *Espelho* em acesso para o uso daquela mediação. Apesar de não ser a situação ideal, é possível fazer acontecer uma mediação com apenas um único exemplar em mãos. Sendo assim, é interessante que o professor tenha o seu próprio exemplar para não ficar à serviço de questões externas e que muitas vezes não podem ser controladas por ele. A garantia de seu próprio exemplar é a segurança da presença desse livro em sala e do acesso à sua mediação.

Após aberto o livro, o leitor é convidado a observar a folha de guarda da obra que assume a cor laranja, antes tímida, agora em protagonismo, e inteiramente decorada com elementos de aparência abstrata em cor negra carvão, e uma folha em branco com o nome da obra e da autora. Questionar os estudantes do que seriam tais abstrações, quais sentidos podem estabelecer com a capa e as hipóteses já criadas é uma possibilidade a se seguir nesse momento da mediação. Outro aspecto interessante a ser explorado pelo mediador é se os alunos sabem dizer como se chama aquela parte do livro, e eventualmente, apresentar os nomes das partes que formam esse objeto artístico.

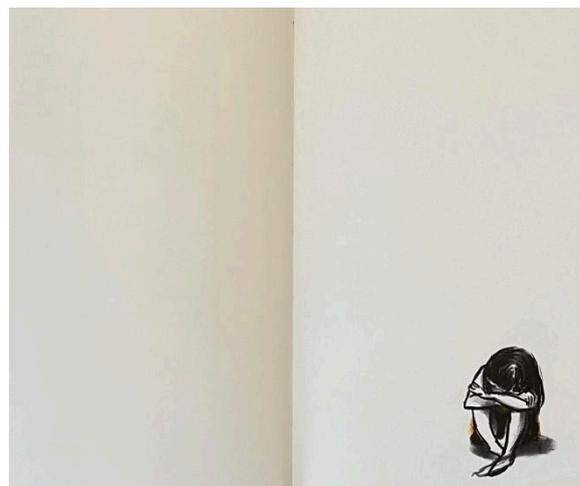
Figura 13 - Folha de Rosto do Livro *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dando continuidade na leitura, ao passar as páginas, a folha dupla se revela com a existência contraída e recolhida em si mesma da menina, a mesma que aparece na capa com vestes de uma tímida cor laranja entre o traçado intenso do carvão negro. A menina, localizada no canto inferior direito, está cabisbaixa, encolhida no canto da página, envolta e mergulhada de seus próprios sentimentos e pensamentos, seus braços abraçam seu corpo como se juntasse todas as suas partes, toda a profusão de coisas que passam dentro de si, em um lugar só. O convite feito pelo mediador nesse momento do livro pode ser de questionar o que parece estar acontecendo naquela cena, quantos elementos podemos perceber nas folhas duplas, e como eles interagem, ou não, entre si. Ainda pode se investigar as mudanças de humor ou o estado de espírito da personagem para a capa e aquela cena, que antes parecia curiosa e disponível, e agora se fechou em si e em uma certa tristeza e cansaço. Trazer alguns tipos de perguntas podem auxiliar no exercício dessa percepção: como a menina estava na capa? A menina segue com o mesmo comportamento que estava na capa? O que a personagem parece estar sentindo? O que sugere sua tristeza? Notar o corpo da personagem, como, por exemplo, ela cruza os braços se fechando para o mundo, mas ainda assim não faz esse aperto com muita força, o que pode vir a significar? O que isso diz sobre a natureza de seu reconhecimento?

Figura 14 - Primeira Ilustração do livro *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando se passa a página, algo inesperado acontece. Tanto para o leitor, como para a personagem. Nesse momento da narrativa ambos podem compartilhar sentimentos parecidos, o de certa surpresa, visto que Suzy Lee surpreende o leitor olhante com uma outra menina,

idêntica a anterior, espelhada na página. O posicionamento corporal da personagem sugere o seu espanto e susto diante do acontecimento de ver uma outra menina, igual a si, bem na sua frente.

Figura 15 - Segunda Ilustração de *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse momento da narrativa é interessante questionar aos estudantes, mais uma vez, quantos elementos aparecem na imagem. Perguntar sobre a quantidade de elementos é uma possibilidade para chegar no caminho de que a autora do livro brinca com o implícito. Porque, na página, visualmente só há dois elementos: a menina sendo refletida e seu corpo verdadeiro, embora haja a dúvida de saber quem é quem. Quem é reflexo e quem é real. No entanto, o leitor sabe, pela reflexão, que existe um espelho, embora esse não se configure como um desenho como a menina e seu reflexo. Sendo assim, questionar e comparar com a ilustração da página anterior a quantidade de elementos, pode vir a levar o aluno a perceber que a autora do livro usou de uma estratégia narrativa para fazer o espelho estar ali sem estar: a implicitude. Suzy Lee explora a configuração do livro para sugerir a presença de um espelho na margem que divide uma folha para a outra.

Desse modo, caminhar ao longo da narrativa perguntando de quantos elementos a imagem é composta pode vir a favorecer o entendimento de que há uma brincadeira na margem acontecendo. É interessante investigar, com os alunos na mediação, essa brincadeira do implícito, pois assim como em um texto verbal a sua interpretação parte da linguagem usada para a sua composição, no livro de imagem a sua linguagem, ilustração bem como o próprio projeto gráfico que dá materialidade à obra, são aspectos articulados para criar

sentidos. No caso de *Espelho* de Suzy Lee, todas as nuances que compõem o livro e sua forma são explorados na narrativa.

A menina ao longo das páginas tem seu estado de estranheza desconstruído aos poucos à medida que ela começa a se divertir consigo mesma, com sua outra versão refletida. Ambas fazem caretas, ou, apenas uma delas e a outra reflete. É fato que a reflexão do espelho, a contínua dúvida de não saber quem é real e quem é uma imagem produzida, gera uma performance tanto de sintonia entre as duas meninas, quase que uma irmandade, pois o que uma faz a outra cópia, mas também de certa independência. A dúvida sobre quem é a menina real, poderia ser qualquer uma das duas, quase que gera o sentimento de que são meninas diferentes, separadas, e não se tratando da mesma pessoa.

O divertimento e a sintonia entre as duas é tanta, que os sentimentos são convidados a jorrar nas páginas por meio das cores que começam a se destacar. Cada vez mais na ilustração, a medida que se passa as páginas, o vestido da menina ganha mais vida em seu laranja. Outro aspecto em que as cores se ampliam é por meio dos respingos de preto e laranja que vão se dilatando na brancura da folha. As cores pinceladas que vão se ampliando no correr da narrativa, criam a sugestão de sentimentalismos a florados, de uma abundância sentimental positiva que exala, transborda, se manifesta publicamente por meio das cores visíveis aos olhos do leitor. Enquanto a menina dança, brinca, flutua, transcende em plena alegria e sintonia entre si e sua reflexão, o mundo a sua volta é sensibilizado e afetado por meio das cores que, em determinado momento do livro, ocupam grande parte da alva brancura antes tão vazia. O mundo ao seu redor agora partilha de sua viva celebração e seu reflexo.

É fundamental o professor mediador convidar os alunos, mais uma vez como já foi dito, a perceber a mudança de estado de espírito da personagem ao longo das páginas, de como o corpo dessa personagem se comporta ao longo do correr da narrativa. Além disso, questionar que hipóteses os estudantes têm para a brancura do livro ir desfalecendo aos poucos à medida que as cores ocupam espaço, de porque tudo antes era branco, como isso pode se relacionar ao espelho e a relação da personagem com esse, e o que acontece que faz tudo mudar e como essas coisas mudam. Levar os estudantes a refletir sobre as cores e os papéis que elas ocupam, seja de ausência ou presença, para a construção de sentidos da obra é um convite que a narrativa de *Espelho* com sua visualidade convida e isso deve aparecer na mediação com a obra.

Figura 16 - Ilustração do livro *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 17 - Ilustração do livro *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Uma hipótese de leitura é de que o vazio representado pela cor branca sugerida por Suzy Lee nas ilustrações, pode vir da significação de que quando se está olhando para o espelho e encarando o próprio reflexo atentamente, todo o restante do mundo acaba por se anuviar, embaçar, passa a ser um turvo que não se importa perceber quando a atenção está posta sobre si mesmo. Sendo assim, é válido procurar saber quais hipóteses de leitura para isso os alunos criam. Questionar quais olhares os alunos podem vir a ter sobre isso, exercita a lembrança e memória de quando eles próprios estão se olhando no espelho e de como suas próprias experiências se relacionam com as escolhas da ilustração do livro, ou podem ajudar a interpretar e dar sentido.

Ainda sobre as cores, na mediação de leitura perante o momento em que se tem mais efusivamente a propagação de cores nas páginas e a harmonia entre as duas meninas, é possível perguntar aos alunos o que chama a atenção deles nessas páginas, que tipo de significado concreto essa abstração de cores parece sugerir para eles. Nesse sentido, uma possibilidade de olhar para esse momento do livro *Espelho*, é de que as manchas provocadas pelas cores gera a imagem de asas de borboleta, tanto uma acima da menina como uma ao redor das duas traçando seus corpos.

Figura 18 - Ilustração do livro *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A projeção e formação de uma borboleta, tanto se for percebida as cores acima das meninas como ao redor delas, pode estar sugerindo chaves interpretativas. Afinal, a figura da borboleta é cheia de significações simbólicas. É tanto um elemento que, por vezes, aparece como uma sugestão de efemeridade, de um ente singelo com vida breve, como de liberdade e beleza. Em relação à obra, tais aspectos se alinham com a menina e toda a ingenuidade e desprendimento que a cena remonta, bem como também, a própria miudeza fugaz da vida e a sua contínua mudança de estados. Afinal, a narrativa começa com a menina recolhida em si, isolada, quase como em um casulo particular, e nessa altura do livro ela voa na brincadeira com seu reflexo, em uma estonteante felicidade na companhia de si própria.

Dando continuidade a leitura, com as páginas passando, algo curioso vai acontecendo gradativamente. O leitor é preparado aos poucos por Suzy Lee porque em etapas o que parece ser uma fusão das duas meninas começa a ser esboçada nas ilustrações. Depois de a menina e seu reflexo alcançarem o que certamente foi o auge de sua sintonia, elas vão, ao que parece, condensando em si mesmas, cada vez mais acabam se aproximando da margem que divide as páginas, o espelho, e desaparecendo. O inevitável acontece: elas desaparecem, e embora tenha havido um processo que antecipasse o que iria ocorrer, as folhas em dupla em completo branco (e assim dando certeza que o espelho quase que engoliu elas duas) gera um estranhamento. Como pode um livro que faz uso das imagens para contar sua narrativa se deixar em completo aparente vazio? É mais que fundamental nessa etapa da mediação

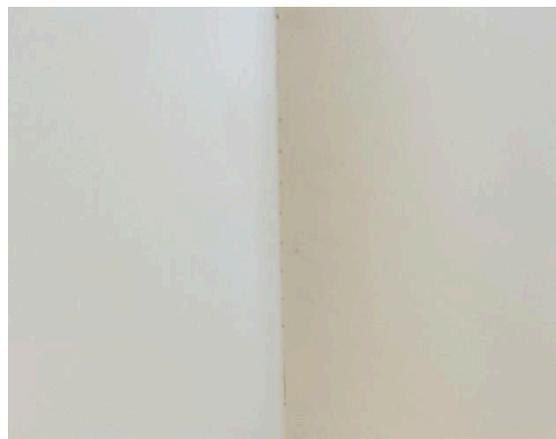
perguntar aos alunos o que essas páginas vazias significam, e se “vazio” é mesmo um termo que pode ser aplicado a elas. Afinal, elas são cheias de significados e muito dizem embora não exista ilustração alguma, apenas o branco da folha.

Figura 19 - Ilustração de *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 20 - Ilustração de *Espelho*

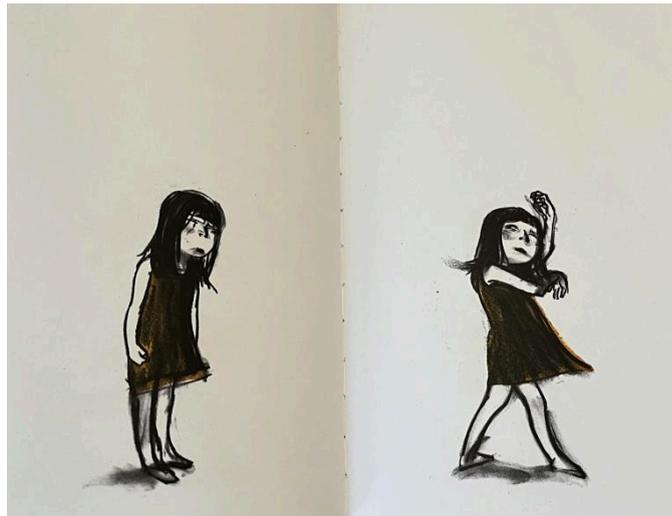


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando as meninas retornam a aparecer na narrativa das páginas, ambas partindo da margem que corta as páginas duplas do livro, mais uma novidade pode ser percebida pelos olhos. Na mediação do livro é importante deixar com que os alunos percebam por si mesmos os aspectos singulares das imagens. Sendo assim, perguntar o que está acontecendo na cena, se em comparação a antes existe alguma diferença, pode auxiliar na percepção sensível das

ilustrações. Nesse momento de *Espelho*, o reflexo, embora não se saiba quem é quem, real e imagem, não é mais refletido. Agora, ambas meninas realizam o mesmo movimento sem reflexão do espelho algum. Não há mais a mesma realização espelhada de movimentos, pelo contrário, ambas meninas, que agora apresentam uma falta de sincronia, fazem o movimento como se as duas existissem no mundo sem a dependência de uma ser o exato reflexo da outra.

Figura 21 - Ilustração de *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse sentido, quando uma delas percebe a desarmonia, irritada com a desobediência do que deveria ser seu reflexo, ela empurra a margem que corta a folha dupla. Diante desse descompasso, o espelho é levado ao chão, e para o espanto das duas meninas, se estilhaça em múltiplas partes.

Figura 22 - Ilustração de *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 23 - Ilustração de *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

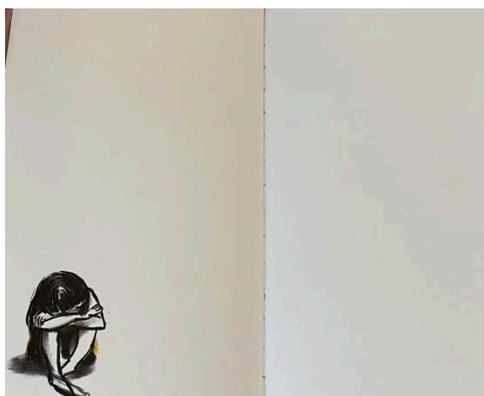
Figura 24 - Ilustração de *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Desse modo, a menina volta para sua própria solitude, como se percebesse tardiamente os efeitos de sua ação, e retorna a ficar sozinha. Como no início da narrativa do livro, *Espelho* termina do mesmo modo que começou: com a menina cabisbaixa, recolhida em si mesma, em seu próprio universo interno. A diferença, por sua vez, é de que ela se encontra no lado oposto de onde estava no início da obra visual, como se seu final espelhasse seu início e toda a obra em sua história fosse um grande espelhamento, um próprio espelho.

Figura 25 - Ilustração de *Espelho*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao fechar o livro, o leitor se vê diante da quarta capa, ou contra capa, onde há, resumidamente, três elementos: um código de barras que se localiza na centralidade inferior; no topo, uma frase de Odilon Morais (“Em uma narrativa só com imagens Suzy Lee pergunta onde se encontra o verdadeiro eu: de um lado ou de outro do espelho?”). Na centralidade da quarta capa há o terceiro e último elemento: uma ilustração da mesma menina personagem de toda a história se olhando no espelho, mas, ao invés de o espelho refletir sua face, reflete as suas costas. A ilustração brinca com a conotação e subjetividade, contrai as expectativas físicas e faz referência a obra de arte de René Magritte *La réproduction interdite* de 1937.

Figura 26 - Quadro pintado por René Magritte *La réproduction interdite*

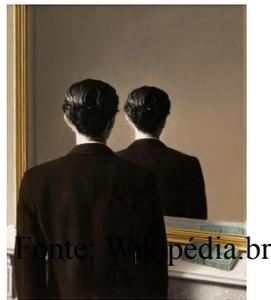


Figura 27 - Contra capa do livro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Diante da realização da mediação, pode vir a ser solicitado, por exemplo, aos estudantes do nono ano após a leitura do livro, produzirem a primeira página do seu diário de leitura, que consistiria em ser uma espécie de diário em que se há um registro subjetivo das suas impressões quanto leitor das obras vivenciadas em sala. De carácter lúdico-criativo, podendo assumir modelo digital ou no próprio caderno, os alunos seriam convidados a experimentar indo de desenhos, colagens, bem como do texto verbal, para realizar o registro de suas impressões literárias. *Espelho*, nesse caso, seria a primeira dessas obras a serem registradas.

Essa articulação de modo parecido foi feita na sala do nono ano no Colégio de Aplicação da cidade do Recife na regência do estágio III. A estagiária de regência solicitou que os alunos escrevessem o que acharam do livro *Espelho* em seus cadernos, bem como realizar um pequeno resumo da obra em suas próprias palavras. Em detrimento do tempo, não pode haver uma maior exploração estética dessa criação do diário de leitura, no entanto, é válido destacar que tratar o espaço de diário de leituras como um espaço de expressão e criatividade pode vir a favorecer a relação do aluno com a atividade, como até mesmo, com sua relação com a leitura. A mediação do livro *Espelho*, bem como de outros livros de imagem de qualidade, além de ser uma riquíssima experiência estética para o estudante do nono ano, ou de qualquer idade, que pela sua visualidade e dinamismo podem ser trabalhados em um tempo pedagógico mais objetivo do que de um livro em romance, pode ainda supracitar em outras atividades preciosas para o letramento do discente, como o caso do diário de leitura, de um modo a engajar e estimular o aluno a brincar com o texto e suas múltiplas possibilidades de ser e comunicar.

3. Considerações Finais

O artigo que se debruçou nessas linhas pretendeu defender a presença do livro de imagem em sala de aula de Língua Portuguesa, sobretudo nos Anos Finais, como um texto imerso de potenciais simbólicos e que pode vir a proporcionar uma rica experiência aos educandos com o texto literário. Diante da leitura de documentos parametrizadores como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), foi evidenciado a ausência de estímulos de inserção dessas obras em uma etapa tão desafiadora e importante como a dos Anos Finais no Ensino Fundamental, que se dedica a formação leitora.

O trabalho aqui em vigência também refletiu sobre a complexa e longínqua relação entre literatura e educação através de paradigmas que atravessaram e acompanharam a formação do país Brasil, e ponderações sobre a aula de Língua Portuguesa nos Anos Finais na

hodiernidade. Deteve-se ainda sobre a natureza multissemiótica do livro de imagem, tanto investigando a sua formação como livro, como também, perceber as suas singularidades por meio de um olhar sobre o livro *Espelho* da *book artist* Suzy Lee, e apresentar uma possibilidade de mediação a partir da Metodologia Rodas de Conversas (Melo, 2023) a uma turma do nono ano, recorte inspirado em uma experiência real de estágio da pesquisadora.

Diante da contínua reconfiguração da literatura em sala de aula, e com o advento da modernidade e a formação de obras cada vez mais marcadas pela criatividade e experimentação, a aula de Língua Portuguesa nos Anos Finais deve promover um ensino de qualidade em que o texto literário seja a unidade central do processo. Sendo assim, o livro de imagem, uma obra que permite um trabalho pedagógico de interação com o texto por meio da exploração dos sentidos sem descaracterizar a sua natureza artístico-literária, deve se fazer presente como uma das formas possíveis de se fazer literatura. Nesse contexto, o livro de imagem, muitas vezes subjugado e marginalizado socialmente como uma obra inferior e infantil, para a construção de um pleno letramento literário no estudante, é de fundamental importância estar entre as leituras promovidas pela escola pelo professor de Língua Portuguesa.

Diante de tais pontos, o trabalho em questão mostrou por meio de uma possibilidade de leitura a mediação, alinhada com a proposta metodológica Rodas de Conversas (Melo, 2023), do livro de imagem em sala de aula de Língua Portuguesa com o nono ano por meio do livro *Espelho*. Com perguntas aproximando gradualmente o estudante com o texto literário e com uma dinâmica que valoriza a expressão do aluno bem como a escuta da comunidade sala como um todo, o artigo sugeriu uma das possíveis interpretações sobre a narrativa que se estabelece por meio de imagens de uma garotinha e uma brincadeira (às vezes não muito divertida, outras vezes até meio mágica e que brinca com os limites do mundo físico) com seu próprio reflexo. Sob uma forma de poder se olhar e ler as imagens, o livro de imagem, aqui o caso de *Espelho*, é desvelado como uma obra de riqueza interpretativa que cativa o leitor a construir sentidos por meio de suas memórias e sentidos, e que, ao contrário do que se convencionou, mais que pode, deve aparecer nas salas de aula de Língua Portuguesa dos Anos Finais.

Referências

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

1997.

AMORIM, Marcel Alvaro et al. **Literatura na escola**. [S. l.]: Editora Contexto, 2022.

ANDRADE, Rafael do Nascimento. **A ilustração das Literaturas Infantil e Juvenil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso — UFRPE, Recife, 2018. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/1212>. Acesso em: 5 set. 2024.

BELMIRO, Celia Abicalil. **Livro de imagens | Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/livro-de-imagens>. Acesso em: 26 set. 2024.

BELMIRO, Celia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Educação e Sociedade, p. 21. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300002>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMARGO, Luís. **Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago**. Sínteses - Revista dos cursos de Pós-Graduação. Campinas: UNICAMP, volume 11, 2006, p. 109 – 122. CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CANDIDO, Antônio. **O direito à Literatura**. 2. ed. Recife: Editora Universitária UFPE.

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

COSSON, Rildo & PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver dentro e fora da escola. In: Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing (orgs). **Escola e Leitura: Velha Crise novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. [S. l.]: Editora Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CHIAPPINI, Lígia. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. [S. l.]: Editora Ática, 1984.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DURÃO, Fábio; CECHINEL, André. **Ensinando Literatura A sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

GIRÃO, Luis Carlos; CARDOSO, Elizabeth. **O livro-imagem na literatura para crianças e jovens: trajetórias e perspectivas**. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; DE SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos**. [S. l.: s. n.], 2019.

GIRÃO, Luiz. **O objeto-livro infantil: perspectivas crítico-estéticas entre literatura e outras mídias**. Orientadora: Elizabeth Cardoso. 2021. 193 f. Tese de Doutorado (Doutor em Literatura e Crítica Literária) - Tese de Doutorado, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24797> Acesso em: 3 set. 2024.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOMBRICH, Ernst H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Inara Ribeiro. **Sobre “por que” e “como” ensinar Literatura**. Nau Literária. ISSN: 1981-4526. Porto Alegre, v.6, n.2, jul/dez 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/download/16231/11688> Acesso em: 15 de set. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. [S. l.]: Editora Contexto.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LEE, S. **A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee**. Tradução de CidKnipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEE, Suzy. **Espelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

LEE, Suzy. **Sombra**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

LEE, S. **Onda**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MARCIANO, A. B. T. **O segredo da pedra: projeto editorial de um livro-imagem a partir de aspectos da cultura indígena Tremembé**. 2019. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design) - Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/50830>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MELO, Elisabeth. **Rodas de Conversas Literárias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Diálogos com a obra "Os cem menores contos brasileiros do século"**. 2023. 206 p. Dissertação de Mestrado — [s. n.], Recife, 2023.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. **O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo**. Calidoscópio, [S. 1.J, P. 1-13, 15 ago. 2018. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09>. Acesso em: 14 ago. 2024.

NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos; MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; RIBEIRO, Joana Marques. Leitura em cena: Vivências em sala de aula com livro de imagens.

Literartes, n. 3, p. 82, 30 dez. 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2014.89204>. Acesso em: 15 out. 2024.

NECYK, B.J. 2007. **Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de mestrado. PUC-Rio, 167 p.

OLIVEIRA, Thais. **Letramento Literário – A mediação da Leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2012.

PACOVSKÁ, Květa. Ilustradora Kveta Pacovska diz que livros infantis são galeria de arte para crianças. Folha de S.Paulo, São Paulo, 10 fev. 2010. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u692098.shtml>.

REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180032>. Acesso em: 26 set. 2024.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado; a arte da narrativa visual**. Trad. Marcos Capano. 1ª ed. São Paulo: Rosari, 2013. 192p.

SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo (Org.). **Práticas de letramento literário na escola**. Fortaleza: Editora da UECE, 2023.

SOARES, Magda B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura** – EPU: São Paulo. 1989

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.