

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**NICOLI DE SOUZA CUNHA**

LIVROS DE IMAGEM NA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

RIO DE JANEIRO  
2023

Nicoli de Souza Cunha

LIVROS DE IMAGEM NA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Scheffel

Rio de Janeiro  
2023

d644l de Souza Cunha, Nicoli  
Livros de imagem na formação literária do Ensino Fundamental I / Nicoli de Souza Cunha. -- Rio de Janeiro, 2023.  
130 f.

Orientador: Marcos Vinicius Scheffel.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2023.

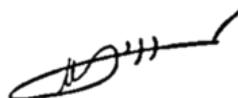
1. Livro de imagem. 2. Livro Infantil. 3. Formação literária. 4. Mediação. 5. Alfabetização e letramento. I. Scheffel, Marcos Vinicius, orient. II. Título.

Nicoli de Souza Cunha

LIVROS DE IMAGEM NA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Aprovada em



---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Scheffel – PROFLETRAS - UFRJ

---

Profª Dra. Patrícia Corsino - PPGE-UFRJ

---

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior - PROLETRAS - UFPE

Com todo amor,  
Ao meu filho Benjamim,  
Por proporcionar a realização deste objetivo.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Marcos Scheffel, por todo aporte e pelo generoso compromisso com a minha formação ao longo das etapas desta pesquisa.

À professora Patricia Corsino e ao professor Clécio Bunzen, por aceitarem fazer parte da banca e auxiliarem no aprimoramento do trabalho, bem como às professoras Ana Crelia Penha Dias e Raquel Souza e Souza, na ocasião da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições.

Ao Programa PROFLETRAS, pela oportunidade de acesso a conhecimentos indispensáveis na formação de um professor.

À CAPES, pela concessão da bolsa, essencial ao desenvolvimento da pesquisa.

A todos os docentes do curso, em especial à professora e coordenadora Ana Crelia Penha Dias, pelo incentivo ao meu trabalho com a Literatura. Às professoras Ana Flavia Lopes Gehardt, Adriana Leitão, Marcos Scheffel, Jaqueline Peixoto e ao professor Gean Damulakis, pelo direcionamento e pelos princípios compartilhados.

Aos colegas da turma 07, pela parceria remota durante o período de aulas *online*, especialmente ao meu grupo de trabalho, Jefferson Pacheco, Simone Seguins e Laís Menezes, minha parceira nos estudos e de quem recebi ajuda essencial.

Aos meus queridos alunos e alunas, com quem e para quem desenvolvi este trabalho com entusiasmo e dedicação.

Às diretoras, Raquel Cunha e Débora Battisti, pela ajuda incansável, para que eu pudesse conciliar a carga horária de trabalho com as aulas semanais do mestrado.

À equipe diretiva do CEJA Petrópolis, Afonso, Atualpa, Mariana e Tatiana, pela flexibilidade e compreensão, não só durante o tempo de pesquisa, mas durante todo o curso.

À equipe da Escola Maria Campos, diretora Letícia e orientadora Glacyane pela colaboração, e às parceiras de trabalho, Silvana e Cristiana Sêmola, pela generosidade e pelo auxílio com os afazeres da escola no período em que me dediquei à pesquisa.

Aos melhores pais do mundo, Patrícia e Marco, pelo incentivo, motivação e, sobretudo, pela rede de apoio indispensável a uma mãe pesquisadora.

Ao meu irmão Matheus e à Bianca pelo encorajamento e pela assistência tecnológica e logística, sempre que precisei.

Às amigas, Marcelle, Mayara e Priscila, pelo otimismo e por carinhosamente compreenderem a minha ausência devido às etapas desta jornada.

Por fim, a Deus e à Nossa Senhora pelo amparo emocional e espiritual que me permitiu perseverar mesmo em meio aos momentos mais penosos por que passei no âmbito pessoal, durante o período de estudo e pesquisa.

## RESUMO

CUNHA, Nicoli de Souza. **Livros de imagem na formação literária do Ensino Fundamental I**. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Orientador: Prof. Dr. Marcos Scheffel.

Considerando que as práticas de formação literária devem se consolidar desde o início da Educação Básica, este trabalho aponta a importância do livro de imagem na sofisticação do olhar literário de crianças do Ensino Fundamental I, e defende a crescente necessidade da formação continuada de professores dos anos iniciais como mediadores de leitura do livro ilustrado, com o objetivo de conciliar a teoria sobre o campo da leitura de imagem à ação docente, repercutir em sala de aula um tema por vezes negligenciado na escola pública e postular como o acervo de obras voltadas ao ciclo de alfabetização, em especial no caso desta dissertação, pode corroborar com a formação de duplo endereçamento. Ademais, o trabalho apresenta questões gerais sobre a configuração proposta por documentos oficiais e pela BNCC (2018) ao ensino de literatura e leitura de imagem nos anos iniciais. Nessa perspectiva, a partir das pesquisas de Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011), Arizpe e Styles (2004) e Bajour (2012; 2017), o conceito de conversa literária serviu como pressuposto de mediação de leitura do livro de imagem, precisamente de nove títulos, que apresentam a quase ausência da palavra em sua materialização, para uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização. Parte dessas obras obteve o selo de altamente recomendável ou é premiada no campo do livro infantil. A partir do registro da escuta especializada como professora pesquisadora, de acordo com os protocolos de mediação de Chambers (2011), construiu-se a metodologia cujo processo possibilitou a reflexão sobre as futuras práticas de trabalho de formação literária no cotidiano escolar.

Palavras-chave: literatura infantil; livro de imagem; mediação; formação literária; alfabetização e letramento.

## ABSTRACT

Considering that the practices of literary training should be consolidated from the beginning of basic education, this work points out the importance of the picture book in the sophistication of the literary gaze of children of elementary school, as well as defending the growing need for the continuing education of teachers as mediators of reading the illustrated book, in order to reconcile the theory about the field of picture reading to the teaching action, to reflect in the classroom a theme sometimes neglected in public schools and to postulate how the collection of works aimed at the literacy cycle, especially in the case of this dissertation, can corroborate this formation of double addressing. In addition, the work presents general questions about the configuration proposed by official documents and by BNCC (2018) to the teaching of literature and image reading in the elementary school. In this perspective, from research of Linden (2011), Nikolajeva and Scott (2011), Arizpe and Styles (2004) e Bajour (2012; 2017); the concept of literary conversation acted as a presupposition of mediation of reading the picture book, precisely of nine titles, which present the almost absence of the word in its materialization, for a 3rd year class of the literacy cycle. Some of these works have obtained the seal of highly recommended or are awarded in the field of children's books. From the record of specialized listening as a research teacher, according to the mediation protocols of Chambers (2011), the methodology was built whose process enabled the reflection on the future work practices of literary formation in the daily school life.

Keywords: children's literature; picture book; mediation; literary training; literacy.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 01 – A raposa e as uvas (1994), ilustrador Boris Artzybasheff .....   | 17  |
| Figura 02 – <i>O gorila</i> (2014), de Anthony Browne.....   | 17  |
| Figura 03 – <i>O gato</i> (2017), de Gilles Bachelet .....   | 18  |
| Figura 04 – <i>O gorila</i> (2014), de Anthony Browne.....   | 23  |
| Figura 05 – Sequência circular de pegadas de <i>Ida e volta</i> , de Juarez Machado.....   | 23  |
| Figura 06 – Recorte da linha central na capa e o movimento do cavaleiro<br>ao longo das páginas, em <i>Bárbaro</i> , de Renato Moriconi .....  | 24  |
| Figura 07 – Páginas pretas sempre à esquerda das ilustrações de <i>Zoom</i> .....  | 48  |
| Figura 08 – Primeira parte de sequência de ampliações das ilustrações de <i>Zoom</i> .....   | 49  |
| Figura 09 – O padrão de páginas pretas à esquerda dos retratos de <i>Bocejo</i> .....  | 52  |
| Figura 10 – Ilustrações de bocejos, de Renato Moriconi e Ilan Brenman.....   | 52  |
| Figura 11 – Goya, <i>3 de maio de 1808</i> (óleo sobre tela).....  | 53  |
| Figura 12 – <i>Telefone sem fio</i> , de Ilan Brenman e Renato Moriconi.....   | 56  |
| Figura 13 – <i>Telefone sem fio</i> , de Ilan Brenman e Renato Moriconi.....   | 56  |
| Figura 14 – Piero Della Francesca, <i>Retratos do casal Sforza</i> , século XV.....  | 57  |
| Figura 15 – A trilogia da dupla Moriconi e Brenman e <i>Autorretrato dos autores</i> .....   | 57  |
| Figura 16 – Desfecho de <i>Bárbaro</i> .....   | 60  |
| Figura 17 – As primeiras páginas de <i>Selvagem</i> .....  | 60  |
| Figura 18 – Sequência de páginas de <i>Selvagem</i> com imagens<br>em preto e branco e destaques em laranja.....   | 62  |
| Figura 19 – A capa marcante de <i>Selvagem</i> .....   | 62  |
| Figura 20 – Início da história, na folha de guarda de <i>Dança</i> .....   | 64  |
| Figura 21 – Páginas duplas de <i>Dança</i> , de João Fazenda.....  | 65  |
| Figura 22 – As cores frias e quentes em <i>Dança</i> .....   | 66  |
| Figura 23 – Capa com total ausência da palavra e páginas duplas<br>com as únicas cores presentes na narrativa visual de <i>Um dia na praia</i> ....  | 68  |
| Figura 24 – Quarta capa da versão portuguesa de <i>Um dia na praia</i> .....   | 69  |
| Figura 25 – Páginas de <i>Cena de rua</i> , de Angela Lago.....  | 71  |
| Figura 26 – A capa e a quarta capa de <i>Ida e volta</i> , sugerindo a retomada<br>da narrativa circular que não revela seu protagonista.....  | 73  |
| Figura 27 – Ambiente e pegadas constroem a sequência das ações<br>do protagonista misterioso em <i>Ida e volta</i> .....   | 73  |
| Figura 28 – Os rastros e os personagens de <i>Ida e volta</i> .....  | 73  |
| Figura 29 – Da maquete à revista.....  | 85  |
| Figura 30 – Sequência de <i>Zoom</i> .....   | 86  |
| Figura 31 – O Rei do Burger King.....  | 95  |
| Figura 32 – Detalhe da tatuagem do Pirata, na capa de <i>Telefone sem fio</i> ,<br>que aparece com o logotipo de navio da Editora Cia das Letrinhas;<br>imagem do Pirata na página interna, sem a presença da marca..... | 96  |
| Figura 33 – Diferentes logotipos da Editora Companhia das Letras/Letrinhas.....  | 97  |
| Figura 34 – Detalhe da aliança na mão esquerda do turista e a<br>sequência em ele aparece.....   | 98  |
| Figura 35 – A árvore Bocejante .....   | 101 |
| Figura 36 – As cores do livro <i>Um dia na praia</i> .....   | 109 |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                    | <b>12</b>  |
| <b>2</b> | <b>A PALAVRA E A IMAGEM NOS TEXTOS INFANTIS .....</b>      | <b>19</b>  |
| 2.1      | ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA LEITURA DOS LIVROS DE IMAGEM ..... | <b>29</b>  |
| 2.2      | A LEITURA DE IMAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....          | 34         |
| 2.4      | O DUPLO ENDEREÇAMENTO DO LIVRO DE IMAGEM .....             | 40         |
| 2.5      | A LEITURA ESPECIALIZADA DO MEDIADOR PROFESSOR .....        | 43         |
| 2.6      | A SELEÇÃO DAS OBRAS TRABALHADAS .....                      | 46         |
| <b>3</b> | <b>LEITURA ESPECIALIZADA DAS OBRAS SELECIONADAS .....</b>  | <b>48</b>  |
| 3.1      | ZOOM, DE ISTVAN BANYAI .....                               | 48         |
| 3.1.1    | Roteiro de mediação de <i>Zoom</i> .....                   | 50         |
| 3.2      | BOCEJO, DE RENATO MORICONI E ILAN BRENMAN.....             | 51         |
| 3.2.1    | Roteiro de mediação de <i>Bocejo</i> .....                 | <b>54</b>  |
| 3.3      | TELEFONE SEM FIO, DE BRENMAN E MORICONI .....              | 55         |
| 3.3.1    | Roteiro de mediação de <i>Telefone sem fio</i> .....       | 58         |
| 3.4.     | BÁRBARO, DE RENATO MORICONI .....                          | 58         |
| 3.4.1.   | Roteiro de mediação de <i>Bárbaro</i> .....                | 60         |
| 3.5      | SELVAGEM, DE ROGER MELLO .....                             | 61         |
| 3.5.1    | Roteiro de mediação de <i>Selvagem</i> .....               | 63         |
| 3.6.     | DANÇA, DE JOÃO FAZENDA .....                               | 64         |
| 3.6.1    | Roteiro de mediação de <i>Dança</i> .....                  | 66         |
| 3.7.     | UM DIA NA PRAIA, DE BERNARDO CARVALHO .....                | 67         |
| 3.7.1    | Roteiro de mediação de <i>Um dia na praia</i> .....        | 69         |
| 3.8.     | CENA DE RUA, DE ANGELA LAGO .....                          | 70         |
| 3.8.1    | Roteiro de mediação de <i>Cena de rua</i> .....            | 72         |
| 3.9      | IDA E VOLTA, DE JUAREZ MACHADO .....                       | 73         |
| 3.9.1    | Roteiro de mediação de <i>Ida e volta</i> .....            | 75         |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIA .....</b>                                   | <b>76</b>  |
| <b>5</b> | <b>A CONVERSA LITERÁRIA .....</b>                          | <b>83</b>  |
| 5.1.     | DIÁRIO DE ZOOM .....                                       | 83         |
| 5.2      | DIÁRIO DE BÁRBARO .....                                    | 88         |
| 5.3      | DIÁRIO DE TELEFONE SEM FIO .....                           | 92         |
| 5.4      | DIÁRIO DE BOCEJO .....                                     | 99         |
| 5.5      | DIÁRIO DE DANÇA .....                                      | 103        |
| 5.6      | DIÁRIO DE CENA DE RUA .....                                | 105        |
| 5.7      | DIÁRIO DE UM DIA NA PRAIA .....                            | 108        |
| 5.8      | DIÁRIO DE SELVAGEM .....                                   | 110        |
| 5.9      | DIÁRIO DE IDA E VOLTA .....                                | 112        |
| <b>6</b> | <b>REVERBERAÇÃO DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E SEU REGISTRO</b> | <b>115</b> |
| <b>7</b> | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>126</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A realização de um trabalho de pesquisa na área da literatura é um grande desafio para quem teve uma formação leitora um tanto acidentada desde a infância. Trata-se de explorar uma ampla dimensão pouco conhecida e ainda buscar nela meios para avançar com novas possibilidades e descobertas.

Em meu percurso escolar, iniciado em 1990, a leitura ocupou lugar secundário nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de atingir um propósito comunicativo, interpretar informações, realizar análises linguísticas, ocorrendo sempre de forma silenciosa. O lugar de destaque das atividades se destinava às análises gramaticais e à escrita correta de palavras, especialmente nos anos iniciais. A leitura em voz alta, quando acontecia, visava a uma boa pronúncia das palavras e o aprimoramento da fluência, como de costume.

Tanto a formação leitora como o contato com obras literárias foram ausentes no ensino da escola pública por onde passei todo o Ensino Fundamental. Recordo que, durante a antiga segunda série, ao concluir as tarefas com certa facilidade e rapidez, a professora orientava que eu fosse até a sala dos professores, onde havia uma estante de livros infantojuvenis, e realizasse leituras dos livros que quisesse; lembro-me de alguns títulos da Coleção Vaga-lume e de contos de fada clássicos. Por vezes, ela pedia que eu contasse alguma história para a turma, no fim da aula, sem o livro em mãos.

Já nos anos finais, durante a sétima série, a professora de Língua Portuguesa incentivava a leitura de romances e avaliava quem apresentasse à turma uma sinopse dos livros escolhidos pelos próprios alunos, sem maiores exigências ou seleção das obras. Isso me impulsionou na leitura de obras do pequeno acervo que tínhamos em casa, indicados pela minha mãe: de *Pollyana* (Eleanor H. Potter, 1913), *Fernão Capelo Gaivota* (Richard Bach, 1970), *Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída...* (Kai Herрман e Horst Rieck, 1978), a romances de Danielle Steel, Sydney Sheldon e outros.

No Ensino Médio, que cursei no Colégio Estadual Rui Barbosa, em Petrópolis-RJ, de 1999 a 2001, as aulas de Literatura no primeiro ano do curso de formação de professores possibilitaram o contato inicial com obras clássicas. A leitura obrigatória de *A Moreninha* (Joaquim Manuel de Macedo, 1844), para uma avaliação de literatura, despertou o meu interesse pelos livros do período oitocentista. Minha mãe comprou

exemplares de clássicos do século XIX, seus favoritos na adolescência, e assim conheci José de Alencar, Aluísio Azevedo, Machado de Assis, autores por quem adquiri gosto, embora mantivesse isso em segredo, pois os colegas da classe execravam tais leituras. Diante das reclamações constantes em relação a tais leituras, a professora não solicitou mais essas atividades.

Já no segundo ano do curso, a nova professora abordou a literatura e seu contexto histórico, analisando a poesia escrita no Brasil até o período parnasiano. Um trabalho revelador para os alunos, mas que não teve prosseguimento, visto que o curso de formação de professores não oferecia a disciplina de Literatura no terceiro ano do Ensino Médio.

Dessa forma, foi somente ao longo da minha graduação em Letras — Português e Literatura, na Universidade Estácio de Sá, em Petrópolis-RJ, que a formação leitora e o acesso ao texto literário ocorreram de forma sistemática. Nesse período, atuando como professora nos anos finais do Ensino Fundamental, pude compreender a efetiva necessidade e a relevância das práticas de leitura literária na rotina das aulas de Língua Portuguesa, desde o início da vida escolar dos alunos, por operarem como ferramenta para assegurar a mínima autonomia em leitura e interpretação de textos. Isso se deu sobretudo nas aulas de Literatura Infantojuvenil, ministradas pela professora Mailsa Passos, em um único semestre.

Em 2005, no mês da formatura em Letras, iniciei minha atuação docente na Prefeitura Municipal de Areal-RJ, lecionando para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em 2007, ingressei na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, atuando como professora de Língua Portuguesa e Literatura.

Por essa prefeitura, alguns cursos de formação eram promovidos às professoras e aos professores: o Além das Letras,<sup>1</sup> em 2006, que consistia em uma formação continuada para educadores, voltada ao aprofundamento teórico e prático das didáticas específicas de leitura e escrita, e o *Pró-Letramento em Linguagens*, do Ministério da Educação, em 2007, voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino

---

<sup>1</sup> Promovido pelo Instituto Avisa Lá, o Além das Letras é um programa que tem por objetivo fortalecer políticas públicas do Ensino Fundamental – primeiros anos – por meio da qualificação técnico-pedagógica do atendimento nas escolas. (Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras>. Acesso em: 20 mar. 2022.)

Fundamental, que introduziram a rotina de leitura literária no cotidiano do planejamento das aulas.

Nesse contexto, a partir de 2008, o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar onde eu trabalhava incluía, em sua proposta curricular, a prática de eventos periódicos voltados para a formação literária, em parceria com a professora da sala de leitura. A nova diretora da escola, cumprindo também sua função de professora de Língua Portuguesa e Literatura, instituiu a organização de eventos literários em que as crianças apresentassem trechos de textos previamente memorizados, pois defendia que a leitura em voz alta e o contato sistematizado com poemas e outros gêneros poderia estimular o hábito da leitura, a interação comunicativa por meio da fala e o desempenho da aprendizagem dos estudantes. Em consideração a essa necessidade, o recital de poesias se tornou atividade rotineira em cada bimestre do ano letivo, aliado a outras ações diversificadas. A primeira encenação realizada pelos estudantes contemplou o gênero conto de fadas, com base na versão do livro didático adotado naquele ano, embora a escola contasse com obras infantojuvenis na sala de leitura.

Mais tarde, a partir de 2010, outras gestoras estiveram à frente da direção da escola e mantiveram a preocupação com o planejamento de eventos que aprimorassem o acesso à cultura literária e científica. A Feira de Conhecimentos criada pela escola era aberta a toda a comunidade e recebia a presença de representantes políticos do município, que assistiam às apresentações dos alunos e prestigiavam o resultado do trabalho dos professores. A essa altura, a rotina de planejamento das aulas de Português era distinta daquela que acontecia em 2005, e o acervo da sala de leitura havia enriquecido consideravelmente, com obras adquiridas por meio de programas do MEC, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), inclusive com obras em quantidade para grupos de alunos e exemplares destinados para uso exclusivo dos professores.

Em 2011, participei de minha última capacitação realizada pelo Município de Areal. O curso em mediação de leitura, oferecido a apenas treze membros da rede de ensino pela Casa Lygia Bojunga,<sup>2</sup> localizada no Sítio da Boa Liga, no distrito de Pedra

---

<sup>2</sup> A Casa Lygia Bojunga surgiu de uma necessidade da autora de conhecer e esmiuçar o caminho que seus personagens têm que percorrer até chegar às mãos dos leitores. Com essa trajetória, Lygia busca aprofundar sua relação com o livro, o que vem fazendo de várias maneiras há muitos anos. A Casa

do Rio, Petrópolis-RJ, foi ministrado pela professora Francisca Valle. O objetivo consistia em promover a formação literária de professores da rede pública, partindo da leitura e debate de obras recomendadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), de modo a pensar nas maneiras como esses livros poderiam ser trabalhados em sala de aula, com as crianças do Ensino Fundamental I.

A formação também visava à difusão da obra de Bojunga para docentes da rede pública. A autora esteve presente em duas ocasiões para conversar sobre sua experiência com o livro e sua materialidade; nesses encontros, relatou sua brincadeira de construir casas com os livros, pois estes eram como tijolos. Lembro-me de sua fala acerca da interação da criança com o acervo literário: o adulto limita o manuseio das obras da estante para a mesa, considerando que a criança não pode fazer uso do objeto como bem entender. Essa limitação, por consequência, impossibilita a criação de familiaridade com o livro, a exploração de suas possibilidades e o relacionamento com o livro a partir da imaginação. A autora citava suas obras para ilustrar essa relação, elucidar como ocorria a construção das personagens que viviam conflitos comuns aos jovens, e demonstrar como a literatura poderia atuar no campo da realidade para promover soluções de questões da existência humana.

No mesmo período, a nova professora responsável pela sala de leitura da escola, Ana Rita Sanseverino, especializada em Arte e amante da literatura, realizou planejamentos anuais de leitura, com culminâncias trimestrais; além disso, supervisionou ricas atividades de leitura, com momentos de 50 minutos semanais, em que as turmas eram divididas em dois grupos. De 2013 até 2017, a parceria de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa de sexto e sétimo anos logrou êxito: com as práticas de leitura oferecidas, aquelas crianças divulgavam as obras lidas para os demais colegas.

Após um período de licença-maternidade, ingressei na Prefeitura Municipal de Petrópolis-RJ com turmas de sexto e sétimo ano, em 2019, sob regime de permuta de municípios, e em 2020, retomei a atuação com as turmas de anos iniciais, lecionando para o terceiro ano do ciclo da alfabetização e seguindo para o quarto, até o presente momento.

---

(que nasceu com a discrição que caracteriza a sua criadora) não tem a intenção de publicar outros autores; foi criada para abrigar, unicamente, os personagens de Lygia (CASA, Disponível em: <https://casalygiaboijunga.com.br/a-casa-2/>. Acesso em: 15 abr. 2023.).

Após pouco mais de um mês do de ano letivo, as atividades presenciais foram suspensas, em 16 de março de 2020, em função da declaração de pandemia de covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Após cinco meses, as atividades remotas foram iniciadas pela modalidade on-line de ensino, em que os estudantes interagem com professores por meios eletrônicos próprios, via aplicativos como WhatsApp e Google Meet, e pelo acesso a atividades assíncronas na plataforma Educa em Casa, criada para uso exclusivo dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Desse modo, a participação dos alunos foi condicionada à possibilidade de acesso à internet, o que restringiu ainda mais a democratização do desenvolvimento de práticas leitoras mediadas por professoras e professores, já que parte das turmas ou não acompanhava as atividades propostas, ou não dispunha da supervisão de um adulto mediador das leituras, ficando essa função restrita aos docentes, nos momentos de interação síncrona. O retorno não obrigatório às atividades presenciais ocorreu em setembro de 2021, de acordo com os protocolos sanitários de distanciamento social, com escalonamento de alunos e redução da carga horária em cada turno.

A escola está localizada no centro da cidade de Petrópolis-RJ e atende a mais de 1.400 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; em 2022, foi a unidade com maior número de alunos entre as 187 escolas da Secretaria Municipal, de acordo com dados do E-cidade. Isso se deve, em parte, ao período de isolamento da pandemia, quando muitas famílias migraram seus filhos da escola privada para a escola pública e optaram pela instituição, a qual, nos mais recentes resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – em 2015 e 2017, obteve desempenho acima das metas projetadas: 5.9, 5.8, respectivamente, e em 2019, 5.7, da meta de 5.8.

O início das atividades presenciais foi novamente adiado em 15 de fevereiro de 2022, em decorrência da catástrofe socioambiental<sup>3</sup> ocorrida em Petrópolis, e do estado de calamidade e crise que atingiu a cidade. A escola pública se tornou ponto de apoio e acolhimento às famílias abrigadas nas unidades escolares.

Sendo assim, a retomada das aulas foi um grande desafio para a comunidade escolar. Aliados aos graves problemas já enfrentados no contexto escolar, esses eventos agravaram ainda mais as consequências dos anos de estagnação ou

---

<sup>3</sup> As enchentes e os deslizamentos de terra no município ocorreram em fevereiro e março de 2022. Segundo o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden), foi a maior tempestade da história da cidade, deixando 241 mortos e 41 mil desabrigados ou desalojados. (Disponível em: [pt.wikipedia.org/wiki/Enchentes\\_e\\_deslizamentos\\_de\\_terra\\_em\\_Petrópolis\\_em\\_2022](https://pt.wikipedia.org/wiki/Enchentes_e_deslizamentos_de_terra_em_Petrópolis_em_2022). Acesso em: 18 abr. 2022.)

retrocesso produzidos pela desigualdade de acesso ao ensino remoto no período de afastamento da pandemia, somado às perdas e mudanças significativas resultantes da catástrofe.

Iniciei as aulas do Programa de Mestrado do ProfLetras, no ano de 2021, com o intuito de aprimorar e rever conhecimentos práticos e teóricos de uma formação continuada. Encontrei, neste programa, aquilo que considero conhecimento preambular na trajetória docente, por exemplo, a introdução de uma formação literária como leitora especialista atuante na formação literária dos estudantes.

Decidi desenvolver minha pesquisa voltada para as práticas leitoras nos anos finais do Ensino Fundamental, em especial para a leitura em voz alta, vislumbrando o desempenho dos estudantes e sua emancipação comunicativa. Entretanto, ao trabalhar com a turma do ciclo de alfabetização, resolvi mudar a perspectiva da proposta esboçada inicialmente e direcioná-la para o contexto dos anos iniciais.

Na primeira reunião, o orientador Marcos Scheffel sugeriu uma contraproposta voltada à formação literária com base no estudo sobre o livro ilustrado, em que fossem analisados a recepção e o impacto da leitura dessas obras entre as crianças do terceiro ano e alunos jovens e adultos do Ensino Médio, em termos comparativos. Expliquei que minha atuação com os estudantes do Ensino Médio e Fundamental II, ocorre, desde 2015, com atendimento individualizado e na modalidade semipresencial na sede da escola, onde os estudantes realizam as avaliações. Desse modo, a pesquisa foi realizada exclusivamente com os alunos do ciclo de alfabetização, objetivando mostrar como o livro de imagem pode contribuir na formação literária das crianças, por conta da qualidade estética, da riqueza de detalhes imagéticos e de suas camadas de leitura, do projeto gráfico por vezes instigante e que demanda uma análise aprofundada, a ser compartilhada com mediação especializada.

Motivada pelo contato inicial com o livro-álbum e a leitura de *Onde vivem os monstros* (Maurice Sendak, 1963), feita pelo professor na primeira aula do curso de Literatura Infantojuvenil do ProfLetras, considerei a proposta da pesquisa persuasiva e inovadora. Ponderei ser imprescindível, sobretudo, para minha formação particular como docente, pois a proposta visava a promover a percepção inédita de leitura e da relação com o objeto livro e sua materialidade como condição básica para minha atuação nos anos iniciais e, desse modo, considerava a relevância do livro de imagem para as crianças.

Não tenho memórias da ocasião em que alguma das minhas professoras dos anos iniciais apresentou a leitura de um livro de imagem ou de livros literários infantojuvenis. Não pretendo continuar perpetuando tal omissão, originada na limitação da formação docente e na escassez do oferecimento de recursos para o acesso à arte, à cultura e à literatura pelo docente, requisitos estes essenciais ao exercício do magistério comprometido com a qualidade.

Ademais, apesar de as diretrizes da educação brasileira estabelecerem a obrigatoriedade da formação continuada de professores da rede pública de ensino, e de o Plano Nacional de Educação (PNE) determinar que ao menos 50% dos profissionais da Educação Básica curse Pós-Graduação, levando-se em consideração as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016), são inúmeros os impasses para se prosseguir com a formação acadêmica e profissional, tornando ainda mais dificultoso um processo que deveria ser natural da educação no país.

Ao ingressar no programa de Mestrado ProfLetras, encontrei dificuldades para conciliar minha carga horária diária de trabalho presencial nos anos iniciais com o período destinado às aulas semanais do curso, e acredito que este seja o maior complicador para a formação dos professores dessa etapa de ensino. Na minha experiência, o auxílio da equipe gestora da escola possibilitou afirmar meu lugar de professora de anos iniciais da Educação Básica e como pesquisadora.

A pesquisa em tela parte da contextualização do livro ilustrado e segue até o recorte do livro de imagem na formação literária de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, busca analisar, por meio da escuta especializada da professora, o processo de recepção de imagens de leitores reais, relacionando os conhecimentos da discussão teórica específica do campo da imagem que aqui será apresentada com o planejamento docente, visando a aprofundar o repertório formulado pela reflexão da prática pedagógica e pela reverberação deste estudo.

A discussão teórica do livro ilustrado e da relação entre palavra e imagem nos livros infantis recorrerá a estudiosos que refletem sobre a complexidade dessas obras, como Sophie van Der Linden (2011), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), Cecilia Bajour (2012; 2017), Evelyn Arizpe (2004), Martins Salisbury e Morag Styles (2013); para a análise do trecho da leitura na escola, serão utilizadas as obras de Bajour (2012; 2017) e Aidan Chambers (2011); acerca da leitura de imagem e formação do professor, Graça Ramos (2020).

## 2 A PALAVRA E A IMAGEM NOS TEXTOS INFANTIS

Desde os primeiros anos da infância, a criança é estimulada a estabelecer comunicação com o mundo, incentivada por familiares, cuidadores e professores a ler as cores e as figuras da realidade que a rodeia, recorrendo a imagens e ilustrações características da linguagem infantil, para, em seguida, ser encaminhada ao mundo das letras e das palavras. É o favorecimento ao encontro do prazer de ler que, mediado de maneira específica, pode incentivar a formação de leitores.

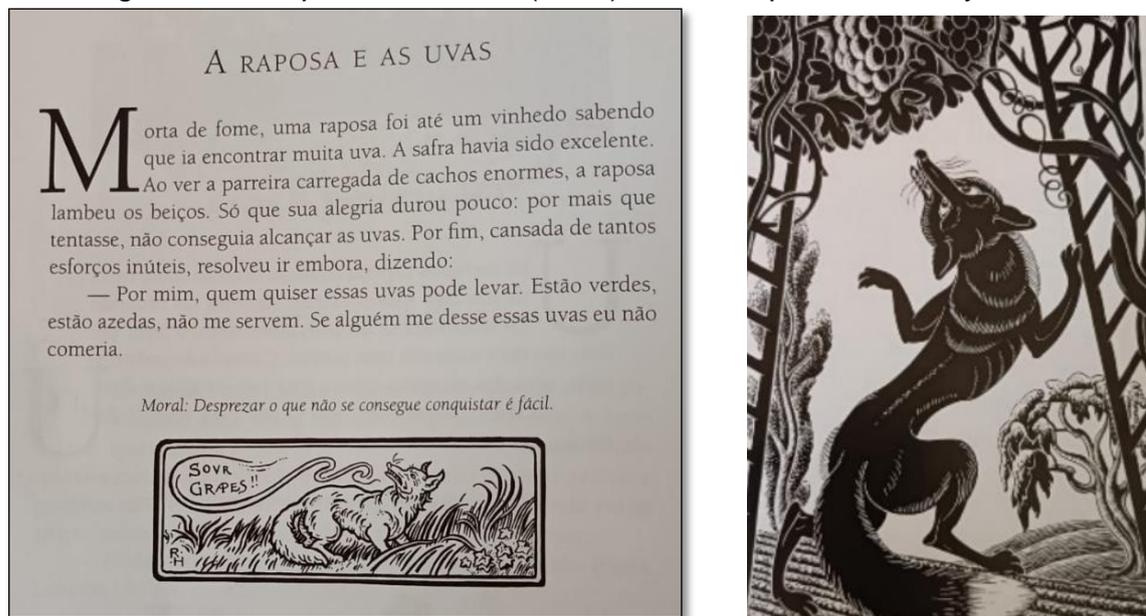
Desse modo, ao se tratar de literatura infantojuvenil no ambiente familiar ou nos primeiros anos de vida escolar, é conveniente pensar na relação entre o texto escrito e a imagem na interação leitor e leitura, ou seja, na comunicação estabelecida pelo leitor entre a palavra e a ilustração, tomando-as como um único objeto. Este objeto único indicará o percurso em que se revelam os elementos facilitadores da construção de uma narrativa a ser contada. Com isso, não se trata de conceber o papel da ilustração como adereço ou complemento para o texto escrito, “mas sim, potencializá-lo como veículo de comunicação” (MACHADO, 2014, p. 10), já que uma imagem pode apresentar camadas de leitura a serem percebidas em uma análise mais minuciosa.

Do ponto de vista narrativo, “toda imagem tem alguma história para contar” (MACHADO, 2014, p. 10), de modo que é indispensável verificar se texto e ilustração revelam informações equivalentes, situando o leitor na tradição do conforto, ou revelam associações desafiadoras. Como aponta Colomer (2017), as informações desse imbricamento entre palavra e imagem podem ser complementares, contraditórias ou paralelas.

Em *Para ler o livro ilustrado* (2011), Linden aborda as diversas facetas do livro ilustrado e questiona quantas funções as imagens podem cumprir nessas obras. Em sua observação, elas exercem relação de apenas três maneiras, embora outros teóricos apontem diferentes modelos da relação texto e imagem. A autora estabelece as três possibilidades a seguir: a) de redundância – em que a imagem atua com sobreposição total dos conteúdos, servindo meramente de adorno, replicando algo do texto, sem a intenção de expandi-lo ou extrapolá-lo, a exemplo de *A raposa e as uvas* (1994), que apresenta na ilustração a mera descrição de um dado momento citado pelas palavras do texto; b) de colaboração – que seria a interação de duas mensagens se movendo para um único sentido, formando um discurso uníssono, como ocorre em

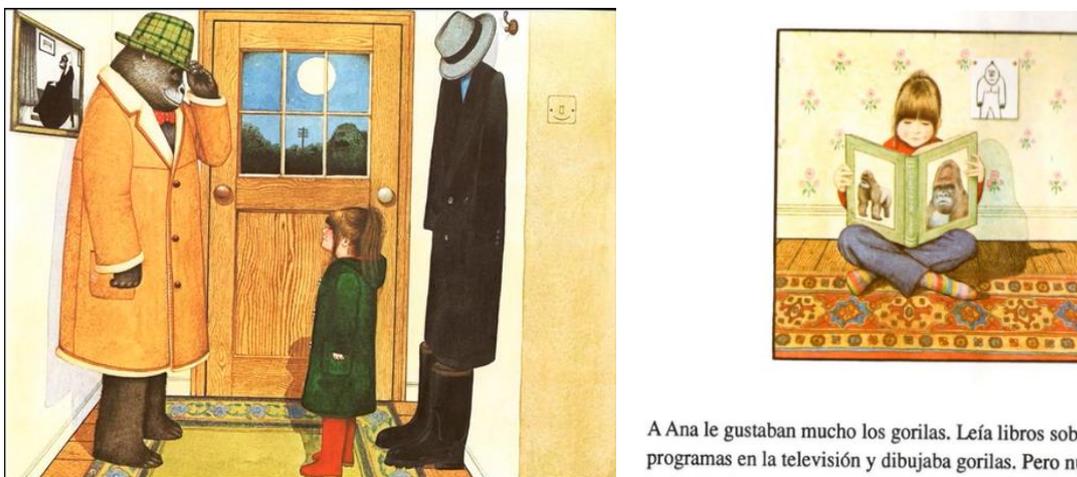
*O gorila* (2014), de Anthony Browne, em que a imagem revela detalhes e informações articuladas na construção do sentido das palavras; c) de disjunção – texto e imagem em contradição ou em paralelo, conduzindo ao questionamento do leitor, possibilitando interpretações, por meio da ironia, como se verifica em *Meu gato mais tonto do mundo* (2017), de Gilles Bachelet, em que as imagens contraditórias ao texto desafiam os leitores a compreender as intenções incongruentes da obra.

Figura 1 – *A raposa e as uvas* (1994), ilustrado por Boris Artzybasheff



Fonte: Acervo pessoal

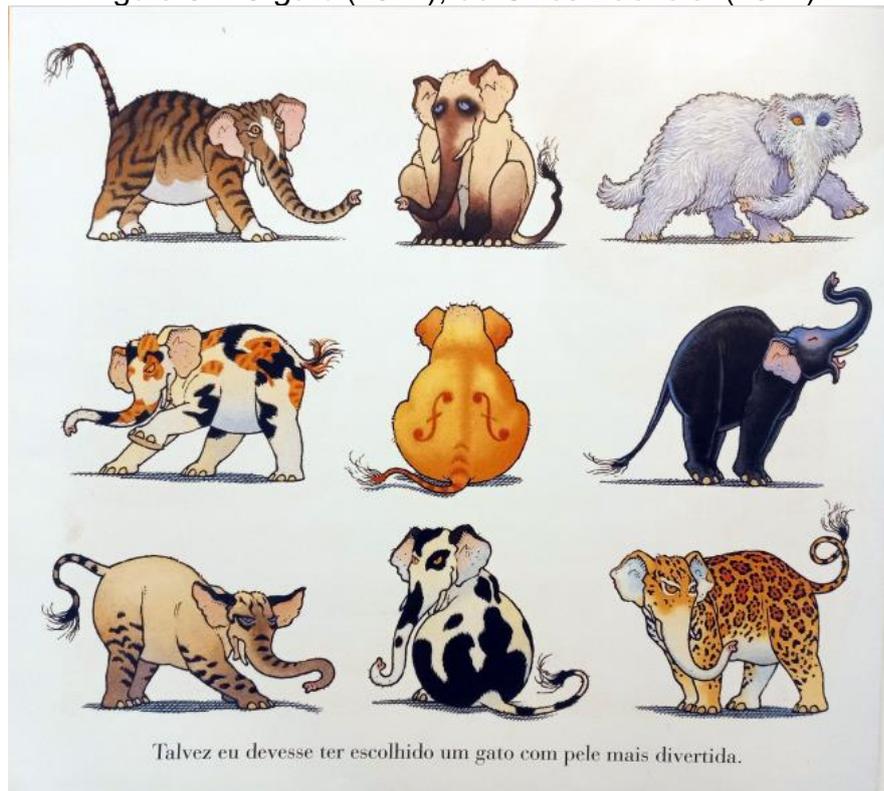
Figura 2 – *O gorila* (2014), de Anthony Browne



A Ana le gustaban mucho los gorilas. Leía libros sobre gorilas. Veía programas en la televisión y dibujaba gorilas. Pero nunca había visto un gorila de verdad.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vnFkqziWEh0nte>. Acesso em: 23 abr. 2023.

Figura 3 – *O gato* (2017), de Gilles Bachelet (2017)



Fonte: Acervo pessoal.

Neste sentido, é complexo estabelecer um termo fixo para conceituar o livro ilustrado infantil (LINDEN, 2011). As manifestações mais recorrentes na França, Espanha e Portugal atendem por “livro-álbum”. Assim, cumpre definir esse objeto em relação às outras categorias de livros que contenham imagens. Do ponto de vista do objeto livro e sua organização interna, as definições trazidas pela pesquisadora são “livros com ilustração” e “livro ilustrado”, em que o primeiro consiste em um texto que sustenta a narrativa e é acompanhado de ilustrações, enquanto o segundo destaca a ilustração na relação com o texto.

Nikolajeva e Scott, na obra *Livro ilustrado: palavras e imagens* (2011), reiteram a definição de livro com ilustração, cujo produto revela o texto visual estático, com ilustrações mais decorativas do que narrativas, como é o caso da obra *A rã e o sapo são amigos* (2021), de Arnold Lobel. Para as autoras, isso decorre, por vezes, do fato de o escritor não ter participação na escolha do ilustrador, o qual, dessa forma, inclui no texto os detalhes que considera importantes. Por sua vez, no livro ilustrado, a palavra pode até mesmo estar ausente, elevando a dinâmica palavra-imagem a um extremo de livro-imagem, “que pode demonstrar diferentes graus de sofisticação, dependendo da quantidade e da natureza das lacunas textuais (ou melhor,

iconotextuais, visuais)” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 25). Assim, as pesquisadoras concluem que os casos mais estimulantes de livro ilustrado são os que orientam a um contraponto.

Se palavras e imagens preencherem suas respectivas lacunas, nada restará para a imaginação do leitor e este permanecerá um tanto passivo. O mesmo é verdade se as lacunas forem idênticas nas palavras e imagens (ou se não houver nenhuma lacuna). No primeiro caso, estamos diante da lacuna que chamamos “complementar”; no segundo, da “simétrica”. Entretanto, tão logo palavras e imagens forneçam informações alternativas ou de modo se contradigam, temos uma diversidade de leituras e interpretações. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 32-33)

Por outro lado, um texto não narrativo, como um poema ou um dicionário, pode ser ilustrado por imagens e a palavra pode também ser escrita depois, com o intuito de se associar às ilustrações existentes, sendo divididas em narrativas e não narrativas. A dupla autoria, estabelecida por uma colaboração entre escritor e ilustrador, pode garantir um trabalho bem-sucedido de liberdade de criação, para estimular esse contraponto entre texto e imagem e definir qual dos dois conduzirá a carga central da narrativa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Em *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual* (2013), Salisbury e Styles citam diversos teóricos que descrevem e analisam as particularidades da linguagem visual no livro ilustrado e a interação com as palavras, bem como o projeto gráfico, desencadeador de diferentes abordagens oferecidas por esse tipo de modalidade textual, inclusive as já mencionadas no presente estudo. As autoras esclarecem que o foco da relação palavra e imagem reside no significado de ambas, o qual pode ser alterado para além da soma dessas partes, como um único objeto, e ressaltam como os livros desse gênero dirigem a estrutura narrativa às crianças, por meio da investigação de cada característica exibida na figura, administrando seu próprio olhar, seu ponto de vista subjetivo, exigindo mais da obra.

Nesse sentido, é preciso considerar um movimento complexo de leitura, que mobiliza a percepção, a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, no intuito de estabelecer associações e elaborar novas perspectivas de significado e interpretação de uma obra, pressupondo, neste caso, a participação de leitores experientes e críticos. Cabe à presente pesquisa investigar esse movimento entre leitor e narrativa visual.

Para Cecilia Bajour (2017), é difícil definir a maneira como a imagem transforma ou ressignifica as palavras e vice-versa. Para a autora, o texto escrito e a imagem constituem duas formas de representação marcadas pela distinção: “Assim como a imagem é capaz de mostrar aquilo que a palavra não pode anunciar, pelo menos não do mesmo modo, ao contrário, o discurso escrito produz sentidos de uma maneira diferente e irreduzível em relação à imagem e sempre se expandem entre si.” (BAJOUR, 2017, p. 22, tradução livre)<sup>4</sup>

De acordo com a pesquisadora argentina, a manifestação estética do diálogo no qual ambos os registros estão vinculados na rica produção de sentidos caracteriza o livro ilustrado ou livro-álbum como formas estéticas exclusivas da literatura infantil, e não como fenômeno proveniente da literatura para adultos. A essa manifestação Aripze e Styles denominam “atrativo visual instantâneo” (ARIZPE; STYLES, 2004, p. 2), reafirmando a ideia de que as crianças são as grandes leitoras de textos visuais e sua rica expressão artística manifestada por texto, imagem e projeto gráfico, a qual merece especial atenção no tema imagem-texto.

Em outra concepção, essa leitura pode ser capaz de arrebatara qualquer faixa etária, por meio do tema, da escrita ou do projeto gráfico, não sendo destinada a um leitor específico (LINDEN, 2011), o que contrariando o pressuposto segundo o qual o livro de imagem seria voltado para o público infantil, que ainda não sabe ler. De qualquer forma, é importante a presença de um adulto na mediação, e a formação leitora se inicia com a convivência familiar, na escola com professores ou outro adulto. Tal consideração sobre o público do livro de imagem pode ser discutida mais amplamente a partir de pesquisas com outros grupos além do infantil.

O projeto gráfico define todo o repertório da materialidade do livro, bem como sua confluência de palavra, ilustração e design, formando o conceito da obra e a atmosfera a ser percorrida desde a capa, passando pela sequência da narrativa das páginas, indicando as ideias de leitura, até a quarta capa, para que tudo isso configure a integração de uma proposta particular.

Recorre-se aqui novamente ao *Gorila*, de Browne, para elucidar essas relações. De acordo com Aguiar (2018), pelo recurso expressivo da imagem na condução do texto dentro da narrativa visual, fica evidente como a nuance das cores

---

<sup>4</sup> “Así como la imagen tiene la facultad de mostrar aquello que la palabra no puede anunciar, al menos del mismo modo, a la inversa, el discurso escrito produce sentidos de una manera diferente e irreductible com respecto a la imagen y siempre se exceden entre sí”. (BAJOUR, 2017, p. 22)

é impregnada de significação, relacionado os sentimentos da menina com as cores quentes, na roupa que veste e na relação com o gorila, enquanto a frieza e o distanciamento do pai sempre aparecem representados pelas cores frias. Isso se verifica nas ilustrações em que a personagem esta à mesa com o pai, e depois com o “amigo”, por exemplo (Figura 4).

Figura 4 – *O gorila* (2014), de Anthony Browne



Fonte: <https://emilia.org.br/as-relacoes-entre-texto-e-imagem-no-livro-infantil/> e <https://www.librosrfox.com/product-page/gorila-anthony-browne>. Acesso em: 13 mar. 2022.

A obra *Ida e volta* (1973), de Juarez Machado, é reconhecida como o primeiro texto iconográfico do Brasil, ou seja, o primeiro a utilizar integralmente a imagem na construção da narrativa, sem o uso da palavra. Na obra, que tem um projeto gráfico simples e inovador para a literatura infantil dos anos 1970, a linguagem simbólica narra a trajetória do protagonista, identificado por meio de suas pegadas, que aparecem logo na capa e seguem sua incursão pelas páginas até a quarta capa, como elemento revelador de um personagem anônimo que atua em cenários sucessivos, nos quais aparecem outros personagens e suas respectivas pegadas, que se cruzam ao encontro do personagem central.

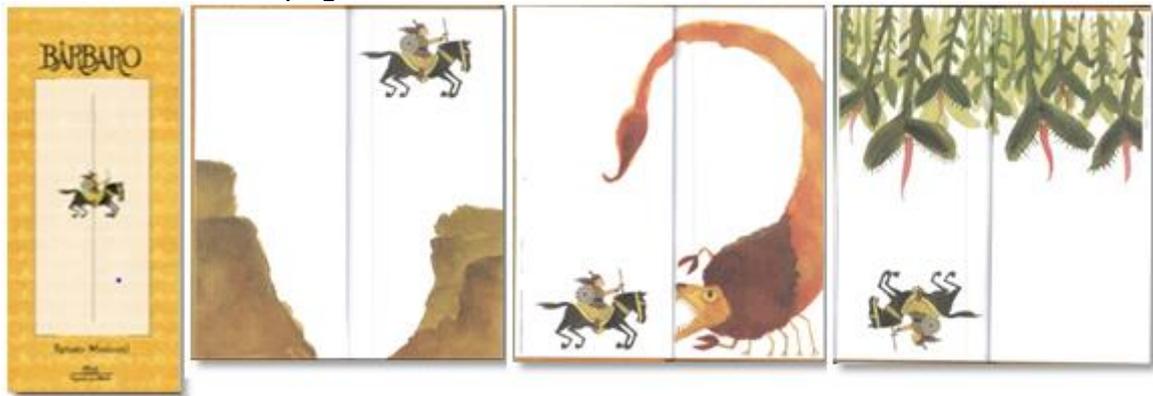
Figura 5 – Sequência circular de pegadas de *Ida e volta*, de Juarez Machado



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tJKdhApiT40> Acesso em 22 de mar 2022

Em outro exemplo de livro de imagem, *Bárbaro* (2013), de Renato Moriconi, o posicionamento das imagens do cavaleiro, ora no topo, ora na base da página conduz de forma estratégica a estrutura da história, pois remete ao movimento de um carrossel. Essa associação é revelada apenas ao final da obra, mas já aparece em outras pistas, como na ilustração da capa, mas é delineada somente ao final da leitura. As páginas com fundo branco e fosco destacam as imagens em tons escuros e dialogam com a proposta final, surpreendente ao leitor de todas as idades pela expectativa criada a cada virada de página, em que o desenlace das ações do destemido personagem demonstra uma reviravolta, gerando admiração e humor.

Figura 6 – Recorte da linha central na capa e o movimento do cavaleiro ao longo das páginas, em *Bárbaro*, de Renato Moriconi



Fonte: <http://www.lefiguredeilibri.com/2014/06/19/analisi-di-barbaro-di-renato-moriconi-brasile/> Acesso em 22 mar 2022

Especialistas no assunto, os ilustradores destacam seu entendimento sobre o tema do livro ilustrado. Na obra organizada por Ieda de Oliveira, *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil – com a palavra o ilustrador* (2008), o autor e ilustrador premiado Odilon Moraes (2008) afirma que o projeto gráfico colabora com a leitura simbólica do livro, como se cada elemento exercesse um papel na construção de sentidos. É o caso, por exemplo, da capa dura, que além do valor comercial, sugere atributos estéticos de proteção e durabilidade relacionados à permanência do conteúdo da obra. Destaca que a história aguarda o leitor para acontecer, pois “quanto mais integradas trabalharem suas partes dentro da obra, melhor se dará sua fruição. É ao leitor que ela deverá parecer, não como um composto de fragmentos (palavras, imagens, páginas), mas como um universo singular de leitura” (MORAES in OLIVEIRA, 2008, p. 58).

Ricardo Azevedo (2008) atesta que a qualidade dessas obras reside no diálogo entre imagem e texto, com a finalidade de resultar em movimentos mais complexos em relação à mera soma de ambos. Nesse sentido, o autor cita cinco categorias de livro:

Quando falamos em livros, em resumo, falamos nos seguintes grupos: 1) livros-texto: livros sem imagens, com exceção da capa; 2) livros texto-imagem: livros em que a imagem ocupa o plano secundário em relação ao texto, não haveria perda significativa se fossem publicados sem as ilustrações; 3) livros mistos: texto e imagem atuam sinérgica e dialogicamente, não é possível publicá-lo sem uma de suas partes fundamentais; 4) livros imagem-texto: o conjunto das imagens é o protagonista, os textos seriam atores coadjuvantes; 5) livros-imagem: o conjunto de imagens é o próprio texto, também chamado de texto visual. Naturalmente, trata-se de um esquema a se pensar, há exceções e, além disso, as fronteiras entre os grupos são fluidas, entretanto essa divisão pode ser bastante útil para pensar o livro enquanto o amálgama de “texto-imagem”. (AZEVEDO in OLIVEIRA, 2008, p. 193)

Sobre esse “amálgama”, Odilon Moraes (2008) enaltece o projeto gráfico como responsável por conduzir a leitura, ao propor seus espaços e construir um caminho indicativo das ideias de tempo, espaço e ambiente da narrativa, por meio da escolha do papel, formato, tamanho, disposição e dimensão do texto, cores e tipos de impressão, que juntos compõem a história.

Assim, o programador visual, o ilustrador, o designer ocupam posição de importância e destaque na autoria dessas obras, tendo em vista transformarem a materialidade do livro para além de seu caráter estético e físico, apoiados em atender o mercado do livro infantil, mas com o compromisso de povoar memórias e educar o olhar de crianças por toda a vida adulta. Rui de Oliveira afirma: “ler de forma consciente e participativa a palavra e a imagem constitui, acima de tudo, um ato de resistência cultural e social” (OLIVEIRA, 2008, p. 44), e nesse sentido se faz indispensável o papel do professor-mediador de leitura.

Considerando a complexidade dessas relações, o objeto deste trabalho será designado como “livro de imagem”, em consonância com a categoria de premiação da FNLIJ, que desde 1982 conta com a categoria *Imagem* – divulgando o gênero e legitimando seu valor artístico e literário – destinada aos livros ilustrados, em que a palavra aparece pouco: na capa, quarta capa, ou nome do autor, ou seja, em maior ou menor grau de presença da palavra ou de sua quase ausência, caso dos livros selecionados diretamente para essa pesquisa.

Bajour (2017) afirma que a denominação brasileira “livro de imagem” evidencia a proposta principal desse campo, como livro sem palavras, livro mudo, livro não verbal. Ela reitera como essa ausência é relativa, pois o título se faz expresso em palavras, por vezes como a única marca de escrita nessas obras.

O consenso entre os teóricos sobre o livro de imagem é que, como vivemos em uma sociedade cada vez mais visual, as imagens superam as palavras na mediação de informações e entretenimento pelos meios de comunicação da era digital, em que símbolos, desenhos e ilustrações são recorrentes nessa interação, e esse formato só tende a evoluir, explorado por uma geração essencialmente inserida em uma literatura visual. (ARIZPE; STYLES, 2004; SALISBURY; STYLES, 2013; COLOMER, 2003).

Entretanto, apenas estar inserido em um meio visual e digital não gera progresso na avaliação de leitura de imagens e seus desafios. É preciso que o leitor esteja rodeado de pessoas envolvidas com esses materiais e capazes de orientar o itinerário de ressignificação dessas leituras, à semelhança de minha experiência com meu orientador. O papel do mediador tem fundamental relevância na concepção de um modelo de leitor a ser seguido, requer entusiasmo, sensibilidade pelo conteúdo, partilha de experiências e informações de obras variadas, reconhecimento da riqueza dessa literatura e sua contribuição para a formação daqueles a que a ela tenham acesso, contribuindo para produção de camadas de texto as quais não seriam possíveis de se estabelecer de outra maneira que não envolvesse a mediação especializada.

Esse ponto em especial chama a atenção por justificar a escassez da leitura de obras imagéticas no contexto da Educação Básica – em que estive inserida na infância e no qual permaneço atualmente, no lugar de instrutora – pois em se tratando de livro de imagens, não basta estar habilitado para lidar com o texto literário, mas é imprescindível que o mediador desempenhe uma relação de proximidade básica com os elementos da qualidade estética de uma narrativa visual, a qual deveria fazer parte de sua formação inicial, mas que ainda se constitui como privilégio de uma formação *stricto sensu*, como o ProfLetras.

Esse professor-mediador precisa estar convencido do valor da leitura desse gênero para além de um instrumento eficaz de alfabetização e motivação para leituras posteriores, de modo a diminuir a resistência a esse tipo de obra, considerada por vezes como limitada a um público até seis anos, ainda não alfabetizado, o que por si

só já configura um equívoco sobre livros de imagem, conforme verificaremos adiante. O leitor desse gênero, em geral, se depara com um enredo imprevisível, com uma refinada amplitude de significados, se comparado à narrativa verbal, mas que pode se desvanecer sem a adequada condução do olhar a partir da escuta atenta. Um desafio que demanda prática, esforço e muitas leituras.

Em artigo sobre a mediação do livro de imagens, Pereira e Bortolin (2016) discutem a importância da educação do olhar com o intuito de ampliar a visão de mundo e, assim, refinar o olhar para a leitura de imagens, distinguindo aquelas que se destinam ao consumo daquelas que demonstram requinte estético, vinculadas ao belo e à arte e, conseqüentemente, ao aprimoramento intelectual contemplado pela formação literária.

Em 2001, Mara Rosangela Ferraro defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), intitulada *O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual*, em que analisou o livro de imagens e sua repercussão entre as crianças da Educação Infantil. A pesquisadora, que teve seu trabalho citado por Cecilia Bajour, em *La orfebrería del silencio – La construcción de lo no dicho em los libros-album* (2017), revela informações significativas sobre o tema. Pela perspectiva histórica, comparado a afrescos medievais, vitrais renascentistas e narrativas sacras visuais, o enredo imprevisível dos livros de imagens carrega, hoje, personagens desconhecidos do leitor e lhe oferece um fio condutor de amplos significados, muito maior do que os textos verbais são capazes de oferecer, considerando a exatidão e o compromisso com convenções. Isso se deve, conforme aponta Salisbury e Styles (2013), ao caráter redundante e de reafirmação que as ilustrações exerciam em antigas obras, diferentemente do que ocorre no livro ilustrado contemporâneo, em que texto e ilustrações são indissociáveis.

Ferraro (2001) afirma que os livros de imagens são projetados, em muitos casos, a partir de uma estrutura linear e sequencial, próxima da tradição oral, construída imagem a imagem de modo a desconfigurar as possíveis ambigüidades do signo visual, favorecendo o entendimento do leitor, inserindo-o nas cenas. Contudo, essas obras cobram do espectador um olhar mais atento durante a construção das ações desenhadas, obrigando-o a retornar ao início do livro e recuperar jogos visuais, histórias paralelas, para desvendá-las e apreciá-las cada vez mais, numa incessante descoberta, em mais de uma leitura. (FERRARO, 2001)

Assim, do ponto de vista pedagógico, é necessário investigar as possíveis aprendizagens baseadas no trabalho com livros de imagem de qualidade,<sup>5</sup> estruturados nas condições de produção aqui enunciadas, a fim de alcançar os objetivos propostos, de realizar uma análise do processo e o registro de acontecimento quanto à recepção dessas leituras de imagem no contexto escolar em consonância com suas demandas, bem como o que vem sendo conceituado nesse sentido pelos documentos oficiais norteadores de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.1 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA LEITURA DOS LIVROS DE IMAGEM

As práticas de leitura literária na escola, em geral, atendem a propósitos pedagógicos e costumam obter resultados como produto dessas análises. No caso do livro de imagem, nos anos iniciais, o trabalho com essas obras aponta para o desenvolvimento da alfabetização, com vistas à produção de texto oral das crianças, à construção escrita da narrativa a partir das ilustrações, ao relato e ao texto coletivo, bem como a debates e problematização de questões morais e seus desdobramentos sobre o cotidiano escolar, de forma a contemplar os conteúdos e habilidades curriculares, o que comprova a profusão de possibilidades fornecidas por esse objeto enquanto instrumento de aprendizagem.

Ocorre que o trabalho com a literatura e a arte transpõe o intuito meramente didático com vistas ao desenvolvimento cognitivo, quando se contrapõe à ideia de obtenção de resultados pela aquisição de conteúdos, para afirmar a importância do processo formativo do leitor literário. No que se refere ao livro de imagem, o leitor deve ser levado a explorar a relevância estética do objeto e a posição essencial das ilustrações e da constituição do projeto gráfico na interpretação do texto visual.

Considero importante reforçar que a suposta falta de protagonismo da leitura de livro de imagens no espaço escolar pode ser atribuída, entre outros motivos já mencionados e aqueles ainda por vir, à carente formação dos brasileiros como leitores

---

<sup>5</sup> Entendendo como livro de imagem de qualidade as obras que, recorrendo a Graça Ramos (2020, p. 31), chamam “atenção para questões internas da ilustração, como o uso das cores, os matizes de tons, a composição dos cenários e as relações de escala entre as personagens e as páginas”, para além da estrutura física do objeto, mas perpassando o esforço de leitura de uma obra de arte, o qual passa pela “própria experiência de cada um com a visualidade, que é a capacidade de produzir novas imagens, e com as maneiras de ver e ter conhecimento do mundo” (RAMOS, 2020, p. 33).

e apreciadores de obras de arte, em razão de não sermos educados, de modo geral, para entender o olhar como ato de conhecimento.

Assim como não fomos estimulados a praticar a arte de olhar obras de arte, não fomos acostumados a narrar ou, ação mais simples, a descrever ilustrações inseridas em um livro, na tentativa de compreendê-las. E o mais grave: faltam-nos instrumentos teóricos – nas escolas, arte é disciplina pouco privilegiada – que nos permitam esmiuçar uma imagem, enquanto a degustamos ou rejeitamos com o olhar, seja ela qual for (RAMOS, 2020, p. 35-36).

Graça Ramos (2020) corrobora a ideia dessa ausência de aprendizado das imagens com dados de pesquisa do Ministério da Cultura, que indicam que 92% dos brasileiros nunca foram ao museu e um número ainda maior nunca esteve em uma exposição artística. Isso se justifica porque também em 92% dos municípios do Brasil não há cinema, teatro ou museu. Certamente essa lacuna dificulta ainda mais a prática de olhar uma obra de arte, estudá-la e interpretá-la em um contexto, inventar maneiras de ver: um retrato da realidade de alunos e professores da Educação Básica.

Isso ressalta como o olhar é um sentido sofisticado, e que a leitura do livro de imagem demanda perceber a relação simultânea entre a produção de texto, a imagem e o projeto gráfico ou design. Por isso, exige a mediação para aprofundar a superficialidade do que é evidentemente visto, de forma a se realizar uma leitura atenta das possíveis camadas de percepção, compreender os padrões e estabelecer conexões entre essas obras. A organização do processo de entendimento que não recorre à palavra se utiliza de estratégias que conduzem à aquisição de conhecimento, ao fazer comparações, compartilhar gostos, entusiasmos, dúvidas e desconcertos acerca da leitura, recorrendo ao conhecimento de mundo do leitor e sua inventividade, nem sempre manifestada por leitores reais, conforme será discutido no próximo capítulo.

No ciclo de alfabetização, as crianças ainda estão se apropriando do código linguístico, especialmente nos anos seguintes ao período de afastamento escolar pela pandemia de covid-19, que adiaram o processo de apropriação e ampliaram a distância entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Ressalte-se que esse aprendizado tem início antes do ingresso na escola, como introdução à habilidade de olhar, ao examinar o ambiente e os cenários a caminho da escola, por exemplo, nas ocasiões em que a criança expressa o que foi visto e vivido nesses espaços,

relacionando imagens e memórias, atividade importante nos anos iniciais da vida escolar e prejudicada pelo afastamento escolar.

Assim, faz-se necessário refletir sobre a forma como ficção e realidade – presentes na materialidade de um livro – podem contribuir para a percepção dessas leituras, visando à qualidade em detrimento do lucro de mercado do livro infantil, que pressupõe, em generalidade, uma obra sucinta, com dimensão e número de páginas limitado, rico em ilustrações e adaptado a atender os interesses infantis imediatos. A respeito disso, Bajour discorre que:

[A] ausência de palavras ou sua presença muito escassa leva a ancorar a construção de sentido nos sinais da imagem e nos procedimentos da edição, que assim adquirem maior destaque. A leitura da imagem e seus gestos específicos de comunicação, quando a linguagem é preponderante, implica novas formas de leitura, novas coreografias silenciosas para o olhar, outras formas de se relacionar com o livro como objeto. (BAJOUR, 2017, p. 87, tradução livre.)<sup>6</sup>

Sobre essa coreografia para o olhar, a professora Maria Cristina Castilho Costa (2009), no capítulo “A leitura de imagens”, do livro *Escola e leitura: velha crises, novas alternativas*, alerta para a importância da imagem visual na compreensão de mundo e na relação que estabelecemos com ele. Ela recorreu a registros de Roland Barthes – semioticista e crítico literário, de Evgen Bavcar – fotógrafo esloveno, e de Oliver Sacks – neurologista com vasta formação antropológica, para estudar processos de cognição e de uso da linguagem. A autora ratifica a importância de se “pensar a alfabetização imagética como parte essencial da educação e da formação do ser humano” (COSTA, 2009, p. 84), já que a compreensão das imagens visuais na educação ainda é dotada de transparência de relações de significado e repercussão mental, pois se mostra escassa de sensibilidade e complexidade ao expressar a nossa experiência com a realidade. Isso ocorre porque ver, por mais que ocorra instintivamente, requer aprendizado e aperfeiçoamento, devendo ser parte importante dos anos de formação inicial na escola, a fim de interpretar as imagens em sua totalidade e/ou de partes em partes:

---

<sup>6</sup> “La ausencia de palabras o su escasísima presencia lleva a anclar la construcción de la significación en los signos de la imagen y en los procedimientos de la edición, que adquieren de este modo un protagonismo mayor. La lectura de imagen y sus maneras específicas de comunicar cuando el lenguaje es preponderante, implica nuevos modos de leer, nuevas coreografías silenciosas para la mirada, otros modos de relacionare con el libro como objeto.” (BAJOUR, 2017, p.87.)

Podemos dizer que a leitura de imagens é uma relação intersubjetiva entre um autor e um observador, mediada pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação. A interpretação das imagens não é, portanto, um processo de decodificação lógica, mas de busca por correspondências e significados. (COSTA, 2009, p. 89).

São livros que devem fazer parte da lista de leituras do professor dos anos iniciais, os quais eu desejaria ter conhecido desde o início de minha profissão, ou com o devido aprofundamento especializado, de forma a construir um olhar mais apurado e refinado para atuar progressivamente na formação literária inicial das crianças, como elo democrático de aprendizagem em grupos amplamente heterogêneos, em especial no contexto de retorno das aulas presenciais, após o período pandêmico. Tanto a habilidade leitora quanto a faixa etária dos alunos não determinará a qualidade da mediação.

Do ponto de vista da alfabetização, Élie Bajard (2020) reitera que a leitura de imagem é um campo de conhecimento que atua na preparação da criança para esse processo, pois projeta o conhecimento prévio do aluno para realizar atividades cognitivas que o preparam para a alfabetização. Na obra *Da escuta de textos à leitura* (2020), o pesquisador ressalta:

Se a interpretação da imagem e a do texto sonoro – ao contrário da compreensão do texto gráfico – não requerem aprendizagem formal nem escolarização, isso não significa ausência de processos de aquisição de linguagem. De fato, a escuta do texto sonoro depende do domínio da língua oral, e a interpretação da imagem exige lidar com representações, ou seja, ambas são conquistas da linguagem. [...] Por serem compreendidas antes, texto sonoro e ilustrações criam um contexto propício à elaboração de hipóteses plausíveis sobre o sentido do texto gráfico. (BAJARD, 2020, p 91-92).

Nesse sentido, a leitura da imagem não está desatrelada da inserção na cultura escrita, impressa. Como essa leitura aparece na ordem inicial do encontro das crianças entre seis e nove anos com a leitura literária, é importante introduzir esse contato no terceiro ano do Ensino Fundamental, primeira etapa após um afastamento de dois anos, ou seja, o início de fato da formação mediada pelo professor, reconhecendo que há uma necessária progressão, em que um determinado tipo de livro tende a delinear a próxima etapa de leitura sequencial.

O trabalho com o livro de imagem em contexto de alfabetização tem por objetivo enfatizar os elementos característicos do gênero e como eles manifestam

significados por meio do traçado, dos detalhes em segundo plano, das cores, do movimento, da ocupação das páginas. Além disso, destaca de que maneira isso desperta o raciocínio dos leitores, afetados em qualquer idade, especialmente quando submetidos à mediação adequada e especializada – como deve acontecer com qualquer obra literária na escola – porque pela intermediação é possível aprofundar as camadas de leitura e ampliar o repertório de conhecimento por meio do ato de interagir, de compartilhar dúvidas, entusiasmos, desconcertos, gostos e preferências em relação à obra; o aprofundamento gera oportunidades de apropriação dos padrões de um livro e estabelece com ele conexões que acomodam o entendimento do leitor. (CHAMBER, 2011).

Por conseguinte, as práticas pedagógicas podem se valer do retorno a essas leituras para fins de ensino, propondo releituras, narrativas orais, construção de histórias, arquitetando alternativas possíveis exclusivamente a partir da leitura de imagens. Não se trata de considerar essas leituras apenas como entretenimento, “fruição”, como alguns textos teóricos e documentos oficiais costumam indicar quando se trata da abordagem de obras literárias, tampouco de nutrir o gosto dos alunos para que se tornem leitores críticos a partir de uma leitura mediada pelo professor. Não convém se limitar ao conceito de “letramento”, seja linguístico ou literário, que busca listar um conjunto de competências a serem atingidas; convém, isso sim, que esses termos contemplados no âmbito da “leitura salvadora”, atuem, conforme aponta Geraldi (2014), não para um ensino voltado à integralidade da atividade humana, mas para a formação crítica que permita aos sujeitos reconhecerem, trabalharem e modificarem as relações sociais, por meio do ensino com acesso a áreas privilegiadas do saber e da cultura.

Assim, estimular a conversa em torno do que se lê é estimular a manifestação dos registros de memória de cada um, dos desafios observados na sociedade e o mundo ao redor e despertar a sua capacidade de compreender melhor a obra e estabelecer conexões com a realidade. A exemplo da influência exercida pela leitura em voz alta feita pela professora, as crianças anseiam por realizar com autonomia suas próprias leituras e desenvolver a habilidade leitora e a de escrita, já que a maior parte dos alunos da turma ainda estão em desenvolvimento quanto ao processo de alfabetização. Desse modo, dispor de uma narrativa visual concentrada mais na imagem que na palavra promove o encorajamento das crianças, que não se sentirão intimidadas em realizar as leituras diante dos outros colegas. Ainda assim é

importante destacar a complexidade dessas obras e "como valorizar o significado da história é muito mais importante para a aprendizagem infantil que a facilidade técnica de leitura". (COLOMER, 2007, p. 53).

Assim, os livros de imagem, desde os anos 1970, não se limitam à facilidade de compreensão das crianças, e a criação artística mostra textos e ilustrações complexos, no que concerne à riqueza de significados, que podem dificultar a produção de sentido entre algum detalhe e a ideia geral (COLOMER, 2007). Nesse sentido, o tempo direcionado à leitura do livro de imagem pode facilitar a continuidade do trabalho a ser realizado em um período que ultrapasse dias ou semanas, já que pode ser possível repetir a leitura em função da retomada da história e a revisão pormenorizada de pontos que não foram percebidos na primeira vez.

Andruetto, em *A leitura, outra revolução*, afirma que "necessitamos de mestres e de professores que valorizem a importância de introduzir nos novos leitores à dificuldade, docentes capazes de construir um leitor a quem não seja igual este ou aquele livro" (ANDRUETTO, 2017, p. 92), e completa que os bons livros são construção de mundo que nos fazem compreender um pouco da condição humana. Por isso, a formação de leitores exige complexidade, leva tempo e precisa deixar de se converter em ações pontuais e passar a ser política pública iniciada na ação escolar, para além dos textos de documentos norteadores de ensino, de forma a transformar a teoria em prática comum da educação brasileira, desde a formação inicial dos docentes, e não um privilégio da formação continuada.

## 2.2A LEITURA DE IMAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O interesse da pesquisa no campo do livro de imagem demanda a apuração da presença desta prática de leitura nos documentos oficiais da Educação, pautando-se nas diversas teorias já apresentadas, defensoras da importância da formação literária e das negociações de construção de sentido por meio da leitura de imagem na escola. Entretanto, verifica-se que a imagem, nas áreas de aprofundamento da formação literária, corresponde à leitura da palavra escrita, como se seu acesso estivesse subentendido nas abordagens de leitura em geral.

De modo a delinear esse percurso, serão apurados os pontos de aparecimento direto ou de projeção desse conhecimento, a partir da indução à leitura literária no ambiente escolar.

A educação se consagra como direito público fundamental com a Constituição de 1988, que dispõe:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC n. 26/2000, EC n. 64/2010 e EC n. 90/2015) (BRASIL, 2016, p.18)

Entende-se, portanto, que devem ser assegurados aos cidadãos do país o acesso a meios indispensáveis para a qualidade da vida em sociedade. No Brasil, contudo, tais direitos podem ser considerados privilégios de alguns grupos favorecidos, conforme afirma Antonio Candido (1995), pois o direito à opinião, à fruição da arte e da literatura não são categorizados como direitos fundamentais, mas estão subentendidos na formação educacional, como veremos.

Mais tarde, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996, a finalidade da educação no Ensino Fundamental passa a ser direcionar o indivíduo ao mundo trabalho, à prática social e ao exercício da cidadania, com princípios pautados na democracia, liberdade de aprender e de divulgar a cultura, o pensamento e a arte. Sob tal escopo, a leitura seria instrumento de formação para essas interações sociais.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 1996, p. 27)

Ao longo do texto, o documento aponta para a formação ética, de atitudes e valores, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e apresenta o “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Além disso, a Lei n. 9.394/1996, em suas disposições gerais da Educação Básica, indica a necessidade da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já prevista na Constituição Federal de 1988, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014.

Com a BNCC, vigente a partir de 2017, gerou-se grande expectativa de melhorias, de consolidação dos compromissos que orientam e regulam as propostas curriculares das escolas brasileiras, fazendo com que sua construção e seu conteúdo

suscitassem embates teóricos sobre concepções que o permeiam, a começar pela incompreensível missão de tentar uniformizar saberes docentes de profissionais que não usufruem do mesmo equilíbrio na formação acadêmica e no sustento financeiro. (AMORIM, 2019)

Aliado a isso, o texto relativo ao Ensino Fundamental é permeado por ausências nas definições de assuntos, especialmente os voltados para o tema desta pesquisa, como a “formação” e os textos “literário” e “visual”, como se a menção desses termos no documento fosse suficiente para que o leitor compreendesse “qual definição está entremeada nas inferências que se podem obter a partir do que está explícito” (GERHARDT, 2019, p. 90).

Na área de Linguagens, em que estão contidos, além de Língua Portuguesa, os componentes curriculares de Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras e Informática, a finalidade é levar os alunos a participarem com maior autonomia e protagonismo da vida social, pelo aprofundamento, nos anos iniciais, das práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas (BRASIL, 2018). As competências (conceitos e procedimentos) definidas pelo texto visam ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, conforme se verifica nos documentos anteriores, ou seja, mais uma vez, a formação profissional e cidadã.

Assim como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o texto ganha centralidade na definição de habilidades e conteúdos, visando à ampliação do letramento por meio das práticas de linguagem contemporâneas que envolvem novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos. Desse modo, a BNCC contempla a leitura não limitada exclusivamente à modalidade escrita do texto, mas que abarca imagens estáticas, como foto, pintura, desenho, ilustração, imagens em movimento, como vídeos e filmes, e o som; atribui o uso e a reflexão às práticas de leitura, como apresentadas nas relações de intertextualidade e interdiscursividade, na análise de dialogia e relação entre textos. Ainda no eixo da leitura, as competências enfatizam a abordagem crítica sobre as temáticas tratadas, a compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos diversos, em que se verifica a relação entre texto e imagem:

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e

elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. (BRASIL, 2018, p. 73)

Com relação a estratégias e procedimentos de leitura, há que se considerar o tratamento das informações de acordo com os diferentes objetivos de cada texto, para adequar os interesses e características do gênero e do suporte, a fim de localizar, recuperar, inferir ou deduzir, apreender o sentido global do texto e articular o verbal com outras linguagens:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 74).

Em função dessas práticas de linguagem, outra característica que deve nortear os currículos é o campo de atuação, o qual aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar para as situações da vida social dos estudantes. Dentre os cinco campos considerados, o artístico-literário aparece nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e se vincula a uma formação estética, ligada à experiência de leitura e escrita do texto literário, à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos, sem menção direta à imagem ou à ilustração.

Nesse campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) estão organizados de acordo com o ano de escolaridade, dadas as especificidades de cada segmento. Nos dois primeiros anos iniciais, a ilustração e a imagem aparecem dentre as habilidades de leitura para a formação literária, relacionando-se com os textos escrito e oral.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica:

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.  
 (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 97)

Ainda nessa direção, do terceiro ao quinto ano dos anos iniciais, pressupõe-se que os estudantes sejam capazes de avançar quanto ao conhecimento de tais práticas e realizar a construção e criação de textos literários, inclusive sem ilustrações, conforme aparecem nas habilidades destinadas para esse período, como se a ausência da imagem constituísse uma progressão de nível de leitura literária, categorizando o campo da leitura de imagem como subgrupo da literatura infantil<sup>7</sup>.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.  
 (EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros. (BRASIL, 2018, p. 133)

Com base nessas propostas de orientação curricular da BNCC (2018), a Prefeitura de Petrópolis criou, em 2015, uma versão preliminar do documento de diretrizes e ações que configuram o Projeto Curricular do Município, a ser desenvolvido pelas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. O Documento Orientador Curricular da Rede Pública de Petrópolis (Docei) foi elaborado por professores e professoras que atuavam na rede municipal, acompanhados pela Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação. O texto do Docei foi fundamentado em documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Com relação às práticas de leitura, afirma:

Trata-se de uma forma de interação social mediada pelo texto. E aponta que a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos. A leitura apresenta as suas três dimensões a serem compreendidas através dos direitos de aprendizagem: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística. (PETRÓPOLIS, 2015, p. 12)

---

<sup>7</sup> Não tratarei especificamente dos Programas de Leitura pela dificuldade em identificar os títulos do acervo (PNLD e PNBE) e apontar as obras destinadas exclusivamente à leitura de imagem.

Nos anos iniciais do ciclo de alfabetização, o documento trata da definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em que o texto literário aparece contemplado em Língua Portuguesa, no seguinte trecho:

Apreciar e compreender textos de diversos gêneros do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. Appreciar e usar, em situações significativas, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas. Compreender e produzir textos de diversos gêneros destinados à organização e socialização do saber escolar/científico. (PETRÓPOLIS, 2015, p. 14)

Com a participação do município em formações e espaços de discussão sobre a BNCC, a partir de 2017, e sobre a elaboração da proposta do estado do Rio de Janeiro, em 2018, o Docei foi reformulado e implementado no município em 2020, considerando em seu texto as propostas da BNCC e do Documento de Orientação Curricular, DOC-RJ, dos quais reproduz as habilidades e competências para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e é o ponto de partida para que cada unidade reestruture o seu currículo.

Além disso, não só pela implementação da BNCC e do Docei, a reformulação dos currículos escolares teve de ser revisitada, diante do contexto da pandemia de covid-19, em 2020 e 2021, a fim de se garantir que as referências técnicas e teóricas estivessem próximas das condições de realização dos objetivos acordados nos documentos. Dessa forma, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão vem sendo reestruturado de acordo com as novas demandas e com o debate coletivo entre seus membros.

Em 2021, após verificação dos resultados da avaliação diagnóstica inicial, realizada na modalidade de ensino on-line pelas turmas dos anos iniciais e finais, a unidade escolar construiu um Plano Interventivo Institucional, conforme determinações da Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis, com o objetivo de recuperar habilidades Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em leitura, interpretação e produção de texto. O projeto teve como objetivos gerais: desenvolver um programa de intervenção com ênfase em leitura e escrita que abarque múltiplos níveis, visando sanar dificuldades de leitura e escrita na escola; na área da formação leitora, despertar o interesse e o gosto dos alunos pela leitura, valorizando a sua linguagem e a importância da palavra escrita. Para isso, docentes de cada ano de

escolaridade desenvolveram atividades partindo de uma obra literária ou escritor da literatura infantojuvenil, a serem trabalhados durante uma semana com cada turma.

A partir de 2022, estimou-se que os projetos envolvendo a formação literária fizessem parte do planejamento anual, especialmente nas turmas de anos iniciais que ainda não obtiveram pleno direcionamento da leitura na modalidade presencial.

### 2.30 DUPLO ENDEREÇAMENTO DO LIVRO DE IMAGEM

Sendo o livro de imagem um objeto de sensibilização estética e literária, ele reitera a lucidez do conceito de uma "literatura sem adjetivos", da pesquisadora argentina María Tereza Andruetto (2000), segundo o qual a faixa etária para quem se destinam os livros de literatura não deveria ser mapeada, pois isso atribuiria equivocadamente um teor didático às obras ditas para crianças, menosprezaria o compromisso com a qualidade da produção dessas obras e o impacto produzido na formação tanto dos leitores iniciantes quanto dos críticos, como se ao epíteto "infantil" se destinasse a obras menores, estigmatizando-as com atributos de imaturidade, ou falta de capacidade de entendimento complexo. Para a escritora, essa formação de meninos e meninas como ávidos leitores demanda justamente que nenhum livro deva ser usado para ensinar, mas para manifestar o diálogo com a visão do autor, criando ideias a cada leitura.

Ao longo das pesquisas teóricas, porém, conforme mencionado, o campo do livro de imagem se vincula ao universo infantil, destinado à criança como principal leitora e interessada nessa área da ilustração, em que histórias são narradas por imagens, cores e suas manifestações. Isso leva a conjecturar sobre como a criança opera a leitura dos livros de imagem e como estes pressupõem um leitor adulto, o qual, contraditoriamente, será o público almejado por essas obras, repetindo a negociação de leitura decorrente de obras infantis com texto e imagem, em que o adulto é quem realiza a leitura em voz alta e a criança a recebe como ouvinte.

Nesse caso, a leitura de imagem se estabelece na mediação, a qual conduz o leitor como interlocutor a analisar o texto visual e suas marcas de compreensão. Nesse sentido, quanto mais conhecidas estas sejam pelo adulto mediador, maior poderá ser a expressão de significado e construção de sentido da obra pela criança. No entanto, isso não assegura nem pressupõe que a resposta do leitor se alongue à expectativa de leitura do mediador, pois se presume que o percurso de formação deste

tenha sido mais elaborado que o daquele, ao considerar que já estabeleceu sua capacidade de reflexão crítica em maior profundidade, podendo extrapolar a visão de mundo presente na superfície da imagem, para além das informações literais, as quais dialogam com conteúdos e ideias de outras leituras de sua própria bagagem.

Por conta disso, é necessário considerar como público-alvo do livro de imagem aqueles que, independentemente da idade e até da escolarização, necessitam sofrer a alfabetização do olhar, caso tenha sido privado desse processo na própria educação literária. De fato, a leitura de imagem não se encarrega de iniciar a progressão da qualidade literária, para que se atinja o status de leitor de obras de maior valor artístico em etapas seguintes de formação; ao contrário, ela atua paralelamente, estendendo as fronteiras que atribuem o destino da leitura de imagem sem texto aos analfabetos, reforçando a autenticidade de seu próprio valor em posição de isonomia, o que se confirma pelo fato de o leitor de imagens não deixar de ler ou de se interessar por textos exclusivamente visuais no decorrer de seu percurso leitor.

Isso reforça o conceito de qualidade de livro de imagem, chamando a atenção para as entrelinhas da imagem, desde as nuances cromáticas até a composição física do objeto, que demandam esforços sofisticados de leitura visual e podem ser aprimorados com a prática e a mediação especializada. Trata-se da dupla leitura, resultante da partilha do livro de imagem, em que o leitor experiente é capaz de penetrar as camadas internas de leitura, nem sempre atingidas pelo leitor em formação inicial, que no caso do livro de imagem é preferencialmente a criança. Nesse sentido, a formação literária com a leitura de imagem reconhece dois destinatários: o professor mediador e o aluno, para os quais há planos de leitura distintamente delineados, especialmente no que diz respeito ao exercício de olhar:

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação. (RAMOS, 2020, p. 34)

O inventar pode ser o atributo mais próximo do universo infantil e da capacidade da criança em projetar a fantasia para elementos da história, tão habitual na literatura. No mais, os estágios citados são complexos e demandam investimento em livros, tempo de repetição e concentração. Esses procedimentos circundam mais a realidade do adulto que lê do que o da criança. Autor, ilustrador e designer, na produção estética de imagem, ocupam-se em provocar o leitor, sugerindo estados de ânimo, manifestação de sentimentos, representações expressivas da realidade objetiva ou abstrata.

Zohar Shavit, em *Poetics of Children's Literature* (1986), trabalha a ideia de obra ambivalente, endereçada a dois leitores opostos, de um lado o especializado e do outro a criança:

O escritor, que reconhece a existência, no caso do texto ambivalente, de dois leitores implícitos diferentes. O primeiro é composto por adultos que pertencem à elite consumidora do sistema canonizado (desde o período romântico), em que prevalecem a complexidade e sofisticação. Esses consumidores exigem isso e procuram dar conta de um texto complicado na íntegra. Nunca foi pretendido que o outro suposto leitor implícito, a criança, entendesse tal texto, porque a sociedade presume sua limitação para fazê-lo. Assim, para este leitor, acostumado a modelos reduzidos e simplificados, o texto que oferece os modelos já consagrados assume que este leitor menos sofisticado poderá ignorar certos níveis da leitura. (SHAVIT, 1986, p. 70, tradução livre.)<sup>8</sup>

Reitero que ao professor mediador cumpre considerar quais temáticas serão adequadas para o grupo a quem a obra se destina, sendo ele o primeiro destinatário dessas obras, que inicialmente realizará a seleção dos pontos geradores de maior ou menor resistência para os alunos. Embora não seja possível prever o que de fato acontecerá, pressupõe-se que o professor será o leitor a inaugurar as possíveis percepções do leitor real, isto é, do legítimo interlocutor da leitura do livro de imagem, capaz de revelar até que ponto o crédito da qualidade atingiu seu propósito literário.

Não é possível precisar de fato a maneira como o leitor idealizado na figura do professor mediador e especialista poderá se fundir ao leitor real, suas contradições,

---

<sup>8</sup> *The writer, who always assumes the existence of a certain implied reader in producing his text, assumes in the case of the ambivalent text two different implied readers. The first is composed of adults who belong to the elite consumers of the canonized system for adults where (since the Romantic period) the norm of complexity and sophistication is prevalent. These consumers demand a high degree of complexity from the text and would realize such a complicated text in full. It was never intended that the other assumed implied reader, the child, would understand such a text, because society presumes his inability to do so. Thus, for this reader, who is accustomed to reduced and simplified models, the text offers the well-recognized established models and assumes that this less sophisticated reader will ignore certain levels of the text"* (SHAVIT, 1986, p. 70).

confirmações, certezas e demais elementos não previstos, mas certamente esperados, considerando-se as vivências do leitor de oito e nove anos de idade, que costuma estabelecer relações com certa facilidade e demonstra interesse e gosto pela conversa sobre assuntos nos quais que têm lugar de fala, como livros ilustrados.

Assim, a seleção de livros de imagem para o leitor infantil preconiza uma literatura de consistência de produção, conteúdo e, por vezes, de certo refinamento gráfico, para encantar as crianças e a professora ou o professor mediador, em detrimento da mera demanda de mercado, que privilegia a narrativa de recepção e entendimento imediatos, com imagens e textos que podem ser compartilhados em voz alta por qualquer adulto que leia para uma criança sem uma necessária intervenção especializada. Veremos, a partir do olhar da professora pesquisadora, em que medida a limitação leitora das crianças, a que se referiu Shavit, aplicar-se no contexto das leituras reais dos alunos.

Nas próximas etapas, tratarei da escolha das obras selecionadas para a pesquisa e trarei uma breve apresentação de cada uma, visando ao conhecimento do que se pretende realizar em formação literária no ciclo de alfabetização, ao esboçar os objetivos do protocolo de mediação, envolvendo os enfrentamentos do texto visual, para o registro desse processo que, por fim, poderá propiciar reflexões para interferências na prática docente atualizada sobre o campo estético da análise e leitura de imagem.

#### 2.4A LEITURA ESPECIALIZADA DO MEDIADOR PROFESSOR

Espera-se da abordagem da leitura de especialista a demonstração de maior grau de instrução em relação aos demais leitores, por possuir maior competência para o ato de ler devido ao conhecimento mais amplo de obras ditas complexas, de autores e suas relações com a tradição literária e outras artes, por exemplo. Um leitor não especialista recorre à crítica especializada para adquirir informações que não obteve após a leitura específica de um livro, buscando ampliar seu entendimento (COLOMER, 2007).

Isso se aproxima do que os alunos de qualquer idade, em especial os jovens e adultos, anseiam de seus professores: um conhecimento técnico sobre um tema não aprofundado por um amador. A leitura guiada de textos literários pelo docente parte de um elevado nível de dificuldade que almeja desafiar a capacidade reflexiva do

estudante, o que “revela uma concepção educativa baseada na transmissão do professor e o esforço ascético do aluno” (COLOMER, 2007, p. 180), além de reforçar a ideia de que obras acessíveis ao entendimento não favorecem a construção de conhecimentos do leitor.

Entretanto, Bajard (2014) salienta que os livros voltados ao público infantil buscam cada vez mais adaptar seus temas e linguagem aos interesses da criança leitora. A leitura literária nos anos iniciais se assegura pela leitura em voz alta do professor como a primeira habilidade a ser dominada, por vezes já conhecida pelos pequenos na partilha de leitura da família, em casa. Por isso, constitui o modelo de prática de leitura padrão, com dois protagonistas: o professor, que profere a leitura em voz alta, e o ouvinte, que escuta e se limita ao esforço da decifração, imitando o professor, como se a compreensão pela audição caracterizasse o próprio ato de ler, poupando o aluno da tarefa da leitura propriamente dita.

Essa antiga tradição da transmissão vocal do texto, como afirma Bajard (2014), dispõe a informação ao acesso de pessoas alfabetizadas ou não. Com a especificidade do universo infantil, na segunda metade do século XX, e com a contribuição da psicanálise, houve a adaptação da língua escrita às capacidades de linguagem e compreensão do público infantil, ao lado da expansão do cinema e da televisão, que amplificaram a apropriação das ilustrações, tornando a imagem igualmente acessível aos analfabetos. Assim, a imagem se instalou nas histórias em quadrinhos e nos livros ilustrados, tornando-se o campo mais fértil da literatura infantil, que recorre à imagem não como mera ilustração do livro, mas enquanto suporte narrativo.

Em se tratando da leitura de imagem, o mediador professor permite a exploração direta do “ouvinte”, sem que sua voz esgote o conteúdo do livro, pois a interpretação das imagens solicita o olhar, reintroduzindo a dimensão visual que a escuta pode negligenciar. É necessário destacar: esta não exclui o acesso visual, que por sua vez, não descarta a mediação, da qual prescinde o rigor dessa alfabetização do olhar como ato sofisticado, conforme tratado no Capítulo 3 deste estudo.

O olhar do mediador cumpre duas funções: a de se dedicar à materialidade gráfica do livro e a de se endereçar à interação com o público, em que reside a comunicação visual (BAJARD, 2014). Nisso se distingue o papel do mediador, voltado para a figura da mãe, do pai, dos avós, do bibliotecário, do educador, para o papel do mediador professor, que se interpõe entre o texto visual e o leitor de forma a facilitar

sua recepção para a compreensão mais aprofundada das camadas de leitura, além de se avantajarem sobre os demais justamente pela seleção de obras que providenciam esse aprofundamento, cuja interação do olhar com a criança se caracteriza no acompanhamento sensível da fisionomia da recepção, desvendando a riqueza das possíveis manifestações de gestos e palavras que denotem resistência, objeção, espanto, comoção, graça, apreço ou entendimento sobre a ficção.

O mediador professor de posse desse cabedal de interpretações, centra-se no esforço de ampliar a fruição da obra e sua construção de sentido, aliado ao conjunto de saberes exteriores trazidos pelos leitores, de modo a guiá-los a vencer dificuldades de interpretação, vazios e silêncios, ou suscitar interrogações que estimulem novas interpretações mais complexas. Para mais, quando as camadas superficiais forem alcançadas, é conveniente conhecer outras perspectivas realizadas sobre o mesmo objeto, por leitores especializados ou não.

O aporte de avaliações críticas da professora contribuirá para a reflexão acerca das práticas que tenham sido compartilhadas e conciliará propor mudanças que permitam facilitar a escolha de instrumentos de análise destinados a guiar caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros, refletindo sobre as condições que possam se converter em pertinentes e produtivas para os alunos, harmonizando vias mais claras de superação das dificuldades através de novas ações.

O papel do docente também diz respeito à análise prévia das composições a serem utilizadas, cuja seleção se estabelece em função do esperado em relação às obras em cada objetivo, ou seja, o planejamento de como explorar as direções para as quais aponta a leitura guiada e o que dela esperar dos alunos leitores, não como um sistema de orientações fechado, mas flexível e aberto às manifestações diversas. Nisso reside a grande dificuldade da mediação, tendo em vista não ser possível prever o porvir, apenas garantir espaço para a escuta e regular a interferência aos pontos que gerarem a discussão.

A seguir, tratarei de explicar a escolha das obras selecionadas para a leitura de imagem em sala de aula, considerando diversos aspectos que motivaram o tratamento dessas obras, considerando não só o contexto de atuação enquanto pesquisadora, mas também de professora, mesclando ambas as atuações no decurso deste trabalho.

## 2.6 A SELEÇÃO DAS OBRAS TRABALHADAS

A escolha se pautou em meu gosto pessoal e na familiaridade com obras que eu já conhecia ou que já tivessem sido mediadas no curso do ProfLetras e durante a leitura teórica para a seleção bibliográfica da pesquisa, por constituírem meu primeiro contato com livros de imagem e o início de um percurso de leitura de ilustrações.

São obras que apresentam elementos que rompem com a materialização literária dos livros de imagem, constituindo-se como obras que não apenas narram uma sequência com ilustração sem recorrência (ou recorrência mínima) à palavra escrita, mas também despertam entendimentos e interpretações desde seus elementos paratextuais e desencadeiam discussões consistentes, se interpretadas as informações presentes em diversas perspectivas.

Como segundo critério de escolha, esses livros compartilham padrões que constituem a literatura infantil e permitem estabelecer comparações, conexões e distinções entre uma obra e outra: o padrão de seleção das cores (se quentes ou frias ou em preto e branco), o formato, livre ou geométrico, os espaços em branco e sua expressão de significado ou função que exercem, os detalhes subjacentes. No entanto, não há regularidade em literatura e, assim, segundo Andruetto (2017), não é possível caracterizar uniformemente os livros, pois cada um propõe uma experiência de linguagem e um percurso de leitura que o tornam único.

Essa confluência entre padrões é que determinou a ordem das leituras, a partir da escolha da primeira obra, que já havia sido objeto de minha leitura compartilhada em sala de aula, mas sem o compromisso de agora, de obter deslocamentos que promovam a educação do olhar literário.

O terceiro parâmetro de escolha envolve a dificuldade de interpretação, como se cada livro tivesse um desafio em maior ou menor grau a ser desvendado, apesar das relações de semelhança de padrões entre eles. As obras de Roger Mello, assim como o livro *Bocejo* (2012), de Renato Moriconi e Ilan Brenman, são exemplos de obras premiadas pela crítica literária e que demandam esforço e mediação especializada, ao contrário de *Um dia na praia* (2013), de Bernardo Carvalho, em que a mensagem da superfície da primeira leitura parece clara e evidente em seu desfecho.

O quarto critério considera crítica recebida, a recomendação e, em alguns casos até a premiação de algumas das narrativas nas categorias em que se inserem,

o que se justifica, em parte, pelo embate necessário frente às escolhas que possivelmente já foram realizadas pelas famílias, em que leitores adultos não especializados submeteram as crianças à leitura de livro ilustrado no ambiente familiar, ou seja, obras que pressupõe como leitores o público mirim.

Uma última preocupação com a escolha desse cânone foi a representatividade de autores e ilustradores em relação ao gênero e à nacionalidade, com destaques para a obra de Angela Lago e autores brasileiros, em especial de Renato Moriconi, pela preferência por três de seus livros. Não foi possível integrar ao acervo autoria de representação negra, pois não foi encontrado quem correspondesse ao critério, até o presente momento.

Por fim, esses livros são o meu primeiro contato direto com a leitura especializada em sala de aula e despertaram encantamento e interesse pelo processo de registro dessa partilha e as reflexões que dela podem surgir, de forma a reverberar em minha prática docente de Língua Portuguesa e Literatura.

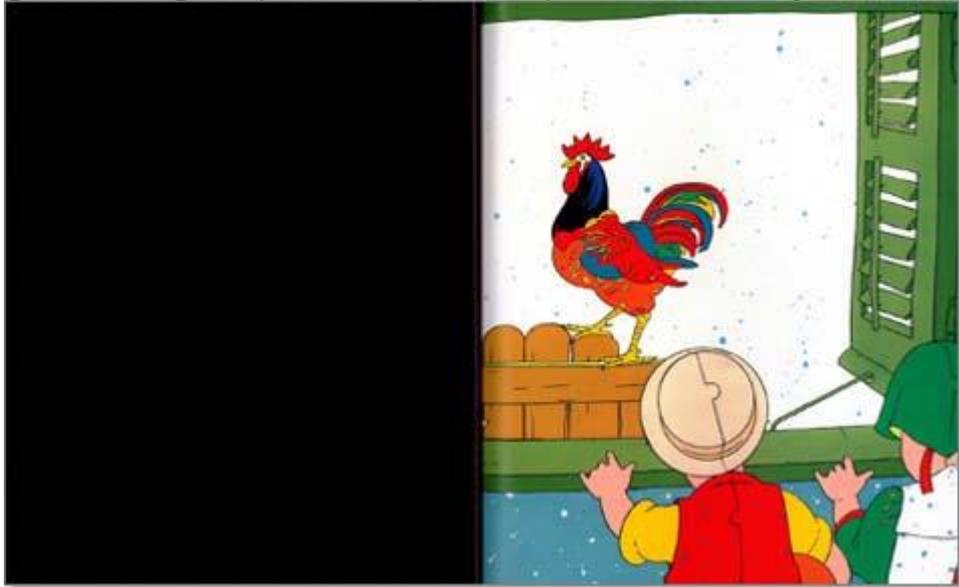
### 3 A LEITURA ESPECIALIZADA DAS OBRAS SELECIONADAS

Neste capítulo, será apresentada uma breve leitura de cada um dos livros selecionados sob o olhar especializado da professora pesquisadora, antes mesmo da aplicação da leitura e das informações obtidas por meio das conversas literárias com estudantes. Em outras palavras, trata-se da visão da obra ainda sem o impacto das impressões manifestadas pelas crianças. Para cada um, aplica-se uma proposta de roteiro de mediação, de forma a planejar previamente os pontos de atenção, resistência e abordagem ao longo da conversa.

#### 3.1 ZOOM, DE ISTVAN BANYAI

*Zoom* (1995), de Istvan Banyai,<sup>9</sup> é uma obra surpreendente, pois rompe com a expectativa de leitura das cenas a cada sucessão de página, em que os desenhos coloridos nas folhas à direita se alternam com as folhas em preto, à esquerda, e aguardam a interpretação do leitor para construir uma narrativa não linear, cujo começo e fim se alternam em um ciclo sem fundamentos óbvios.

Figura 7 – Páginas pretas sempre à esquerda das ilustrações de *Zoom*



Fonte: <https://www.ehonnavi.net/ehon/8618/ZOOM/?pcf=1> Acesso em 10 de mar. de 2023.

<sup>9</sup> Istvan Banyai nasceu em Budapeste e ganhou renome como ilustrador e animador ao emigrar para os Estados Unidos, nos anos 1980. Seu livro *Zoom*, de 1995, ganhou diversos prêmios e lhe abriu as portas para inúmeros outros trabalhos (Disponível em: <https://otrecocerto.com/2012/02/16/o-livro-zoom/>. Acesso em: 18 maio 2023.).

Figura 8 – Primeira parte de sequência de ampliações das ilustrações de *Zoom*



Fonte: Disponível em: <http://biblioactivaler.blogspot.com/2015/01/zoom-istvan-banyaiwmv.html>.  
Acesso em: 18 maio 2022.

A construção do significado acontece por meio do encadeamento das imagens, que amplificam a expectativa do porvir e se relacionam ao título – elemento crucial nos livros de imagem, apresentado, em muitos casos, como único intermédio da palavra escrita.

O título tem um papel norteador no campo do livro de imagem, pois define os direcionamentos da leitura: “a palavra, ‘zoom’ além de uma técnica, torna-se, neste caso, um efeito de leitura” (BAJOUR, 2017, p. 38, tradução livre);<sup>10</sup> a partir do movimento das primeiras páginas, a sequência da narrativa estabelece seu contexto de observação no ritmo semelhante ao de uma câmera que vai conduzindo a novas hipóteses, como se cada ilustração fosse um recorte de um foco da realidade. A isso Bajour (2017) chama de “metaimagem”, quando uma imagem está contida em outra, numa relação permanente, na qual o recorte é parte de uma totalidade maior.

<sup>10</sup> “La palabra ‘zoom’ además de una técnica, se vuelve en este caso un efecto de lectura” (BAJOUR, 2017, p. 38).

Certo divertimento chama a atenção pela inventividade provocada pela alternância das páginas ilustradas, com a repetição do cenário nulo das páginas pretas e a riqueza de detalhes que podem, ou não, revelar discretamente a surpresa da sequência futura. Essa configuração suscita hipóteses sobre a interpretação da realidade, quando visões parciais geram impressões equivocadas ou acertadas dos fatos. Isso também remete à escuridão da lente de uma câmera fotográfica ao utilizar a função “zoom” (BAJOUR, 2017). Apenas a partir do terceiro enfoque as imagens começam a ser decifradas, e o leitor percebe que aquilo que parecia ser uma coisa, na proximidade da lente, na verdade, é outra, em diferente contexto.

A proposta desse livro é, com base no recorte preciso da imagem integral, desconstruir as hipóteses formadas inicialmente pelos leitores, apresentando uma nova perspectiva considerando a totalidade da ilustração, o que caracteriza uma metonímia, de partes até o todo. Em razão do envolvimento do leitor com esse jogo de imagens, essa obra será a inauguração da pesquisa na turma do terceiro ano do ciclo de alfabetização.

A instabilidade dos contextos de cada recorte garante o entretenimento, assim como a peculiaridade que rejeita a usual certeza dos eventos futuros nos livros infantis. Assim, a cada virada da página, a relação geralmente deduzida pelo leitor entre imagem e mundo real é colocada em questão, pois esse movimento revela que a realidade mostrada é cada vez mais ampla, deslocando as hipóteses formuladas (BAJOUR, 2017).

Mesmo com a quase ausência da palavra, o livro destaca diversos suportes textuais, como revista, outdoor, TV, carta, além de rótulo, selo, letreiro, que constituem pistas para os sucessivos desencadeamentos que aparecem nas cenas. Esses gêneros serão também trabalhados nas atividades relacionadas à leitura do livro.

### **3.1.1 Roteiro de mediação de Zoom**

O roteiro para mediação do livro se dará nas seguintes etapas:

- i. Iniciar a leitura silenciosa e acolher os comentários oriundos da recepção dos alunos.
- ii. Indagar como o significado do título pode se relacionar à história.

- iii. Pedir explicações sobre as visões parciais que geraram impressões equivocadas ou acertadas da totalidade, nas viradas de página.
- iv. Se mencionarem as páginas em preto, questionar sobre a sua função, para que servem à leitura; caso não mencionem, perguntar se todas as páginas são ilustradas da mesma forma, esperando que alguém aponte a existência das páginas pretas.
- v. Conduzir os estudantes a pensar, com base na metonímia das partes que conduzem ao todo, na desconstrução das hipóteses que formaram inicialmente, rejeitando a usual certeza do que vem depois, tão comum nos livros ilustrados lidos até então, ressaltando que cada ilustração é um recorte de um contexto distinto de observação.
- vi. Atentar-se para o momento em que os leitores descobrem o enfoque, a partir do qual as imagens vão sendo decifradas. Perceber a estrutura que forma a sequência de recortes cada vez maiores.
- vii. Destacar, no contexto das imagens, os suportes textuais que aparecem ao longo da obra (revista, outdoor, TV, anúncio, carta, rótulo, selo, letreiro, que constituem pistas para os sucessivos desencadeamentos que aparecem nas cenas);
- viii. Disponibilizar o objeto para manuseio individual.
- ix. Explorar a possibilidade do contrário, da leitura de trás para frente e as memórias sobre a ordem das ilustrações.

### 3.2 *BOCEJO*, DE RENATO MORICONI E ILAN BRENMAN

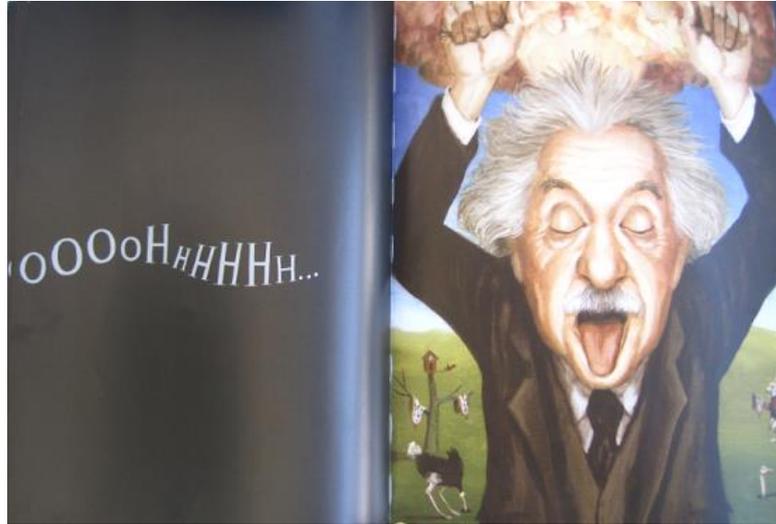
Em semelhança com *Zoom*, a obra *Bocejo* (2012), de Renato Moriconi e Ilan Brenman,<sup>11</sup> também intercala as páginas pretas à esquerda e as coloridas à direita, mostrando uma sequência de personalidades históricas, flagradas em um momento inesperado da intimidade de um bocejo, como se a linearidade dos semblantes fosse um fenômeno contagioso, de forma a surpreender o leitor no desfecho, quando a última página espelha a imagem de quem está em frente a ela.

---

<sup>11</sup> A dupla de autores da trilogia *Telefone sem fio* (2010), *Bocejo* (2012) e *Caras animais* (2013) afirma que a pintura em retratos, o formato e a linguagem empregada é o que reúne os três títulos em uma crescente, que parte do silêncio, depois, onomatopeias e chega até as frases, respectivamente (Disponível em: <http://esconderijos.com.br/uma-dupla-tres-livros-muita-diversao/>. Acesso em: 18 maio 2023).

Mais uma vez, verifica-se o papel significativo do título na contextualização da história no livro de imagem. Além dele e dos elementos paratextuais, nas páginas em preto, aparece ao centro a transcrição ondulada do som do bocejo, marcando o único uso da palavra no percurso da narrativa.

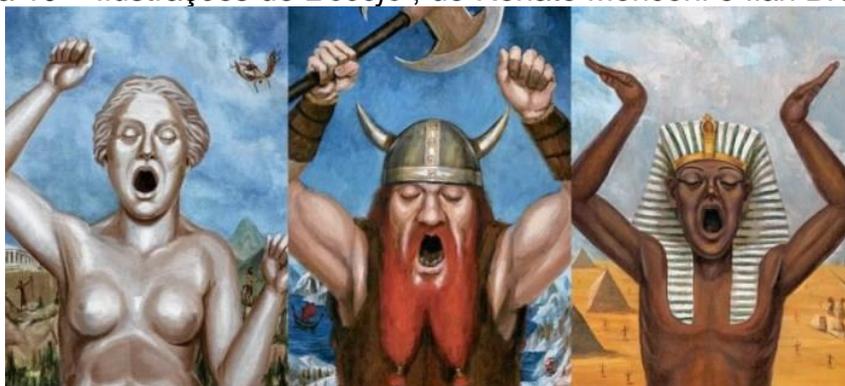
Figura 9 – O padrão de páginas pretas à esquerda dos retratos de *Bocejo*



Fonte: <http://www.kidsindoors.com.br/2012/12/bocejo-com-sorteio.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

Os detalhes das ilustrações do cenário em segundo plano oferecem informações sobre o tempo e o espaço em relação às personagens, igualmente representadas por suas características marcantes. Essas circunstâncias mesclam humor e críticas para as quais é preciso acionar conhecimentos que, especialmente no caso das crianças, requerem a mediação de um adulto. Na imagem de Albert Einstein, o plano de fundo exibe imagens de um relógio que remetem ao surrealismo de Salvador Dalí, que por sua vez aludem à passagem de tempo de Lewis Carrol, representado pelo coelho de John Tenniel.

Figura 10 – Ilustrações de *Bocejo*, de Renato Moriconi e Ilan Brenman

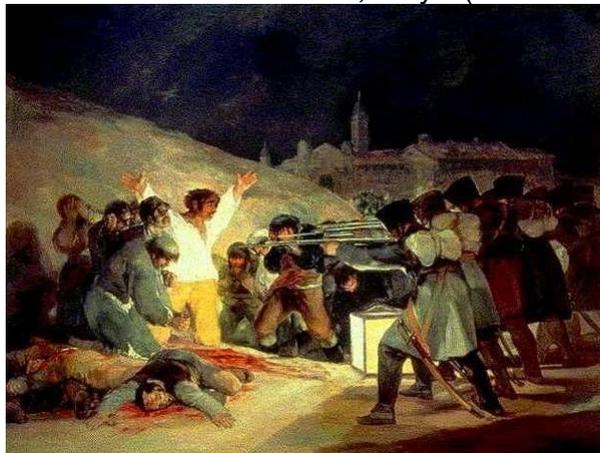


Fonte: Disponível em: [www.aprovincia.com.br](http://www.aprovincia.com.br). Acesso em: 18 maio 2023.

Em entrevista concedida à revista *Crescer* (2014), Moriconi comenta o processo de criação e contextualização das ilustrações de personagens reais e míticos da História que aparecem no livro:

As imagens falam coisas que de outra maneira não conseguiria escutar. A partir da árvore, vieram os outros personagens: Eva, primata (ou será o Adão de Darwin?), faraó (ainda uma forte influência do livro de Gênesis, mas que deixa um pouco o lado mítico e vai pro real) até chegar no espelho. Sobre a imagem da capa, o Ilan e eu pensamos em algumas outras, mas o Napoleão foi a que mais agradou a ambos. Gosto muito dessa imagem, pois nela fiz uma referência explícita ao quadro *3 de maio de 1808*, de Goya, referência essa que critica Napoleão. A capa, portanto, é um breve retrato das contradições, críticas e o humor que o leitor vai encontrar no miolo do livro. No *Bocejo* há Criação, mas há Evolução; há Revolução Industrial, mas há Lênin; há Einstein, mas há bomba atômica... Por isso, creio que a capa com Napoleão e Goya seja representativa. (MORICONI, 2013)

Figura 11 – *3 de maio de 1808*, Goya (óleo sobre tela)



Fonte: <https://www.historiadadasartes.com/sala-dos-professores/o-3-de-maio-de-1808-em-madri-francisco-de-goya/> Acesso em 10 de mar. De 2022

No livro de imagem, as camadas de leitura podem vir expressas em elementos que extrapolam a narrativa. No caso de *Bocejo*, são fixadas pela manifestação do tempo, que em cada personagem está historicamente estático, mas ganha continuidade nas viradas de página até a atualidade do tempo do leitor (MAIA, 2019).

Essa leitura afirma como o endereçamento de alguns livros ilustrados se direciona à crítica especializada que irá avaliá-los – seja para premiá-los ou indicá-los a prêmios – considerando esses rompimentos apreendidos pelo olhar técnico e capacitado de avaliadores.

### 3.2.1 Roteiro de mediação de *Bocejo*

Considerações:

- a) Conduzir a percepção do olhar para as semelhanças, diferenças e competências leitoras entre os textos – *Zoom* e, posteriormente, *Telefone sem fio* – e os detalhes intertextuais: elementos em segundo plano a serem encontrados pelo leitor e sua relação com a obra.
- b) Considerar que essa decifração pressupõe conhecimento de mundo, reconhecimento da linha do tempo da História, da Antiguidade para a atualidade, e conceber o livro como objeto estético, que congrega obras de arte e seus elementos.
- c) Comentar a passagem do tempo e os personagens, que estão historicamente estáticos, mas ganham continuidade nas viradas de página, até a atualidade de um tempo que não é exatamente o tempo das crianças.
- d) Provocar a atenção para o formato e a estética da obra.

Etapas previstas:

- i. Apresentar a leitura silenciosa; ler o título e as passagens verbais.
- ii. Perceber as manifestações de reconhecimento das personagens que aparecem, bem como a expectativa para o fim da sequência; se haverá menção às páginas em preto, em comparação ao *Zoom*.
- iii. Registrar as reações ao se depararem com o desfecho. Atentar-se se irão bocejar.

Pós-leitura:

- Questionar: “por que bocejamos quando outra pessoa boceja?”, pois “existe uma complexa rede de neurônios no nosso cérebro que está ligada ao comportamento social, à empatia e à imitação. Ela nos faz sorrir quando alguém dá um sorriso, mas também nos leva a bocejar quando alguém faz esse movimento.”<sup>12</sup> (NAVAS, 2019).

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/06/25/por-que-bocejamos-quando-outra-pessoa-boceja.htm>. Acesso em: 30 abr. 2023.

- Apresentar os personagens e as imagens em segundo plano, levando em conta o devido aprofundamento de acordo com o conhecimento das crianças. Revelar as personalidades históricas apresentadas no contexto do texto visual.

### 3.3 TELEFONE SEM FIO, DE ILAN BRENMAN E RENATO MORICONI

O primeiro livro da trilogia da dupla de autores,<sup>13</sup> *Telefone sem fio* (2010) marca mais uma leitura que exige um olhar aprofundado para as descobertas das pistas presentes em cada imagem, desta vez, não em segundo plano, mas nos personagens, que se apresentam em formato de retrato, nas mesmas dimensões de *Bocejo*.

O jogo a que o título remete é de conhecimento de crianças e adultos. O resultado da brincadeira dificilmente se assemelha ao recado original que iniciou a cochicho. A fim de manter a mensagem dotada de sentido, tentamos não só construir um significado para aquilo que ouvimos, como também manter a sonoridade do que escutamos. Nisso reside o humor da diversão. Essa mensagem final é produto de tudo o que habita em nossa memória, a partir da soma do que aprendemos, vimos e ouvimos, e constrói um espaço de possibilidades no momento da brincadeira. Da mesma forma, na leitura de *Telefone sem fio*, precisamos acessar conhecimentos para compreender os enquadramentos enunciados em cada imagem, no projeto de livro de retrato de cada personagem, que se associam na virada das páginas.

---

<sup>13</sup> Segundo informado no site do autor, Ilan nasceu em Israel, mas mora no Brasil desde 1979. Psicólogo formado pela PUC-SP, cursou mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da USP e seus trabalhos acadêmicos defendem uma literatura infantil e juvenil livre da ideologia do “politicamente correto” e com muito respeito à inteligência e à sensibilidade da criança e do jovem leitor. (Disponível em: <http://www.ilan.com.br/104/sobre-o-ilan-brenman/>. Acesso em: 15 mar. 2023). Conforme informações contidas no site da Editora Passarinho, Renato Moriconi é formado em Artes Plásticas e Design Gráfico e há mais de 20 anos se dedica a criar livros. Tem mais de 60 obras publicadas no Brasil e em vários outros países. (Disponível em: <https://editorapassarinho.com.br/renato-moriconi>. Acesso em: 15 mar. 2023.)

Figura 12 – *Telefone sem fio*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi



Fonte unefaimdeloupalunettes.blogspot.com Acesso em 22 de abril de 2022

Ilan Brenman relata que o ilustrador Renato Moriconi se tornou coautor da obra, pois trouxe a ideia das pinturas renascentistas e contribuiu com a criação dos personagens, cujas ações se revelam basicamente no plano dos rostos (CRESCER, 2014).

Ao contrário do que ocorre em *Bocejo*, em que os personagens são figuras históricas em contextos distantes para as crianças, espera-se que elas identifiquem com autonomia os personagens de *Telefone sem fio*, por serem figuras representativas dos contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, o Lobo Mau, a Vovozinha, o Caçador, entre outros, como o Rei e o Pirata.

Figura 13 – *Telefone sem fio*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi



Fonte: revistaemilia.com.br e blog.ataba.com.br Acesso em 10 de mar. de 2023.

Conforme afirmou Moriconi, as imagens são inspiradas em pinturas de retratistas reconhecidos do Renascimento. O ilustrador desenvolveu a ideia da brincadeira do telefone sem fio proposta por Brenman, a partir de uma obra específica do século XV, em que as personagens parecem estar cochichando. Seguindo o

contexto da época, em que as brincadeiras eram feitas pelo bufão, ele optou por iniciar a sequência com essa figura, que desencadeou o seguimento dos demais personagens (ROGERIO, 2014).

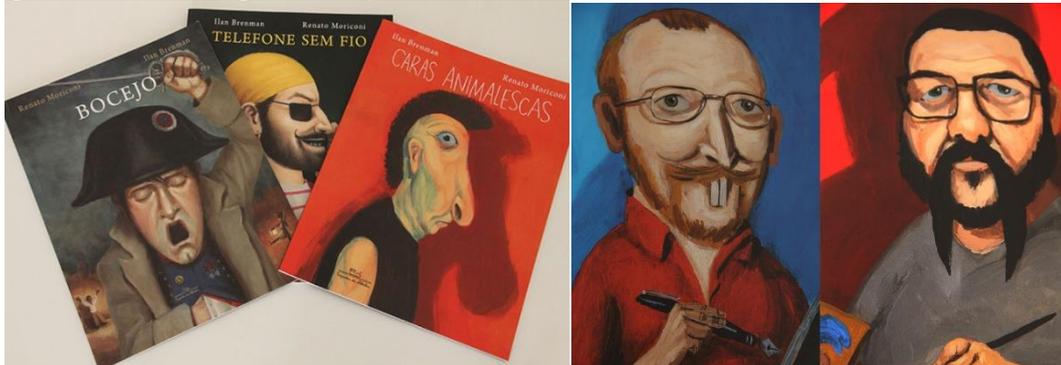
Figura 14 – Piero Della Francesca, *Retratos do casal Sforza*, século XV



Fonte: <https://artrianon.com/2019/01/01/obra-de-arte-da-semana-retrato-dos-duques-de-urbino-federico-da-montefeltro-e-battista-sforza-de-piero-della-francesca/> Acesso em 10 de abr. de 2023.

Para concluir a trilogia da dupla Brenman e Moriconi, será compartilhada a leitura de *Caras animais* (2013), publicado pela Cia. das Letrinhas, que traz um texto introdutório para a compreensão da narrativa, desta vez no formato de imagem e texto.

Figura 15 – A trilogia da dupla Moriconi e Brenman e *Autorretrato dos autores*



Fonte: <http://esconderijos.com.br/uma-dupla-tres-livros-muita-diversao/> Acesso em 10 mar. de 2022.

### 3.3.1 Roteiro de mediação de *Telefone sem fio*

- i. Observar se há reconhecimento do título como brincadeira popular e da semelhança estética entre *Bocejo* e as ilustrações dos personagens.
- ii. Orientar a percepção do olhar para notarem as manifestações de reconhecimento dos personagens que aparecem.
- iii. Perceber a expectativa para o fim da sequência, caso saibam o que é a brincadeira telefone sem fio, em que todos cochicham.
- iv. Acessar conhecimentos para compreender os enquadramentos enunciados em cada imagem, que se associam na virada das páginas.
- v. Abordar a relação entre as personagens e o que estão cochichando.
- vi. Após a leitura e a conversa, promover o encontro com as imagens inspiradas em pinturas de renomados retratistas do Renascimento, como os italianos Paolo Uccello (1397-1475) e o alemão Hans Holbein, o Jovem (1497/8-1543) – é importante que os meninos e meninas tenham acesso aos artistas e às obras que entusiasmaram Moriconi.
- vii. Retornar à leitura quantas vezes forem necessárias.
- viii. Indicar a leitura de *Caras animalescas* para fechar a trilogia.

### 3.4 *BÁRBARO*, DE RENATO MORICONI

A expectativa para a leitura de *Bárbaro* (2013) parte das inúmeras possibilidades de criação que essa narrativa de imagens surpreendente e bem-humorada oferece. Assim como qualquer livro de imagem, é um registro que demanda repetição na leitura, seja pelo encantamento que causa, seja pela necessidade de verificar as indicações que, ao longo do folheio, ficaram alheias à atenção e ao final se mostram subitamente convincentes, como já descrito no Capítulo 2 deste trabalho.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> A verticalidade é um elemento predominante em *Bárbaro*, pois o formato do livro acompanha os movimentos do herói no decorrer das páginas. Moriconi compartilhou que: “O livro-imagem também incorpora o formato do livro. Os autores trabalham com formatos que também são uma forma de comunicação. Então essa definição tem a ver com a escultura da obra. É como se estivesse vendo um quadro, mas num suporte diferente, com sequência e tridimensional”. (Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Um-bravo-guerreiro-sem-palavras>. Acesso em 18 abril. 2023).

Por ser a terceira obra de Renato Moriconi que integra esta seleção, decidi apresentar aos alunos o gênero biografia sobre o autor-ilustrador e compreender o processo de produção de *Bárbaro*, um de seus livros de autoria exclusiva.

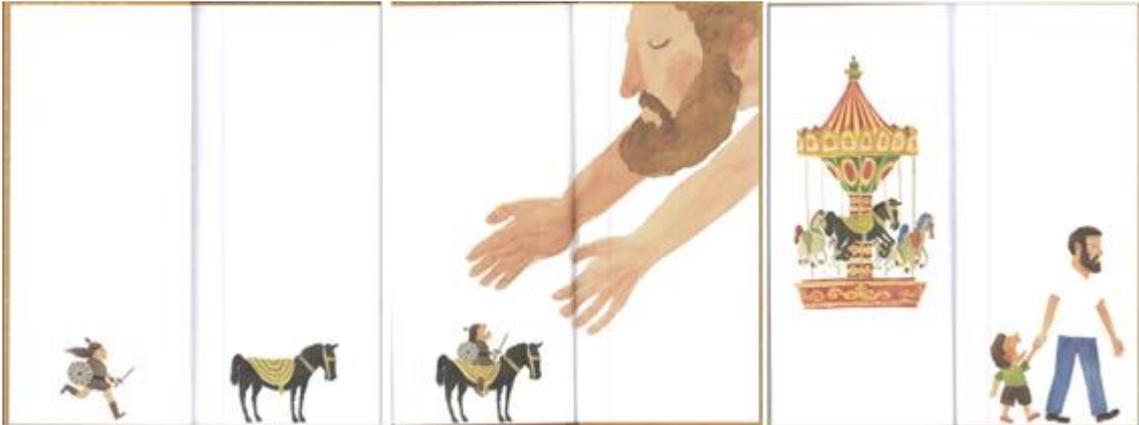
Em entrevista à revista *Crescer* (2014), o artista plástico reflete sobre o seu processo de produção, não revelado no livro para que não influenciasse os leitores na interpretação da história, por entender que “a leitura de imagem é aberta” e adquire as diferentes vozes do público; diz, na mesma entrevista, que sua própria leitura sobre a criação é algo muito particular.

A escolha pelo carrossel se deve a uma viagem feita, anos antes, à Europa, onde se surpreendeu com a presença do brinquedo em ruas e praças das cidades, lembrou-se da infância e imaginou qual seria a fantasia de cada criança que se divertia naqueles cavalos coloridos: “fiz desenhos de xerifes, bandidos, índios, princesas, soldados, príncipes... e o bárbaro. E decidi me aprofundar nesse personagem, que me pareceu o mais fantasioso de todos.” (MORICONI, 2014)

O título e a imagem do carrossel ao final da obra não se relacionam semântica ou lexicalmente durante a narrativa de aventuras do personagem, a não ser pelo posicionamento alternado do cavalo, ora em cima, ora embaixo na página, gerando um desfecho inesperado e prodigioso ao leitor. As façanhas do guerreiro são interrompidas pelo aparecimento de um possível antagonista, revelado na figura de um “gigante”, representado por um homem adulto que retira a criança do aparelho e, assim, cessa a ficção vivida pelo menino e apresentada à plateia que lê. A riqueza de possibilidades de interpretações possíveis é comprovada pela revelação do próprio autor, para quem a narrativa surge mediante os caminhos e questões propostas pelas imagens.

No caso do *Bárbaro*, descobri o final logo nos primeiros desenhos. Agora, um dos problemas estava relacionado à ligação do mundo bárbaro ao mundo real. Como fazê-lo? Surgiu então a figura que poderia ser associada à representação de Deus, que se revelou como pai do garoto. Aqui aparecem duas referências marcantes da minha vida: minha relação com meu pai e minha relação com a Bíblia. Não consigo mais imaginar Deus como pai, pois toda a forma de amor e cuidado que tive veio do lado materno. Na minha vida, meu pai foi quem me tirou muitas vezes do carrossel. Ele me tirou do meu lugar de sonho. O livro não tem um final feliz. Apesar de ter um final que gera certo sorriso em quem lê, ele é pra mim um questionamento meu sobre a figura de Deus na minha tradição cultural, um Deus masculino e todo poderoso, que muitas vezes não se questiona sobre o sofrimento dos seus filhos. Um Deus que não dança e não anda de carrossel. (MORICONI, 2014)

Figura 16 – Desfecho de *Bárbaro*



Fonte: <http://www.lefiguredeilibri.com/2014/06/19/analisi-di-barbaro-di-renato-moriconi-brasile/> Acesso em 10 mar 2022.

O significado da palavra “bárbaro” fomenta as análises epilinguística e metalinguística do título, de forma a levar os alunos a atribuírem sentidos ao texto a ser desvelado, de acordo com os conhecimentos e as próprias experiências comunicativas sobre o significado expresso em referência à imagem da capa e sua relação com a obra. Além da presença no título, o termo se repete, desta vez no feminino, na página de dedicatória, quando o autor se dirige à sua “bárbara esposa Gabriela”, como outro recurso disponível da palavra bárbaro segundo o contexto de enunciação e a intenção comunicativa. Com o uso do dicionário para identificar os sentidos expressos nesse verbete, convém explicar e mostrar a origem do termo, para que as crianças compreendam seu teor pejorativo em alguns contextos de uso ainda nos dias de hoje.

Dentre as definições de bárbaro, incidirá o termo “selvagem” como termo análogo, que intitula o próximo livro escolhido para a leitura.

### 3.4.1 Roteiro de mediação de *Bárbaro*

- i. Assegurar-se previamente – antes do primeiro contato com o livro – que as crianças saibam o que é um carrossel e um bárbaro.
- ii. Observar se o título possibilitou a formulação de hipóteses.
- iii. Ler a quarta capa.
- iv. Construir hipóteses de sequência e desfecho.

- v. Realizar a leitura silenciosa até a parte em que o cavaleiro se surpreende.
- vi. Reformular as hipóteses iniciais, se se confirmam ou não.
- vii. Não desvelar informações até que revelem coerentemente a narrativa.
- viii. Perceber se reconhecem no livro os movimentos de um carrossel.
- ix. Perceber o menino, o homem, o carrossel e a imaginação do menino no transcorrer do livro.
- x. Retomar a capa e questionar sobre a imagem principal.
- xi. Voltar ao livro para verificar as informações coletadas.
- xii. Ler a dedicatória para “a bárbara esposa”.

### 3.5 SELVAGEM, DE ROGER MELLO

*Selvagem* (2010)<sup>15</sup> é mais um título orientador da temática da leitura e suscita discussões importantes. Trata-se de um grande desafio e a recepção das crianças quanto às surpresas causadas pela interpretação gera muitas expectativas, pois o livro mostra um rompimento com a realidade e uma inversão de papéis entre o tigre e o caçador, personagens centrais desta narrativa circular, que questiona “quem é de fato o selvagem?”, na dinâmica entre a presa e seu predador, quando este é um ser humano, racional.

Figura 17 – As primeiras páginas de *Selvagem*



Fonte: <https://capaduraemcingapura.blogspot.com/2010/06/selvagem.html> Acesso em 22 mar de 2022.

<sup>15</sup> O premiado ilustrador brasileiro Roger Mello revela que *Selvagem* (2010) não se trata de um livro sobre ecologia, mas de buscar o entendimento sobre o outro, em camadas que possibilitam ao leitor criar também suas próprias passagens. “Quem aprisiona quem? Quem persegue e quem é perseguido?” são algumas questões suscitadas pela leitura. (Disponível em: <https://blog.globoeditora.com.br/entrevistas/as-camadas-de-leitura-do-tigre-de-roger-mello/>. Acesso em 13 abril. 2023.)

Figura 18 – Sequência de páginas com imagens em preto e branco e destaques em laranja



Fonte: <https://capaduraemcingapura.blogspot.com/2010/06/selvagem.html> Acesso em 22 de mar. de 2022

A obra de um dos mais premiados ilustradores do país é guiada pelas informações que aparecem nas próprias cenas, desde os elementos paratextuais, no álbum de retratos nas guardas, e seguem pela sequência em preto e branco, com destaque apenas para a cor laranja do tigre, no porta-retrato presente em todas as páginas, que situa o cenário da sala, onde se revelam todos os detalhes necessários para a compreensão do texto visual. O laranja é a cor integral da capa dura e quarta capa, como se o objeto constituísse o próprio animal, que aparece contornado de preto sobre o título, mais uma vez significativo para as descobertas e sugestões da construção do enredo, a autoria e a editora. A sombra do animal nessa capa se assemelha à de uma mão que tenta capturar o tigre na ponta dos cinco dedos.

Figura 19 – A capa marcante de *Selvagem*



Fonte: <https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=3118> Acesso em 10 de abr. 2023.

As cores também aparecem nas folhas de guarda, em molduras que remetem a um álbum de fotografias. O tigre se movimenta na imagem da foto no porta-retrato e, em seguida, sai dele e dá lugar ao caçador, preso no objeto. O plano de observação é circular, permitindo ao leitor analisar o ambiente em diferentes perspectivas.

A dificuldade de interpretação é muito importante na construção de um leitor crítico (ANDRUETTO, 2017), e na leitura de imagens isso não pode deixar de acontecer. Cada narrativa visual manifesta dificuldade em maior ou menor escala, a depender da medida do que temos e do que ainda não sabemos. Nesse ponto, *Selvagem* constitui o maior desafio de leitura da professora mediadora neste trabalho, e meu percurso de aquisição de conhecimentos e experiências é ainda mais ampliado com o retorno oferecido pelas crianças nessa interpretação. Uma valiosa dica do autor, dita em uma entrevista ao canal da editora Global, no *Youtube*,<sup>16</sup> é que as pistas estão contidas no próprio textual visual e não convém extrapolar o que ele oferece, do contrário será um mero devaneio.

### 3.5.1 Roteiro de mediação de *Selvagem*

A leitura de *Selvagem*, assim como em *Zoom*, desenvolve-se com a interação dos comentários dos leitores.

- i. A partir do conceito de bárbaro, inferir o conceito de selvagem.
- ii. Perceber se o livro causará extrema dificuldade, fugindo da linearidade.
- iii. Orientar o olhar para identificar a relevância do título: quem é o selvagem, se o homem, o caçador, o tigre.
- iv. Perceber se haverá questionamento acerca das cores do álbum.
- v. Observar movimento do animal pelo espaço e pela moldura.
- vi. Questionar a troca de posições entre o homem e o animal: se meramente estética ou atribuída ao papel social dos personagens.

---

<sup>16</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xK\\_Wlf46buQ](https://www.youtube.com/watch?v=xK_Wlf46buQ). Acesso em 13 de abril de 2023.

### 3.6 DANÇA, DE JOÃO FAZENDA

Do preto e branco passamos à vivacidade das cores em *Dança* (2016), livro do português João Fazenda,<sup>17</sup> que narra, por meio do dialogismo das cores e do formato das imagens, uma história sobre o papel transformador da arte para a existência humana. A obra narra a história de um homem de terno e gravata, dominado pela rotina exaustiva de trabalho, que não se permite desfrutar de um momento de descontração com a esposa. Venceu, em Portugal, o Prêmio Nacional de Ilustração 2015. O júri destacou o uso expressivo da cor como responsável por revelar o movimento de tensão dele e descontração dela, em evidente contraponto mostrado pelas imagens.

Figura 20– Início da história, na folha de guarda de *Dança*



Fonte: Disponível em: <https://illustrationage.com/2015/04/28/dance-dance-dance-with-joao-fazenda/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Logo na folha de guarda, temos a imagem de corpos sinuosos em uma pista de dança – sugerida pelo título – que aparentam se movimentar à vontade ao ritmo da música, enquanto o personagem central se apresenta apenas pelo contorno em linhas retas, sem preenchimento de cores, sentindo-se deslocado, ao centro da página.

---

<sup>17</sup> João Fazenda (1979) é um ilustrador português, formado em Design Gráfico e licenciado em Belas Artes pela Faculdade de Letras de Lisboa, premiado pela prática de ilustração, desenho, animação e quadrinhos. Sua arte apresenta a relação entre o desenho e a narrativa em suas diversas manifestações. (Disponível em: <https://www.joaofazenda.com/pt/about/>. Acesso em 13 abril 2023.)

As cenas, ao contrário dos livros analisados até aqui, por vezes não compartilham de um único quadro em páginas duplas, mas um episódio em cada página, cujos detalhes das figuras guardam aspectos significativos para a compreensão da narrativa.

Figura 21 – Páginas duplas de *Dança*, de João Fazenda



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Dan%C3%A7a-Jo%C3%A3o-Fazenda/dp/9899847089> Acesso em 30 mar 2022.

Nas imagens do baile, o formato dos pés dos personagens é afinado, aparentemente leves e descalços, e pouco encostam no chão, especialmente à medida que a dança continua, a tal ponto que passam a flutuar, em oposição ao homem de linhas retas, que permanece com os pés cravados ao chão, com seus sapatos igualmente quadrados e pesados. O formato da multidão é de curvas, como se vê na guarda, e, ao longo da história, sobressai-se pelas cores quentes – cor-de-rosa, amarelo, laranja e vermelho – em particular nas representações femininas. O homem que não sabe bailar se insere em cenários de cores frias – branca, cinza, azul, verde e roxa – assim como a si próprio, ao passo que sua parceira preenche um vestido vermelho, cor que também aparece nas referências da escola de dança.

Figura 22– As cores frias e quentes em *Dança*



Fonte: joaofazenda.com Acesso em 30 mar 2022

Em comemoração ao Dia Mundial da Dança, a Pato Lógico Edições, editora portuguesa responsável pelo lançamento do livro, divulgou em sua rede social um vídeo em que o autor João Fazenda compartilha a leitura em voz alta de metade da obra, estimulando os leitores interessados a adquirir seu exemplar.<sup>18</sup> É interessante exibir a gravação aos alunos, não só por proporcionar o contato com o autor, mas também como forma de afirmar o alcance do livro de imagem para além do idioma, que embora em língua portuguesa, é narrado com expressões próprias de Portugal e pode levantar questionamentos válidos para a análise linguística da oralidade.

A contracapa mostra, em fundo azul, apenas o par de sapatos do homem retilíneo, como elemento emblemático que caracteriza o volume da indisposição comprometedora do vigor do personagem.

### 3.6.1 Roteiro de mediação de *Dança*

- i. Iniciar a leitura silenciosa e, em seguida, a conversa com a partilha de impressões.
- ii. Assegurar o conhecimento prévio dos alunos sobre cores quentes e frias, para que esse contraste possa suscitar a ideia do dialogismo de sensações e movimentos.

<sup>18</sup> Disponível em:

em <https://www.facebook.com/profile/100064038701492/search/?q=jo%C3%A3o%20fazenda%20Dan%C3%A7a>. Acesso em: 20 abr. 2023.

- iii. Explicar que não há respostas prontas, mas interpretações a partir dos elementos presentes no texto visual.
- iv. Apresentar a leitura página a página, observando que a narrativa se inicia logo na folha de guarda.
- v. Identificar os detalhes que guardam aspectos significativos.
- vi. Nesse sentido, esperar que percebam: o formato dos pés, o contorno do “Sr. Quadrado”, o contorno dos demais personagens, o plano de fundo, ora quente – alegria e dança –, ora frio.
- vii. Chamar atenção para os sapatos do personagem principal – pesados, aparentemente, quadrados.
- viii. Conferir se os alunos perceberam que os demais personagens flutuam, enquanto o homem permanece no chão.
- ix. Se não perceberam, estimular essa observação, a partir de questionamentos: “O que ele está fazendo?”, “Por que isso aconteceu com ele?”, “O que você pode perceber se semelhante/diferente entre os personagens?”.

### 3.7 UM DIA NA PRAIA, DE BERNARDO CARVALHO

O livro de imagem *Um dia na praia* (2008), de outro autor e ilustrador português, Bernardo Carvalho,<sup>19</sup> rompe com os padrões de identificação tradicional do título e autoria que costumam aparecer logo na capa do livro. O uso da palavra é feito apenas na lombada e contracapa, em que também se encontra o código de barras do livro, posicionado ao lado de um guarda-sol, sugerindo a imagem de uma toalha sobre a areia da praia.

---

<sup>19</sup> Assim como João Fazenda, Bernardo Carvalho nasceu em Lisboa, em 1973, estudou Design Gráfico na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e faz parte da equipe da editora portuguesa Planeta Tangerina, para a qual ilustra livros, revistas e outros projetos para crianças. *Um dia na praia* foi finalista no Picture Book Festival (2009), na Coreia, e do Prêmio Banco del Libro (2010), na Venezuela. (CARVALHO, 2013)

Figura 23 – Capa com total ausência da palavra e páginas duplas com as únicas cores presentes na narrativa visual de *Um dia na praia*



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Um-Dia-Praia-Bernardo-Carvalho/dp/8540502801> Acesso em 30 abril de 2023.

A primeira orelha e a folha de guarda seguem sem palavras e iniciam a narrativa com imagens apresentadas nas cinco cores da narrativa visual, que remetem às tonalidades da natureza e carregam significados, já que o livro visa a despertar nos leitores o sentimento de transformação do meio ambiente, para que seja mais limpo – “mais verde e mais azul”, conforme é explicado na contracapa brasileira – de modo a conscientizá-los sobre a crise ambiental que compromete nosso futuro. Nas palavras de Marcelo Furtado, diretor-executivo do Greenpeace Brasil:

Em um planeta com recursos escassos e tanta desigualdade como o nosso, não dá para esperar pelo amanhã. A hora de repensar, recriar, reutilizar, reciclar é agora. O livro-imagem *Um dia na praia* é um convite para despertar no leitor esse sentimento de transformação do nosso espaço num lugar mais verde, mais azul, mais limpo. (CARVALHO, 2013, quarta capa)

Já na versão portuguesa do livro, publicado pela editora Planeta Tangerina, as palavras da contracapa mostram uma mensagem de contextualização da narrativa. Antecipando o curso das ações, afirmam que a intenção inicial do protagonista ao passar um dia na praia acabou sofrendo mudanças inesperadas.

Figura 24 – Quarta capa da versão portuguesa de *Um dia na praia*



Fonte:Disponível em: <https://bemassamadesafios1.blogspot.com/2020/06/um-dia-na-praia.html>.  
Acesso em: 25 abr. 2023.

No verso da quarta capa e da segunda orelha, aparecem a breve biografia do autor e a ficha catalográfica, respectivamente.

Como já mencionado sobre o livro de imagem, a relevância do título para o entendimento da história é fundamental. No caso de *Um dia na praia*, a perspectiva do título é mais despreziosa do que o enredo, que conduz a reflexões significativas e atemporais sobre o papel individual nas mudanças sociais e a urgente necessidade de propor soluções para a desigualdade e a crescente escassez de recursos indispensáveis à vida no planeta.

A ambientação das guardas iniciais é a mesma que encerra as últimas narrativas, em uma proposta circular e cujo desfecho sugere possibilidades à imaginação do leitor adulto ou infantil.

### 3.7.1 Roteiro de mediação de *Um dia na praia*

Considerações:

- a) Livro da investigação exclusiva das informações visuais, sem condução da palavra no título.

- b) A partir dos comentários, provocar os alunos quanto às informações manifestadas
- c) Comparar e questionar pontos de vista distintos.

Etapas previstas:

- i. Sem qualquer manifestação verbal, apresentar a leitura, desde a capa, primeira orelha e folha de guarda.
- ii. Por se tratar da oitava obra das leituras, considerar se as crianças mencionarão os aspectos estéticos – cores, formas, ausência da palavra.
- iii. Provocar reflexões sobre a obra, sobre o que a arte pretende despertar, visando à percepção entre os elementos paratextuais: a capa inteiramente não verbal, a quarta capa e a lombada com informações acerca da autoria, do título e da editora.
- iv. Entender a obra sob a perspectiva do olhar dos leitores infantis, de forma a tentar compreender pontos que eu mesma ainda não pude identificar.

### 3.8 CENA DE RUA, DE ANGELA LAGO

*Cena de rua* (2000) mostra como a narrativa de imagem pode apresentar signos muito marcantes e fomentar interpretações profundas do ponto de vista do personagem e da relação das cores, revelando os subentendidos e os silêncios do texto visual.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Angela Lago (1945-2020) foi uma das maiores referências na literatura infantil brasileira. Ela recebeu diversos prêmios por suas obras escritas e ilustradas, com destaque para *Cena da rua*, que foi

Figura 25 – Páginas de *Cena de rua*, de Angela Lago



Fonte: <http://pibiccelula-oficinas.blogspot.com/2013/03/livro-cena-de-rua-de-angela-lago.html> Acesso em 30 mar de 2022

Com base na leitura da obra, é possível discutir diversos pontos, a partir dos indícios da precariedade do menino em relação ao contexto do abandono, da fome, da indiferença; assim como em relação à sua condição semelhante ao próprio cachorro que o acompanha, em posição de súplica e necessidade frente ao incômodo de quem habita no conforto de seus veículos, e ainda se sente incomodado ou ameaçado pela presença ou importunação do menino, que precisa conquistar meios de sobrevivência e alimentação.

As cores fundamentam sentidos essenciais à obra, na relação entre os personagens, suas intenções e emoções, envoltas pela negritude do contexto noturno em que as ações se sucedem. A relação do menino e seu cão companheiro de estimação, a hostilidade das pessoas em seus veículos, a animalização das características físicas dos personagens, tudo isso é manifestado pela seleção das cores vívidas e significativas. Verde e azul remetem à existência do garoto, enquanto as cores quentes, laranja, amarelo e vermelho, estão presentes nos corpos e veículos

---

publicada em vários países e premiada na França. Formada pela PUC-MG, a artista mineira de Belo Horizonte viveu em países como a Venezuela e a Escócia. (Disponível em: <https://www.oexplorador.com.br/angela-lago-foi-uma-das-maiores-referencias-na-literatura-infantil-brasileira-autora-de-poemas-e-ilustracoes-dedicadas-ao-publico-infantil/>. Disponível em: 28 abr. 2023).

que o hostilizam, demonstrando a tensão do medo, da raiva ou do estresse visível na fisionomia dos se deparam com o menino de rua no engarrafamento.

O enquadramento das páginas duplas com contorno escurecido nas bordas – como se estivessem emoldurando as cenas embaçadas das imagens – faz alusão à janela de um automóvel, como se o leitor se inserisse na história por meio desse recurso estético.

Trata-se de uma narrativa profunda, que desafia o entendimento do leitor e sua interpretação dos traços marcantes, desde o contorno das imagens até a ocupação das folhas duplas, a fisionomia e o movimento dos corpos. A mistura dos cães e dos humanos no espaço narrativo, compartilhando da mesma cor e características, pode ser comparada à proposta de *Selvagem*, de Roger Mello, quanto à inversão de papéis entre o ser racional e o irracional.

### **3.8.1 Roteiro de mediação de *Cena de rua***

Considerações:

- a) Afirmar a possibilidade de o livro de imagem apresentar signos muito marcantes, que podem fomentar interpretações profundas do ponto de vista social.
- b) Aprimorar o olhar para os subentendidos e os silêncios do texto visual.
- c) Discutir diversos pontos a partir do reconhecimento dos indícios da precariedade do menino no contexto do abandono, da fome, da indiferença, da sua condição semelhante ao próprio cachorro.

Etapas previstas:

i. Leitura:

- a. Quais as indicações sobre se está dia ou noite?
- b. O que isso quer dizer? (precariedade e o abandono infantil)

ii. Linearidade narrativa:

- a. É uma história? Como você pode afirmar isso?

iii. Propor a escrita do texto.

### 3.9 IDA E VOLTA, DE JUAREZ MACHADO

*Ida e volta* (1976), de Juarez Machado, primeiro livro exclusivamente de imagens no Brasil, apresenta características singulares ao mostrar uma sequência visual que centraliza, nos cenários, as ilustrações do trajeto percorrido pelo personagem principal, identificado apenas pela presença de suas pegadas. Essa sequência canaliza o enfoque do leitor para a ambientação do espaço, constituído pelo colorido detalhamento de elementos nas páginas duplas com fundo branco.

Figura 26– A capa e a quarta capa de *Ida e volta*, sugerindo a retomada da narrativa circular que não revela seu protagonista



Fonte: Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=lelz\\_U829Zk](https://www.youtube.com/watch?v=lelz_U829Zk).  
Acesso em: 13 abr. 2023.

O título, *Ida e volta*, instaura a convenção para compreender a leitura de imagem, em uma narrativa que começa na capa e segue o curso de ações até a quarta capa, como um ciclo que se renova. O leitor tem a expectativa de desvendar o enigma sobre quem é o personagem que circula pelas páginas, fundamentando-se nas pistas deixadas por ele em cada lugar percorrido. Por fim, a história, que começou no banheiro, mostrando um box com chuveiro fechado e cortinas abertas, termina no mesmo banheiro, com cortinas fechadas e chuveiro ligado.

Figura 27 - Ambiente e pegadas constroem a sequência das ações do protagonista misterioso em *Ida e volta*



Fonte: Disponível em: <http://bibliomcmarioquintana.blogspot.com/p/historias-em-lamina.html>.  
Acesso em: 13 abr. 2023.

Nessa partilha de leitura, a análise minuciosa das imagens em seu curso narrativo é o aspecto mais interessante da história, e não o seu desfecho. As pegadas azuis que saem do chuveiro com pés descalços dão lugar aos rastros pretos de sapato, que se dirigem até o guarda-roupas e deixam um cabide vazio. O personagem se senta, toma café da manhã, dança, coloca seu chapéu e sai. Outras pegadas de pés menores o acompanham pelo caminho já do lado de fora da casa, passando pela rua. Três páginas seguintes mostram que os pés eram patas, que se dirigiram até a casinha de cachorro. Os personagens coadjuvantes aparecem, como a senhora para quem o protagonista entregou flores e o homem circense com pernas de pau.

Figura 28 – Os rastros e os personagens de *Ida e volta*



Fonte: Disponível em: <http://bibliomcmarioquintana.blogspot.com/p/historias-em-lamina.html>.  
Acesso em: 13 abr. 2023.

As pegadas desaparecem por um momento e cedem lugar aos rastros de uma bicicleta, quando o homem que pedala acaba atingindo um painel que estava sendo pintado com tinta; este evento faz com ele que volte a passar descalço com pegadas verdes até o chuveiro, onde a história acaba, no mesmo lugar em que começou. A mulher e a bicicleta são elementos recorrentes na obra de Machado.

É importante tratar da inauguração da leitura de imagem a partir da proposta de *Ida e Volta* e do papel de Juarez Machado<sup>21</sup> na valorização dos ilustradores e designers na composição do livro infantil.

### 3.9.1 Roteiro de mediação de *Ida e volta*

- i. Na falta do livro físico, transmitir as imagens pelo Youtube, na TV da sala de aula, sem o áudio da mediadora do vídeo.
- ii. Ater-se à descrição do que é visto nas imagens, sem antecipar possibilidades, permitindo a construção de sentido por parte das crianças.
- iii. Chamar a atenção para as mudanças no aspecto das pegadas, ora descalças, azuis, ora de sapatos, traçadas da bicicleta, até o retorno ao box do banheiro, verdes.
- iv. Chamar a atenção para as personagens que surgem sem a ocorrência de outros rastros.
- v. Ouvir as sugestões sobre quem seria o protagonista e suas características a partir das pistas imagéticas.
- vi. Perceber se será possível estabelecer comparações com as demais leituras, por ser o último livro de imagem da seleção.
- vii. Voltar ao vídeo para confirmar as hipóteses levantadas.
- viii. Assistir à versão narrada pelo Youtube e compará-la com as constatações da turma.
- ix. Analisar e avaliar o objeto de *Ida e volta* e o contexto em que foi produzido no Brasil.

---

<sup>21</sup> Juarez Machado (1941) nasceu em Joinville (SC), é pintor, escultor, desenhista, caricaturista, ilustrador e cartunista, considerado um dos mais brilhantes e bem-sucedidos artistas brasileiros. Em 1978, fixou residência em Paris, onde montou mais um ateliê/lar. (Disponível em: [www.ebiografia.com/juarez\\_machado/](http://www.ebiografia.com/juarez_machado/). Acesso em: 13 abr. 2023.)

## 4 METODOLOGIA

Apoiada no caráter interventivo desta dissertação, como professora pesquisadora, busquei registrar o processo de recepção de leitura do livro de imagem, por meio de meus apontamentos sobre a conversa literária em sala de aula, visando à formação literária das crianças e ao desenvolvimento de estratégias para o aprimoramento de seu olhar literário, aplicando a teoria da recepção no contexto da sala de aula, especificamente em uma turma do terceiro ano do ciclo de alfabetização, de uma escola pública, conforme os preceitos do ProfLetras. Para isso, recorri essencialmente ao arcabouço teórico de Cecilia Bajour (2012) e Aidan Chambers (2011) por proporem protocolos de mediação significativos para o escopo deste trabalho.

O primeiro protocolo consiste nos fundamentos da “conversa literária”, a qual constrói um diálogo sobre a leitura e se caracteriza como “situação de ensino”, em que sentidos vão sendo negociados entre esses leitores de uma mesma obra, ao manifestarem suas interpretações, equivocadas ou pertinentes, de forma a se apoderarem do objeto livro e de seu texto verbal ou não verbal. Em outras palavras, para cada leitura compartilhada entre a professora e a turma, há um momento de conversa mediada pela especialista, de modo a conduzir os interlocutores a falarem sobre suas leituras e interpretações, gerando uma grande expectativa sobre as possibilidades imprevisíveis de entendimento daquilo que se lê, e nisso também reside a amplitude de matérias a serem exploradas no âmbito da leitura de imagem.

A partir da conversa literária proposta por Bajour (2012), produzi meus próprios registros a respeito das mediações, como espécie de “diário da professora”, documento das percepções e contribuições dos estudantes ao longo das abordagens realizadas com cada livro de imagem selecionado para o trabalho, a fim de descrever as linhas que surgem como consequência da conversa sobre os textos. A este exercício, a teórica argentina chama de reflexões que qualificam os registros como uma prática social de leitura, perpassando o olhar de cada um:

As professoras se tornam protagonistas de sua reflexão, graças à combinação de proximidade e distanciamento, que lhes permite escrever sobre a prática pouco tempo depois de tê-las realizado [...] São escritos que fazem a própria voz dialogar com o coral de outras vozes. (BAJOUR, 2012, p. 72)

A autora completa que são registros em primeira pessoa relatando o que foi feito, visto e escutado com um tom singular de cada autor. Desse registro, Bajour (2012) orienta os docentes a considerarem suas hesitações e certezas a respeito dos textos escolhidos, suas preocupações com a possível censura e autocensura, seus próprios receios quanto às formas de intervir, quando e como perguntar ou calar em uma discussão literária.

Essa prática tem o objetivo de fazer refletir e avaliar as ações com a leitura e formar conhecimentos com base no diálogo de olhares e vozes de interpretações: "a potência das narrativas dos docentes para a conceitualização sobre as práticas de leitura em contextos de ensino transcende os marcos de uma etapa de formação" (BAJOUR, 2012, p. 74), pois se trata da vivência dos ensaios teóricos que pretendem validar conhecimentos adquiridos na formulação de concepções nem sempre voltadas para um público representativo da necessidade de iniciar o processo de ampliação das hipóteses oferecidas na leitura.

O segundo protocolo é resultado da metodologia proposta pelo escritor britânico Aidan Chambers, cujos livros ainda não são traduzidos para o português e tampouco publicados no Brasil, embora sua pesquisa seja vastamente conhecida, citada e traduzida para a Língua Espanhola. Em virtude da discussão sobre como conduzir e perceber a estética literária em suas particularidades, especialmente no que tange à leitura e ensino de crianças, as reflexões de Chambers são pertinentes a este trabalho e podem perfeitamente ser aplicadas ao livro de imagem, pensando nas especificidades de cada obra. Foi nele que Bajour se inspirou para idealizar as conversas literárias.

Da organização apontada por Chambers em *Tell Me: Children, Reading & Talk* (2011), foram delineadas as ações a serem reproduzidas em sala de aula, acatando como princípio norteador a necessidade de as crianças saberem se expressar a respeito de um livro, para então reconhecerem o que dele entendem e o que ele pode representar. Nessa rota, as conversas após cada leitura foram gravadas pela professora, para fins de conferência e registro das colocações efetuadas pela turma, pensando nos pontos, temas e abordagens discutidos, tensionando uma estratégia de diálogo cooperativo, ou seja, de diálogos que projetem descobertas para além do que seria constatado sem a partilha de interpretações com o grupo, aprofundando as camadas mais recônditas para os pequenos leitores.

A grande dificuldade dessa prática consiste no desgaste da abordagem, em que o professor orienta a discussão e acaba conduzindo seus próprios interesses ou o que considera mais relevante para a turma, como costumava reverenciar até o mote deste trabalho, que restaura as aprendizagens da professora para novas perspectivas de atuação. Por isso, Chambers (2011) propõe categorizar as perguntas em três grupos: perguntas básicas, perguntas gerais e perguntas especiais. O docente deverá projetar perguntas inerentes à mediação: “O que você mais apreciou neste livro?”, “Do que não gostou?”, “Há algo que o deixou confuso sobre este livro?”, “Você se lembrou de algum livro parecido?” (CHAMBERS, 2011, p. 165, tradução livre)<sup>22</sup>, e acrescentaria: “O que você quer dizer?”, “Como você sabe?”, “Por que você achou isso?”, para então realizar o levantamento dos assuntos apontados pelas crianças para a discussão.

Não se trata de construir um roteiro mecânico de listas de perguntas, como em um livro didático, tampouco submeter os estudantes a algum tipo de interrogatório, seja por escrito ou oralmente. Estima-se dispor, para cada obra, um repertório exclusivamente destinado à professora, elencando alguns direcionamentos que não devem ser seguidos rigorosamente ou compartilhados com os alunos, mas meramente para a própria conveniência do gerenciamento da mediadora, como um planejamento que, por sua vez, sempre é flexível.

Colomer (2007) debate sobre a leitura individual em relação à coletiva e ressalta: as crianças que compartilham leituras percebem melhor “os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido etc.” (COLOMER, 2007, p. 145), dispositivos aplicáveis também à leitura de imagens. A pesquisadora espanhola critica o preenchimento das fichas de leitura e afirma que os pontos de vista dos alunos não costumam ser legitimados na tradição educativa. Sobre esse compartilhamento, Rildo Cosson (2021) pondera:

Por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia os seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. [...] Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação. Tampouco é adequado ceder a pretextos dúbios

---

<sup>22</sup> “*Was there anything that you likes about this book? Was there anyhting that you disliked? Was there anything that puzzled you? Was there any patterns – any connections – that you noticed?*” (CHAMBERS, 2011, p.165)

como o de que o professor deve guardar para si sua interpretação para não interferir nas conclusões dos alunos ou de que a interpretação é individual e não pode ser feita em grupos ou pelo conjunto da turma. (COSSON, 2021, p. 66)

O desafio é criar situações de fala que impulsionem os estudantes a manifestarem respostas de forma a não privilegiar a fala de um em detrimento de outro (grande revés da escola pública, com turmas superlotadas – no caso desta pesquisa, inicialmente com 33, passando a 28 estudantes ao fim do ano letivo), valorizando a escuta sobre o que dizem, para que a discussão seja saudável, justa e agradável. A experiência de usar a abordagem com diálogos faz com que, depois de um tempo, a estrutura se acomode no inconsciente da professora, que passa a ouvir com mais atenção as perguntas que as crianças geram e usá-las como trampolim para novas etapas de formação. (CHAMBERS, 2011)

O teórico britânico propõe ainda algumas variações de abordagem sobre um tema, as quais chama de “*Tell me’ Games*”; estratégias de jogos com os leitores iniciantes que permitem ampliar o escopo da conversa literária e enfatizam um aspecto ou outro de seus pontos fortes. Essas habilidades não foram adaptadas a este contexto da leitura de livros de imagem e não recorri à escrita dos estudantes para o registro das impressões, valendo-me exclusivamente de meus apontamentos no registro do diário.

Nesses jogos, as crianças são divididas em grupos de no mínimo três e no máximo cinco integrantes, sendo que um deve ser o líder e outro, um escriba. Diferentes títulos podem ser compartilhados para a leitura entre as equipes e, em seguida, há um prazo para analisarem as perguntas básicas sobre a obra. Feito isso, não é mais permitida a interação entre os membros que, individualmente, escrevem alguma informação ou percepção que mais gostariam de compartilhar com quem ainda não leu a história; o prazo de escrita precisa ser breve, para que o façam sob pressão. Em seguida, os alunos compartilham suas respostas e realizam a revisão com auxílio do grupo, que deve ordenar os resultados em um único parágrafo a ser compartilhado com a turma, sempre em um curto espaço de tempo.

Antes de iniciar a pesquisa, considerei a possibilidade de aplicação desses jogos. Entretanto, neles a mediação real se limita ao grupo sempre reunido, e salvo em casos de crianças específicas, com posicionamento e postura atenta ao diálogo ocorrido. De qualquer forma, na sequência de perguntas e respostas entre o grupo, o debate se torna mais atraente, pois é possível comprovar se o que foi dito ou não

pelos grupos é plausível, com base na repetição de ideias constatadas. Dentre outras, a aprendizagem mais relevante da dinâmica é:

Falar bem sobre um livro demanda que tenha sido lido com muito cuidado; trabalho em pequenos ou grandes grupos precisa se basear em troca de experiência; uma frase cuidadosamente construída é resultado da troca de contribuições da equipe; adquire-se experiência ao apresentar pensamentos, sentimentos e ideias críticas a um público, bem como ao explicá-los e defendê-los; uma leitura a mais estimulada pelo aluno é um resultado possível. (CHAMBERS, 2011, p. 211-212, tradução livre)<sup>23</sup>

Nesse sentido, a escolha do acervo para o planejamento de leitura é primordial, primeiramente, porque parte da seleção a preparação para acionar as chaves de leitura dos pequenos leitores e, assim, prepará-los para os estágios seguintes de densidade leitora. Chambers (2011) e Bajour (2012) classificam essas chaves como modos específicos de adentrar os textos, por meio das quais é possível seguir o jogo da leitura. Segundo o escritor britânico, para a seleção da obra ser significativa, deve estar pautada na experiência prévia do professor, e não em sua mera preferência e entusiasmo. Assim, quanto maior o envolvimento com o texto a ser lido, e quanto maior a quantidade de vezes em que se submeteu o contato com a aprendizagem da narrativa, tanto maior será a eficácia do trabalho docente para preparar as crianças para uma leitura de qualidade.

A seleção deve privilegiar o que é necessário ler, de forma a orientar a gradação para práticas leitoras mais desafiadoras, que possibilitem a formação de leitores capazes de avançar na busca por narrativas cada vez mais exigentes. Entretanto, não há um curso preparatório para responder às questões envolvidas nesse percurso, tampouco atender em particular as demandas de cada criança ou sujeito participante desse processo. Cada professor deve buscar meios adequados ao contexto da equipe de trabalho em que se insere, para trabalharem em cooperação e considerarem a conversa literária como estratégia central para proteger os interesses dos estudantes (CHAMBERS, 2011), sendo esse o método de referência na aplicação deste estudo.

---

<sup>23</sup> “A book has to be read carefully enough to talk about it well; there is small-group and large-group work based on co-operative talk; a carefully constructed sentence must be written and editorial help exchanged; experience is gained of presenting thoughts, feeling, critical ideas to an audience, and of explaining and defending them; student-stimulated further reading is a possible outcome. (CHAMBERS, 2011, p. 211-212)

Para iniciar o diálogo, parti dos princípios literários elencados por Ana Margarida Ramos (2020), de realizar, na pré-leitura, a exploração do livro como objeto: o formato, o tipo de papel, capa e contracapa, as cores dominantes, guardas iniciais e finais, propondo antecipações e inferências que serão negociadas na leitura, com vista ao processo de sua interpretação, entendendo o livro ilustrado como um museu ou galeria de arte, que harmoniza elementos plásticos, lúdicos e éticos da produção literária destinada também à infância.

Outro grande desafio de mediação dessas leituras na escola é promover o acesso aos exemplares das obras escolhidas. No caso dos livros de imagem, é possível ouvir a leitura em voz alta da professora e observar a amostra das figuras, ainda que não seja a prática ideal – aquela ocasionada pelo contato físico com a obra, que concede a leitura minuciosa de detalhes das ilustrações e o tempo razoável para estabelecer as próprias consultas. A extensão desses livros também favorece a retomada de pontos e a repetição da leitura. Nesse sentido, o mediador precisa ser cauteloso para que, em posse do objeto de leitura, os estudantes possam exercitar com liberdade sua interpretação e manifestar suas conjecturas, pertinentes ou não. Caso contrário, a criança reproduzirá ideias e atribuições pré-estabelecidas por ele.

Em alguns casos, é possível distribuir cópias licenciadas ou reproduções da obra, o que eventualmente causará prejuízo na qualidade das cores, formatos de páginas e texturas, a depender da impressão e do layout original. Por isso, a apresentação por meios tecnológicos será uma alternativa, exibindo a imagem digitalizada na TV para realização da leitura compartilhada. O uso de livros de imagem também se justifica pela facilidade desse compartilhamento a partir de um único exemplar da professora, visto a carência de números suficientes para atender aos alunos individualmente ou em pequenos grupos.

Esses fatores evidenciam como a organização do projeto de formação literária das escolas públicas é limitado e não oferece possibilidades de investimento do professor em seu acervo, seja pessoal, seja destinado ao trabalho, ou autonomia das unidades de ensino para aquisição de livros selecionados em quantidades que atendam ao grupo a que se destinam.

Nesse sentido, a prática do professor em ceder lugar e espaço notáveis no planejamento das aulas para formação literária assegura parte de um rompimento desse ciclo de precariedade na formação escolar das crianças, sabendo que, para muitos, especialmente na educação pública, o espaço escolar ainda é o único

ambiente em que a arte e a literatura serão privilegiadas – ou deveriam ser. Mais do que isso, é nesse espaço que a mediação especializada vai acontecer e ultrapassar as fronteiras do prazer de ler, com o intuito de acessar a provocação das leituras difíceis, que abrem caminho para a construção de um leitor experiente, em busca de decifrar cada aspecto oculto do texto. (ANDRUETTO, 2017)

Por meio do registro das impressões e comentários das crianças no diário da professora, é possível verificar eventuais transformações ao longo da intervenção de cada livro e as dificuldades que surgirem, de forma a guiar a continuidade dos trabalhos e as mudanças necessárias, baseadas nas demandas observadas, com a expectativa de que as últimas etapas demonstrem maior engajamento dos estudantes e da professora.

Chambers (2011) afirma que cada livro, com suas peculiaridades, constitui uma personalidade literária; espera-se que os leitores alcancem as particularidades por si mesmos ao longo de um debate sobre a leitura, e o professor, em especial o inexperiente nesta empreitada, deve saber que essas incursões de entendimento textual são frequentemente possíveis. Ele acrescenta que, de fato, os pequenos leitores percebem com minúcia certas especificidades que o adulto deixa de observar e, nesses casos, eles é que ensinam aos professores. Obviamente, em outros casos, o grupo precisará de ajuda para perceber características indispensáveis à compreensão e que ainda não se fizeram evidentes.

O perfil da turma, localizada em Petrópolis, região serrana no estado do Rio de Janeiro, é de crianças entre oito e dez anos de idade, que viveram o afastamento escolar durante a pandemia de Covid-19, nos dois anos anteriores ao da pesquisa, e que participaram parcialmente das interações online nessa época. Inicialmente, a turma contava com trinta e três estudantes e ao fim do ano letivo, vinte e nove crianças compunham a classe. Como de se esperar, são falantes e gostam de atividades que envolvem a conversa e o contato com o outro, por isso, o hábito da escuta e do silêncio em momentos de leitura foi sendo construído durante os meses e se faz primordial para a leitura de imagem com grupo tão extenso, já que precisam estar atentos ao que percebem e não só falar deliberadamente sobre o que veem.

A seguir, apresentarei o diário de leituras sobre a conversa literária realizada com cada obra.

## 5 A CONVERSA LITERÁRIA

Os registros, em conformidade com o exposto na Metodologia e o fundamento de conversa literária de Bajour (2012), são a confluência entre o idealizado, o planejado e o de fato executado sob o olhar da mediadora professora, que assume o compromisso não de se posicionar como detentora de uma verdade sobre as obras, mas de fazer com que essas conversas sejam a verdade propriamente dita, para assegurar um percurso de entendimento e aprimoramento do olhar literário. Cumpre não descortinar as camadas de leitura, mas conduzir para que isso ocorra, não só pelas palavras empregadas no diálogo, mas também no silêncio da fisionomia e da postura ou, especialmente, no timbre da pergunta da professora, já que a recepção do livro de imagem se consuma pelo olhar individualizado e se edifica unicamente na comunicação verbal entre os envolvidos na leitura. O diário se preocupa, em particular, em manter anônima a voz dos estudantes e narrar, indiretamente, sua riquíssima discussão sobre as leituras.

### 5.1 DIÁRIO DE ZOOM

A partilha da leitura de *Zoom* ocorreu em uma roda em que os alunos se reuniram sentados ao meu redor, no chão da sala de aula, para observar mais atentamente as imagens e se aproximarem da narrativa visual. Apresentei-lhes a capa e o título. Li a dedicatória “Para minha mulher, Katalin, e nosso filho Simon Christopher”, mas nada questionaram sobre a nacionalidade do autor, conforme costuma ocorrer, quando mencionado o nome estrangeiro dos autores. Pareciam mais interessados no que estava por vir.

Abri o livro e parei na primeira imagem. Ouvi apenas o silêncio da expectativa da virada de páginas. Alguém questionou se na ilustração estariam caindo moedas de um real, mas outro afirmou que a imagem mostrava um pedaço de papelão. As próprias crianças intervinham nos comentários dos colegas, questionando outras possibilidades e argumentando sobre as formulações dos demais.

Chambers (2011) ressalta a importância de o mediador aplicar a pergunta-chave “Como você sabe?” aos comentários e constatações dos leitores infantis ao longo da conversa, pois o questionamento leva a criança a manifestar suas evidências sem sugestões ou interferências da professora. Por outro lado, se não há análise de

evidências por parte do leitor, é suficiente que ele revele não saber como formulou suas hipóteses ou que apenas considera intuitivamente o entendimento. De qualquer forma, tudo é admissível, mesmo sem razões plausíveis.

Na página seguinte, demonstraram surpresa ao se depararem com a imagem do galo e perceberam facilmente a relação entre ele e a imagem anterior; a surpresa foi revelada em coro pela manifestação de um “Aaaaah!”, a que alguém completou que se tratava de um galo carijó.

Folheei mais uma vez e outra, quando um leitor atento interrompeu, dizendo que o zoom era para frente e, dando mais explicações, arrematou com exemplo da câmera do próprio celular, dizendo que, se estivesse atrás, poderia utilizar o zoom como recurso para chegar ali, à frente. Mais um ponto de vista sobre a perspectiva: parecia que as crianças da imagem estariam do lado de fora da casa, só que eles estavam dentro, olhando o galo pela janela. Na quinta imagem, ao se ampliar a composição do espaço, questionei ao aluno se ele mantinha essa impressão e ele afirmou que sim.

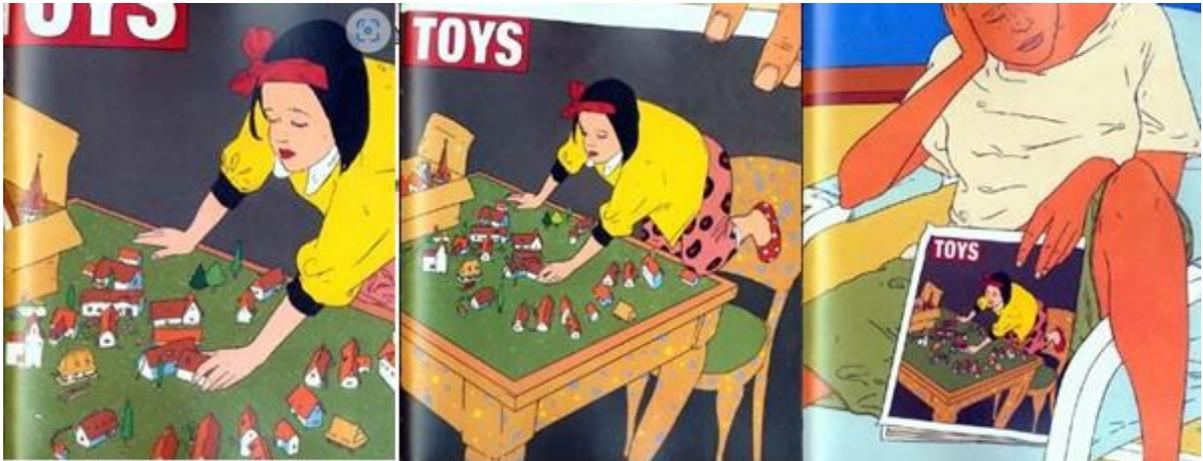
As crianças comentaram sobre a visão que temos das imagens, relacionando a leitura aos conteúdos estudados na aula de Geografia, sobre visão vertical e visão oblíqua dos objetos, e como isso ocorria nas cenas da narrativa de Banyai. Brevemente, elucidaram como isso se estabelece em relação movimento de um zoom. Concluíram que existem vários tipos de zoom.

Outra manifestação de surpresa conjunta ocorreu na virada da página que revela o aparecimento das mãos sobre o gramado das casas. Foi um momento determinante da partilha, pois, como se desvendassem um desafio, garantiram que o jogo de *Zoom* estava entendido. Alguém anunciou: “já entendi tudo! É uma maquete!”; outra afirmou que parecia uma casa de verdade, mas era uma maquete; outros perceberam que a imagem só ia se distanciando. A maquete é outro elemento recente das nossas aulas de Geografia, em que cada um construiu em casa, com auxílio da família, seu próprio modelo de parte da cidade.

Ao verem o rosto da menina que manuseava os objetos, mencionaram sua semelhança com a Branca de Neve, por conta da tiara de laço vermelho nos cabelos pretos. A figura seguinte exibiu a menina manuseando objetos sobre a mesa com uma caixa, e deduziram se tratar de uma foto, pois não é possível “segurar” um lugar. Um estudante leu e traduziu a palavra “*Toys*”, em inglês, estampada na suposta foto. Questionei, então, o porquê daquela inscrição, e essas foram algumas explicações:

por se tratar de um brinquedo, porque a menina estava brincando e porque aquela mão pegaria mais brinquedos.

Figura 29 – Da maquete à revista



Fonte: Disponível em: <https://www.ebaumsworld.com/pictures/perspective/75200/>.  
Acesso em: 28 abr. 2023.

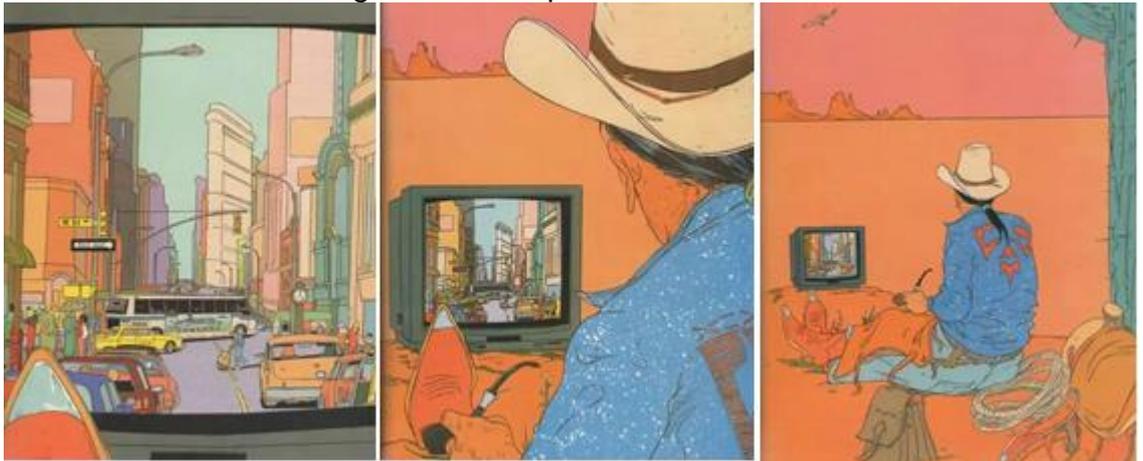
Na sequência, uma criança levou o grupo a confirmar que se tratava mesmo de uma foto; outra dividiu opiniões ao interpretar que a imagem mostrava uma revista. Questionada sobre em posse de quem o suporte se encontrava, não houve certeza se um homem, mulher ou idosa. Observei que os indícios para isso não eram específicos. A essa altura, o pedido era: “Vire a página.”.

As crianças disseram que a pessoa em questão estava em uma praia, em um parque, em uma quadra de tênis, até finalmente um “barco como Titanic”. Outro aluno deu certeza de que não seria possível se tratar de um barco. Curiosas interpretações eram compartilhadas, como a de que o detalhe em vermelho seria um caranguejo ou um palco. Nesse estágio, a leitura se tornou um mistério que precisava ser revelado em suas peculiaridades. O barco estaria presente na tela de uma TV. Na cena seguinte, uma criança sinalizou se tratar de um ônibus, ao lado do qual estava um táxi (carro amarelo).

Indaguei a respeito da posição dos anúncios nos ônibus da cidade de Petrópolis. Apenas uma aluna constatou que estes aparecem colados no vidro traseiro dos veículos. Em meio a comentários, alguém aguardou pacientemente, quando já estávamos na página seguinte, discutindo o enquadramento da cidade dentro de uma moldura, para dizer que, nos ônibus de Nova Iorque, os anúncios ficam colados na parte lateral, como na ilustração, que apresentava o anúncio nessa posição.

A interação com esta obra promoveu leituras diversificadas e pautadas nos comentários de um ou uma colega, como se cada constatação trouxesse o sentido absoluto de uma ideia, que não poderia ser questionada ou interpretada com mais exatidão. Os comentários de três estudantes foram recebidos de forma assertiva. Uma aluna considerou a imagem da TV como uma blusa ou peça de roupa sendo passada a ferro (pelo bico do sapato do cowboy) e isso convenceu alguns estudantes. Outro aluno presumiu, entretanto, se tratar da vista do interior de um veículo.

Figura 30 – Sequência de Zoom



Fonte: Disponível em: [http://www.12gang.com/article\\_16292.html](http://www.12gang.com/article_16292.html).  
Acesso em: 23 abr. 2023.

Em seguida, avaliaram que a cena representaria um vovô assistindo TV, ou ainda, que a cena se passaria no deserto do Egito, por causa de uma pedra, ao fundo. A tese foi questionada, já que no deserto não seria possível ligar uma televisão, mas surgiram soluções como: fiação subterrânea, tentativa de alguém persuadir a turma quanto à existência de um fio na ilustração. Alguns reconheceram que o suposto fio era o cabo de um cachimbo igual ao utilizado pelo Saci Pererê. Nesse ponto da leitura, um aluno ressaltou que eu, enquanto professora, eu fazia truques com a leitura, com o objetivo de mostrar que o que parece, pode não ser.

A presença de um selo com o nome do local, Arizona, indicava um caminho a seguir. O reconhecimento aconteceu pelo pontilhado em torno da etiqueta no envelope manuscrito segurado por um cowboy, mas não mencionaram se se tratava de um indígena norte-americano ou do Brasil. Em seguida, a minha leitura em voz alta a respeito do destinatário revelou a informação do local, as Ilhas Salomão, na Austrália.

Por fim, perceberam que as imagens foram se distanciando cada vez mais, aparecendo “o planeta Terra”, e a pergunta final feita por um leitor foi: “por que um menino da capa está presente dentro da letra da palavra ZOOM?”. Folheei as sete páginas finais de trás para frente, mas não foi fácil lembrarem da sequência anterior e não palpitararam que havia essa possibilidade da leitura invertida.

A turma revelou comentários de satisfação sobre a leitura e aprovação pelo livro e assim se iniciou um momento de apreciação e burburinhos. Uma aluna prosseguiu, dizendo que a imagem indo para longe foi muito legal e formava figuras diferentes. Perguntei em que momento ela se deu conta de que isso – o recorte de um plano maior – estava acontecendo, e ela apontou que percebeu o jogo de imagens no aparecimento da revista nas mãos de uma menina. Outros afirmaram o mesmo.

Voltei à quarta capa e li o texto que comunica que o provocante livro sem palavras pode ser lido tanto de frente para trás como de trás para frente e será sempre surpreendente, pois em ambos os casos haverá o esforço de interpretar a sequência e seguir o jogo do foco das figuras. E foi o que ocorreu na leitura inversa, confirmando o que dissera uma aluna sobre o real efeito do zoom, que é o de recortar um pedaço da imagem maior para enxergar seu detalhe.

No dia seguinte, realizamos uma nova leitura, em que salientei alguns comentários que considere importantes. Pesquisar e abordar mais uma vez, com explicações seguras, pode ampliar o conhecimento dos leitores, por exemplo, informar que existem desertos na América; como cita o selo, o estado norte-americano de Arizona possui uma região de deserto, em que habitavam povos nativos, que vivem atualmente em reservas indígenas, os apaches; as Ilhas Salomão são um arquipélago que constituem um país independente no Pacífico Sul, outro tópico sobre o qual discorri brevemente.

Essas informações foram mostradas com auxílio do globo terrestre e fundamentadas na identificação dos continentes, estudo iniciado à época em função do Projeto sobre a Copa do Mundo 2022, cujo início se daria cerca de dois meses após a leitura de *Zoom*. A pesquisa dessas informações proporcionou-me a oportunidade de adquirir novos conhecimentos enriquecedores das próximas leituras do livro para novos alunos.

O desafio desse movimento filosófico verificado na obra – em que nada é o que parece ser – foi o elemento causador da dúvida na interpretação das obras seguintes, pela ótica de que as evidências podem ser questionadas.

Enquanto educadora, foi importante iniciar a pesquisa com o *Zoom* – entre os livros do acervo, o único do qual eu já havia realizado a partilha da leitura com alunos – em uma experiência bastante distinta do contexto atual, pois a expectativa estava em mostrar como aquela sequência era e deveria ser decifrada, na ambição de explicar e não ouvir. Dessa vez, proporcionar um ambiente de escuta mostrou a possibilidade de refletir sobre o que foi realizado e despertou o diálogo com outras vozes, “já que estamos falando da leitura como uma construção social. Vozes que não se perdem ou se diluem na massa da generalização” (BAJOUR, 2012, p. 72).

## 5.2 DIÁRIO DE *BÁRBARO*

O primeiro passo foi a apresentação do objeto. Burburinhos de admiração e fisionomia de riso. “É uma porta?!”, questionou uma aluna ironicamente, em referência ao formato estreito e retilíneo. Mostrei a ilustração da capa, o título e indaguei sobre seu significado. “Guerreiro”, “guerreiro medieval”, “soldado” foram as referências citadas, conforme eu esperava.

Iniciei a leitura a partir da quarta capa, que oferecia informações narrativas quanto à primeira parte da história: “Era uma vez um bravo guerreiro, que montou em seu lindo cavalo e saiu em uma perigosíssima expedição. Ele lutou contra serpentes, gigantes de um olho só, sobreviveu a flechadas, enfrentou leões monstruosos, plantas carnívoras até que...”. (MORICONI, 2013, quarta capa)

Questionei sobre o que aconteceria, então, no ápice das ações até ali. As suposições citadas variavam o destino do personagem:

- a) – Ele irá encontrar uma dama.
- b) – Ele ficará sozinho e depois derrotará todos os bichos da vida.
- c) – Ele morrerá (sugerido mais de uma vez).
- d) – Ele ficará muito triste e encontrará a esposa.
- e) – Ele encontrará mais batalhas e batalhará.
- f) – Ele encontrará alguma ameaça maior que as anteriores e a derrotará.

Os dois aspectos mais mencionados foram que o bárbaro derrotaria um monstro gigante e que teria um desfecho de felicidade eterna ao encontrar seu grande amor, mantendo a estrutura narrativa dos contos de fada com final feliz.

Neste momento, a minha expectativa quanto à recepção das crianças sobre o exato fim da obra era de grande surpresa e admiração, pois as sugestões indicavam perspectiva destoante do desfecho original e inesperado. O envolvimento das crianças com a construção de um conto de fadas medieval para a obra parecia não ceder espaço a novas possibilidades de leitura.

Após a formulação das hipóteses, iniciamos a leitura. A confirmação do aparecimento de um gigante se estabeleceu quando o pequeno homem volta o olhar para o alto, espantado ou desapontado: “é um gigante”. Mas ao verem os braços enormes em direção ao cavaleiro, algumas vozes em uníssono afirmaram com ar de perplexidade: “Deus! Deus!”. Intencionalmente, manifestei incertezas e desconfianças sobre isso, contestadas pela certeza da aparição divina para o homenzinho, mesmo sem argumento para defender o tema.

Virei a página e, após dois segundos de silêncio, o aparecimento do carrossel próximo ao menino de mãos dadas com o homem adulto provocou risadas de um grupo, que iniciou o rebuliço até que todos riram, inclusive eu.

Quem poderia explicar o que aconteceu na história?

- a) – Tudo o que havia acontecido se tratava de um sonho.
- b) – Ele era pequeno e o pai foi buscá-lo no parquinho.
- c) – Ele era criança e ficava imaginando coisas.
- d) – O cenário era branco porque se tratava da imaginação do menino.
- e) – Um menino inventando como gostaria de ser quando crescer.
- f) – O menino acordou e viu que sua imaginação não era vida real.

Todos se prontificaram a expor o ponto de vista e a interpretação sobre a sequência de imagens, ainda que para reforçar aquilo já dito por outro colega.

Retomamos a leitura para confirmar as hipóteses levantadas. Detive-me em mostrar as páginas e pedir que eles próprios narrassem “os fatos”. A ida para “guerra montado no cavalo” era, na verdade, o “momento de embarque no carrossel”, conforme sugeriu um colega, afirmação com que todos concordaram em coro: “sim”.

Depois disso, “o carrossel começou a girar”. Alguém afirmou que, quando o carrossel subiu, o menino se imaginou “pulando em alguma coisa”, então, “o carrossel desceu”. Sondei sobre quais movimentos o brinquedo é capaz de executar: “ele sobe e desce”.

Continuei o folheio das páginas, enquanto a turma arrematava em várias vozes “subiu” e “desceu” em harmonia com o deslocamento do brinquedo. Mais uma vez, pausa no momento do “Até que...”.

- a) – Acabou o tempo da brincadeira.
- b) – O pai busca o filho no parque.
- c) – Acabou a bateria do cavalo do carrossel.
- d) – A fisionomia do guerreiro foi de choro, grito e desespero.
- e) – Os braços gigantes pertencem ao pai do garoto.

Declarei minha certeza quanto ao fato de todos já terem vivenciado situação semelhante à do menino bárbaro. E provoquei sobre a garantia de acreditarem se tratar de Deus na construção anterior da história. Por quê? Como é Deus? Um leitor respondeu que ninguém pode afirmar, já que “ninguém viu Deus ainda!”. Concordei, mas insisti. Muitas manifestações, para se propor a explicar:

- a) – Nos desenhos, Deus é assim.
- b) – Eu sei que Deus é assim.
- c) – Pois eu sei como ele é.
- d) – Ele tem barba.
- e) – Eu vi na Bíblia, que é um livro que fala da vida de Deus.

Reiterei que não seria possível autenticar como é a imagem de Deus. “E se ele for um homem preto, e não branco assim? E se ele for um homem sem barba? Ou uma mulher? Quem inventou a imagem de Deus? Deus? Eu ainda não tenho essas respostas, mas penso a respeito dessas questões”, assim polemizei.

Uma aluna perguntou como Deus poderia ser um homem preto. Expliquei-lhes que, na região onde Jesus Cristo nasceu, as pessoas não costumavam ser brancas, já que em cada região do planeta as pessoas podem ter um tipo diferente de tom de pele, cabelo, olhos. Então, outra estudante disse que ia mesmo dizer isso, pois sua mãe já havia explicado dessa forma. Esclareci que reconheço que nas representações de imagens, obras de arte, quadros, esculturas, Jesus geralmente é representado como um menino/homem branco.

Neste momento, iniciaram depoimentos sobre o conhecimento da imagem de Deus. Uma criança que se declarou católica disse: “quando vou à Igreja rezar, imagino Deus falando comigo e por isso lembrei dessa imagem, porque na minha imaginação ele é assim.”. Falei que a nossa percepção ser construída com base no que consumimos, no que vemos, ouvimos, vivemos. Assim, entre cada comentário sobre a obra, havia outro sobre vivências religiosas e a construção da imagem de Deus, com cabelos grandes, branco e de barba, mas com a afirmação de que poderia ser de diversas formas.

Alguém salientou que a pintura parecia ter sido feita com água diluída em tinta. Voltando à capa, perguntei o que eles viam agora e que não foi visto antes da leitura. Um leitor afirmou que o carrossel já estava ali: “tia, aquele fio no meio do cavalo faz parte do carrossel”. Expliquei a história da produção da obra, quando o autor esteve na Itália e viu um carrossel de bronze no meio de uma praça, e como esse brinquedo é mais popular e acessível na Europa do que no Brasil, onde é visto em parques privados e em alguns espaços infantis. Apontei a estampa, que remete ao estilo de desenhos que ornamentam o veículo, pois esse conhecimento não foi manifestado por eles, assim como eu desconhecia tal informação.

Seguindo a leitura da dedicatória, “Para minha bárbara esposa Gabriela”, observei que existe um contraponto entre o adjetivo e o nome do título. Perguntei: “Essas palavras são as mesmas? Têm o mesmo significado?”, e facilmente puderam perceber a distinção de sentidos atribuídos no início da leitura e a intenção de se referir à mulher como “maravilhosa”, “especial”, “amor”, como citaram várias vezes ao mesmo tempo.

Por fim, fizemos a leitura do texto sobre o autor e o ilustrador, que gerou admiração pelo fato de Moriconi ter mais de quarenta livros publicados, inclusive em outros países, como França, México e Coreia do Sul. A quantidade de prêmios também despertou apreço.

No dia seguinte, retornamos ao livro. A conversa expôs as certezas das descobertas da leitura. Partindo do formato, comentei que o objetivo do autor pode ter sido acentuar os movimentos das personagens, porque ao subir e descer, os espaços da base e do topo da página aumentam no formato retangular e estreito. Na capa dura, existe um guerreiro em um carrossel, identificado pelo contorno da linha central, conjugando o sentido das imagens no design gráfico e na ilustração.

Observei que o livro traz uma história com muitas batalhas repletas de dragões, notando as diferenças em comparação ao *Zoom*, de capa flexível, com mais um texto relevante do título que conduz a narrativa, e cujo nome indica o assunto da história, como concluímos.

No momento do “Até que...”, surge a figura de um gigante que parecia ser Deus. Descrevi o relato do autor sobre a produção de *Bárbaro* e a representação dos personagens, a figura de Deus e sua relação com o pai.

Compartilhei a leitura da biografia do autor, localizada ao final da obra, e demos início ao próximo livro. A mediação de *Bárbaro* foi a que melhor atendeu às minhas expectativas de mediação, e a recepção foi melhor do que eu esperava, pois seguiu o roteiro e as reflexões projetadas.

### 5.3 DIÁRIO DE *TELEFONE SEM FIO*

A leitura de *Telefone sem fio* suscitou uma prolongada conversa sobre a construção das personagens da narrativa, e metade do grupo se comprometeu em desvendar as imagens e o enredo.

Iniciamos a análise pelo título, sempre sugestivo no livro de imagem, e todos afirmaram conhecer a brincadeira da “fofoca”, o que se confirma pelo fato de já terem vivenciado essa experiência na própria escola, em atividades realizadas com material reaproveitado. Tal qual a apresentação de *Bárbaro*, principiei a leitura dos elementos paratextuais, em especial dos registros da quarta capa. Orientei para que fizessem silêncio durante o folheio e para a observação, com atenção redobrada, de cada aspecto das ilustrações.

A última página despertou risadas, como se tivesse causado certa surpresa, e a conclusão da leitura recebeu uma salva de palmas espontânea. O semblante foi de satisfação e interesse pelo que foi apresentado. Os braços suspensos no silêncio constataavam a ansiedade por ser o primeiro ou a primeira a revelar pontos a serem discutidos.

Sem perguntas, fechei o livro e apenas ouvi as primeiras impressões manifestadas:

- a) — O lobo se fingiu de Chapeuzinho Vermelho e, depois, de vovó.
- b) — O cachorro e o lobo mau foram fofoqueiros e escutaram a fofoca.

- c) – O cachorro no final não continuou a história, porque ele fez o que os cães fazem: lambeu uma pessoa.
- d) – Nessa leitura, nada fez sentido.
- e) – Eu ri, pois foi engraçado ver várias histórias, vários filmes falando. Quando percebi, o pirata era de um filme, que eu esqueci o nome.
- f) – O pirata é do filme *Piratas do Caribe*.
- g) – O cachorro estava ouvindo e não continuou a falar, como os outros fizeram.
- h) – Parou no cachorro porque os personagens estavam dispostos em círculo, pois é assim que acontece a brincadeira de telefone sem fio.
- i) – O cão não falou, mas lambeu o palhaço, pois essa é a forma como os cães falam.
- j) – O pirata começou a contar a fofoca.
- k) – Eles estão brincando de telefone sem fio.

Dadas essas considerações, sinalizei dois tópicos a serem discutidos: o primeiro em relação às personagens, embora alguns tenham sido divulgados – Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, pirata, uma velhinha, uma dama e um palhaço – mas restavam os demais; o segundo sobre a fala dessas alegorias, no intuito de buscar a compreensão que obtiveram da sequência.

Quanto à mensagem do telefone sem fio, uma aluna lembrou que a fala de cada figura se resumia ao texto da quarta capa. Como “o pirata deu início à fofoca”, perguntei o que ele teria dito, e surgiram divergências sobre esse caráter inicial, pois quem havia começado de fato o jogo era o “palhaço”, e outros afirmaram que, na verdade, ele havia encerrado a brincadeira.

Inúmeros foram os palpites da continuidade dos personagens: um palhaço que aparecia em dois momentos, assim como um lobo e um cachorro, um cavaleiro ou um cavalheiro, mergulhador e uma senhora que seria a rainha Elizabeth (a leitura ocorreu dias após a morte da soberana britânica e as crianças tiveram acesso à notícia veiculada pelas mídias). Uma única criança, entretanto, reconheceu que a velhinha seria a avó da Chapeuzinho Vermelho, junto às demais personagens da história.

Não houve consenso quanto ao encadeamento das figuras. A conversa seguiu confusa e desconexa. Voltamos ao livro e à segunda leitura, a fim de observar o curso das imagens e dos protagonistas.

A maioria constatou que o pirata, apesar de estar em destaque na capa, não é o primeiro personagem do telefone sem fio, pois ele volta a aparecer em outro momento. A brincadeira tem início com o “palhaço”, todos assim afirmaram, seguido pelo rei, devido à presença da coroa e do traje, depois o cavalheiro, o mergulhador ou astronauta, o pirata, o papagaio, por fim o indígena (cacique ou pajé).

Nesse ponto, houve mais uma vez um impasse, e a mesma criança afirmou que se tratava de um turista, pois sua vestimenta era caracterizada como tal: “Parece que ele veio do Havaí, de chapéu e com a camisa estampada de flores”. Explorei mais elementos, como o chapéu e a câmera fotográfica. E quando indaguei o porquê desse estilo, ela completou: “Porque como ele veio de outro lugar, ele não tem o mesmo hábito da cultura da roupa”. Os pequenos pareciam estar convencidos de que a colega realmente havia decifrado a figura.

Em seguida ao turista, uma figura feminina “elegante” trouxe outras menções à rainha Elizabeth, que por fim, deram espaço a “uma mulher que atuava como modelo”, mas não identificada com alguma celebridade. Mais tarde, entenderam que ela seria a modelo fotografada pelo turista. Ao seu lado, a avó da Chapeuzinho. Expliquei que esse reconhecimento só se faz possível na virada da página, quando a vovó se dirige ao lobo vestido com capuz vermelho. A partir dessa referência, é clara a participação dos personagens do conhecido conto do Lobo Mau nos últimos acontecimentos.

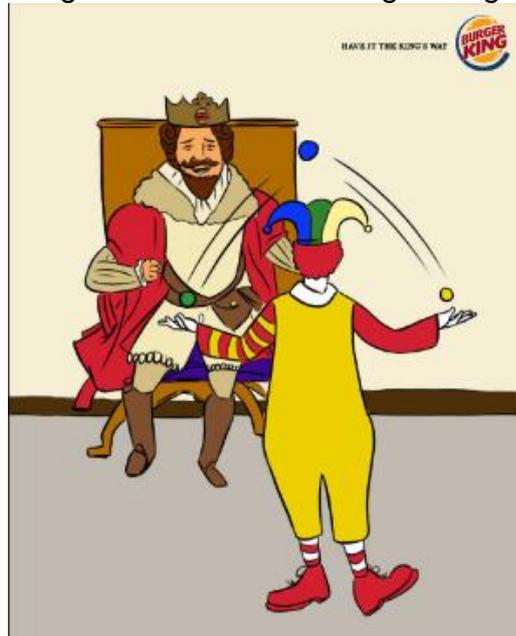
O encerramento ou desfecho das imagens pode corroborar a ideia circular do telefone sem fio, conforme comentado nas considerações iniciais da leitura, quando o palhaço surge mais uma vez, como a primeira e a última figura. Na tentativa de elucidar a construção do texto, indaguei sobre o significado do palhaço e de cada personagem.

Finalmente, o palhaço foi identificado como um “bobo da corte”, e outras crianças, então, esclareceram seu significado e função. Outros escutaram atentamente que se tratava de “um bobo do rei” e não um palhaço circense, e seu papel é divertir o rei que fica no trono: “Parece o rei do Burger King.”.

Na cidade, ainda não havia restaurante da franquia, mas um grupo concordou com o colega, afirmando que a imagem do rei se assemelhava à figura da mascote da lanchonete. Naquele momento, eu desconhecia o anúncio feito pela Burger King, em 2016, que apelava: “Seja REI, e não um PALHAÇO”, em alusão ao concorrente

McDonald's. No anúncio, o garoto-propaganda da rede de lanchonetes McDonald's, Ronald McDonald, aparece como lacaio do rei do Burger King.

Figura 31– O Rei do Burger King



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/PublicitariosCriativos/posts/1251390284879537/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

A história começou a tomar forma para um aluno, que compartilhou seu entendimento com o grupo. Em síntese, o bobo da corte, de forma a fazer gracejos para o rei, contou-lhe um segredo no telefone sem fio. Feito isso, o monarca divulgou a mensagem para o cavaleiro medieval, que era o seu guarda. A brincadeira se espalhou pelo castelo. Uma aluna completou que o telefone sem fio era a “brincadeira real”. Uma dupla defendeu a teoria da difusão da fofoca, e não da brincadeira do telefone sem fio, mas um comentário seguinte explicou que esse tipo de comunicação faz parte do jogo, de acordo com o que havia aprendido em uma outra história do gibi da Turma da Mônica.

Seguindo a trama, outro aluno acrescentou que o guarda se comunicava com o mergulhador. Mais uma vez, o escafandro foi relacionado a um astronauta. Os demais discordaram, pois a vestimenta do astronauta é diferente. O debate se intensificou a um tipo de disputa sobre quem estaria certo, quando interrompi e pacientemente expliquei que as interpretações eram bem-vindas e as suposições faziam parte do nosso diálogo literário.

O mergulhador se comunicou com o pirata que estava em um navio, já que ambos habitavam o espaço aquático. Dessa vez, um estudante – cujo pai é tatuador – percebeu que a tatuagem no ombro do pirata estava incompleta em relação à da capa. Esclareci que na capa se tratava da logomarca da editora, que trazia o desenho de um navio harmonizado à tatuagem. Até então, eu desconhecia o procedimento da editora Cia. das Letras/Letrinhas de revezar o símbolo do logotipo, ora navio, ora avião, entre outros meios de transporte diversos.

Com essa observação, pude perceber o detalhe na comparação entre as capas de *Bocejo* – em que a marca é um avião –, de *Caras Animalescas* – um trem – e de *Telefone Sem Fio* – o avião que aparece no ombro do personagem como se fosse parte de sua tatuagem de pirata, e não apenas por coincidência. Além disso, descobri, durante a pesquisa dos símbolos, que o termo “logomarca” só existe no Brasil e, embora dicionarizado, é tema de divergência entre designers, profissionais de marketing e publicidade, que defendem a correta utilização do nome “logotipo”.<sup>24</sup>

Figura 32 – Detalhe da tatuagem do Pirata, na capa de *Telefone sem fio*, que aparece com o logotipo de navio da Editora Cia das Letrinhas; imagem do Pirata na página interna, sem a presença da marca.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Telefone-sem-fio-Ilan-Brenman/dp/8574064637> Acesso em 10 abr

2023

<sup>24</sup> “Logotipo ou logomarca? Qual a diferença?” Disponível em: <https://seriedesign.com.br/logotipo-ou-logomarca/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Figura 33 – Diferentes logotipos da Editora Companhia das Letras/Letrinhas



Fonte: Disponível em: [http://gramatologia.blogspot.com/2013\\_08\\_01\\_archive.html](http://gramatologia.blogspot.com/2013_08_01_archive.html).  
Acesso em: 10 fev. 2023.

O pirata se comunicou facilmente com o papagaio porque, além de eles manterem uma estreita relação de amizade e estarem sempre próximos, o pássaro é falante e poderia continuar o jogo. O papagaio, por sua vez, é um elemento da natureza e, por isso, também mantém uma proximidade com o homem indígena. Alguém considerou que as penas do papagaio são das mesmas cores do cocar indígena, como se elas tivessem servido de matéria-prima para a produção do adereço.

Uma aluna inferiu que o turista foi conhecer terras indígenas e, na mata, ouviu a fala do cacique. Esse turista estava fotografando uma modelo. Questionei se a relação de ambos era profissional, e o mesmo menino que havia percebido a tatuagem afirmou ser, na verdade, a esposa do turista e, neste momento, percebemos a presença da aliança na mão esquerda do homem – fato que eu não havia identificado até então. A mulher estava com luvas peludas, “vestida de bichos” e, em função disso, não mostrava a aliança.

Figura 34 – Detalhe da aliança na mão esquerda do turista e a sequência em que ele aparece



Fonte: <https://emilia.org.br/no-fio-da-imaginacao/> Acesso em 10 abril 2023

O maior enigma da construção narrativa ocorre no encontro da mulher com a avó de Chapeuzinho. Como teriam se conhecido e qual a relação entre elas? Se fosse a filha, então ocuparia o lugar de mãe da Chapéu, mas essa teoria não pareceu plausível e unânime. Concluiu-se que a vovó foi engolida pelo lobo ao se comunicar com ele e a neta tentou avisar ao caçador sobre o ocorrido, acabando com o ciclo da fofoca. O cachorro era um cão de guarda do caçador, um farejador do sequestro de Chapeuzinho, conforme visto em uma versão em filme desse conto de fadas. O animal, ao farejar o palhaço, deu-lhe uma lambida, como forma de comunicação.

No dia seguinte, voltamos às considerações finais, após a riqueza de informações proporcionadas pela obra. “Como um texto visual pode se construir apenas com o recurso da imagem?”:

- a) – Por meio apenas do olhar.
- b) – Por meio do que imaginamos das ações que ocorrem no texto.
- c) – Por meio do que nós criamos ao escrever.

Observamos que não são todos os livros ilustrados que permitem construir histórias por meio das imagens. Alguns são narrados pelas palavras e não exigem a leitura pormenorizada das ilustrações, ao contrário da última leitura que acabávamos de realizar.

Sobre os personagens, enumeramos alguns padrões de caracterização e nos lembramos do bobo da corte e sua missão. Vimos que o mergulhador utilizava um equipamento chamado escafandro. Conversamos sobre o estilo de ilustração de Renato Moriconi, autor de *Bárbaro*, partindo da reprodução das pinturas renascentistas e o depoimento dos autores marca essa tentativa. A figura do rei é caricata, tal qual a dos turistas e dos personagens famosos da Chapeuzinho Vermelho.

#### 5.4. DIÁRIO DE *BOCEJO*

A primeira etapa, à semelhança do ocorrido durante a leitura anterior, consistiu em partir do objeto, comparando-o com a obra *Telefone sem fio*. Verificamos a semelhança do formato e do tamanho, além do plano de fundo escuro e os personagens da capa, que “são piratas”.

Embora ajustável a qualquer idade, desde a infância à vida adulta, *Bocejo* se compõe de variado repertório de outras leituras, guarnecido de conhecimentos literários, científicos, artísticos e, sobretudo, históricos, o que demandou da mediadora o desejo de aproximar os leitores do contexto dos personagens.

Neste caso, o eixo da leitura se sustentou na ideia da construção de uma sequência contagiada pelo bocejo, até o *gran finale*, em que os próprios leitores se inseriram na história, como participantes, na página espelhada. Sustentou-se, ademais, na percepção dos padrões estéticos que se repetem nas obras anteriores e nas que estão por vir.

A leitura da capa se limitou a identificar a presença de mais um pirata numa capa de Moriconi e Brenman, tal como em *Telefone sem fio*. O chapéu e a espada reforçaram a definição da figura. Os leitores repararam que havia um broche de *emoji* sorrindo e alguns personagens em segundo plano. “Por que ele estaria bocejando?”. Por motivos óbvios: “sono, cansaço, por estar de noite”.

Não li a quarta capa antes de conhecermos a obra, mas analisamos a mensagem de dedicatória dos autores, que tratava do tema do título. De um lado, Moriconi faz homenagem à mãe, de quem tirou várias noites de sono e causou bocejos intermináveis. Do outro, Brenman se dirigiu aos amores de sua vida, que nunca o faziam bocejar. Facilmente, surgiram palpites sobre as mães que não dormem por

causa dos filhos bebês que precisam de cuidados, enquanto as pessoas que fazem bocejar são cansativas e demoram a realizar suas tarefas.

O silêncio acompanhou a leitura atenta, interrompida por um comentário, seguido de burburinho, sobre a estátua feminina nua. Na última página, posicionei o livro diante do rosto de cada criança que estava mais próxima. O resultado foram semblantes surpresos, que se reconheceram entusiasmados e bocejaram frente ao “espelho”. A dinâmica continuou com os demais que quiseram se olhar no livro.

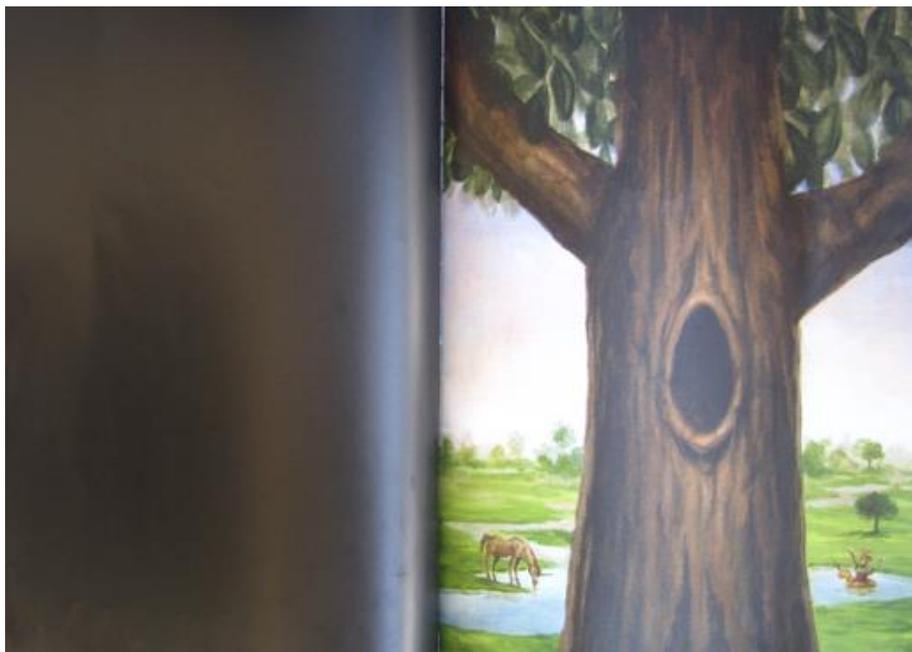
Houve vários comentários simultâneos. Um aluno citou a relação com o livro *Zoom*, pela semelhança das páginas pretas. Questionei por que havia essa semelhança, e a primeira hipótese foi a de que o autor seria o mesmo. Outro apontou se tratar da reprodução da fotografia de um celular, quando a lente está muito próxima ao objeto, como ocorre em *Zoom*. A ideia era de que as imagens se transformam e se relacionam, como na leitura de Banyai. Ao longo da conversa, surgiram analogias e comparações demonstrando que perceberam a passagem histórica, como o fato de que desde *Zoom* são representadas imagens de diferentes mundos ou países.

Alguns estudantes apoiaram a suposição de que os personagens retratados eram muito antigos, o que foi comprovado pela figura de Albert Einstein, que viveu há muito tempo. Foi consenso que os personagens eram personalidades “famosas”, embora não soubessem afirmar com exatidão quem elas foram.

A árvore foi uma personagem não identificada, sem um papel narrativo; apenas uma criança percebeu que ela iniciou a história bocejando, quando a abertura do tronco mostrou o traço da boca aberta, conforme explica o título. Assim, relembremos a reputação desses títulos em relação ao conteúdo das obras. Foi mencionado o livro *As mil palavras* (Brian Robbins, 2012), em que uma árvore ocupa lugar de destaque e tem a mesma aparência da imagem de *Bocejo*.

Indaguei sobre a pertinência da árvore ali no início da história e sobre o lugar onde estaria. Ouvi que ela parecia estar situada no Pantanal, possível alusão à telenovela com o mesmo nome, exibida em canal de TV aberta no mesmo período da leitura. Esse cenário seria também o plano de fundo da sequência. Questionei se os autores, em 2012, ilustrariam o ambiente pantaneiro, ainda que a novela não estivesse sendo transmitida.

Figura 35 – A árvore bocejante



Fonte: <http://www.kidsindoors.com.br/2012/12/bocejo-com-sorteio.html> Acesso em 01 de jul 2023

Prosseguimos à mulher. Com base em seu conhecimento prévio, os alunos identificaram Anabelle, personagem de um filme de terror. Após, os macacos e bananas remeteram ao homem das cavernas, e mais uma referência fílmica, de *Planeta dos Macacos* (2001), mencionado por um aluno, bastante participativo nesta leitura. Ainda em referência às novelas, diante do faraó foi reconhecido no Egito, lembraram-se de uma que narra as histórias bíblicas do Antigo Testamento. Foram manifestações de padrões extratextuais que partiram do conhecimento de mundo para o texto visual (CHAMBERS, 2011), ou seja, comparações entre personagens e eventos de histórias previamente vistas ou conhecidas pelo leitor. No livro de imagem, ficou notório que estabeleceram relações com as memórias imagéticas de obras cinematográficas.

Chegamos então à figura da mulher nua. Tratava-se de uma estátua, informação revelada por dois conhecedores de mitologia, entre eles o leitor participativo, que afirmou ser a imagem da deusa Atena, com um centauro no plano secundário. Ele ainda partilhou com a turma uma história sobre um personagem alado que voou até o sol, referindo-se ao mito de Ícaro. Essa mesma criança sugeriu os nomes do primeiro homem que teria pisado na lua, “Albert Einstein” e “Charles

Chaplin”. Até esse momento, sua participação foi notável durante as leituras, atento e comunicativo.

As considerações se limitaram à descrição do cavaleiro medieval ou soldado romano ou gladiador, em que aparecem a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo. Ou seria referência de alguma outra história? Rômulo e Remo e o Coliseu passaram invisíveis. Sobre a bruxa, outras inferências ao cinema, como *Hotel Transilvânia* (2012), *Matilda* (1996), além menções a contos de fada.

O pirata ressurgiu e provocou a percepção de que outros uniformes utilizam broches e espada, como militares e autoridades, mantendo a exploração livre das descobertas. Chaplin também foi identificado pela aparência, mesmo não sabendo explicar quem ele foi. Einsten, o cientista, “foi o homem mais inteligente do mundo” e aparece mostrando a língua em fotos. O astronauta, facilmente reconhecido, foi o primeiro homem a pisar na Lua. Dito isso, não resisti e revelei o nome de Neil Armstrong, conforme a matéria lida no livro de Ciências, na unidade sobre a Lua. Alguns estudantes aludiram a personalidades da internet, como criadores de conteúdo contemporâneos. Questionei se os autores conheceriam esses jovens e teriam a intenção de retratá-los no livro, considerando que a publicação é de 2012.

Houve dificuldade para que todos pudessem ver os detalhes das ilustrações e as criaturas no entorno da protagonista. O livro circulou pela sala de aula para a leitura em duplas.

Como de costume, voltamos ao livro dias depois. Limitei-me a mostrar os elementos que passaram despercebidos no plano secundário das gravuras, “revelar” os protagonistas desconhecidos e confirmar os que foram decifrados. Algumas hesitações de minha parte ficaram como questionamentos, por exemplo, “por que a esfinge estaria com orelhas de Mickey?”.

Chambers (2011) afirma que, na tentativa de lidar com a falta de sentido, buscamos estabelecer conexões significativas entre os elementos da história lida. No caso do livro de imagem, essas tentativas se aplicam nas relações entre a ilustração e conhecimentos da realidade.

Seres humanos não lidam bem com a obscuridade, com a falta de sentido ou sua desorganização. Por isso, sempre procuramos conexões, modelos conhecidos que estabeleçam sentido entre uma coisa e outra, de forma a atuarem na construção de entendimentos relevantes. E se não pudermos descobrir essas conexões, tendemos a construí-las a partir da matéria-prima

de que dispomos. Agimos assim nas situações mais variadas de nossas vidas, e na leitura literária não é diferente. (CHAMBERS, 2011, p. 105)

Por fim, realizamos a leitura de *Caras animais* (2013), para finalizar a trilogia da parceria de Brenman e Moriconi. O livro mescla texto e imagem, por meio de rimas que comparam pessoas a animais a partir do nome próprio.

## 5.5 DIÁRIO DE DANÇA

A obra desvelou novos padrões de leitura literária, como a metáfora das imagens e a interpretação de formatos e cores. A primeira cena acontece logo na folha de guarda. Antecipei que cada cena dependia da anterior para desencadear o sentido da apresentação.

Ao longo da leitura, apontei na página para as figuras do Sr. Quadrado e da mulher, dos cenários, dos personagens flutuando e do piso, com o objetivo de chamar a atenção para os detalhes. Ao final, muitos dedos suspensos, cheios de opiniões. Iniciei as perguntas e deixei que cada um se manifestasse de acordo com a história já construída por cada um dos alunos.

“Quem são os personagens?”, indaguei. A apreciação inicial expôs um homem com camisa branca, rosto cinza e uma mulher com traje vermelho. Continuei: “o que vocês podem observar sobre ele, sobre as cenas em que ele aparece?”, ao que foi respondido: “sempre que o homem surge, as cores são tristes, mais escuras, como cinza, preto, roxo”.

Acredito que essas revelações imediatas sobre o contexto da cor ocorreram como resultado da leitura da obra intitulada *A visita* (2016), de Antje Damm, realizada na aula de Arte, sobre cores quentes e frias, primárias e secundárias. Nesta obra, as cores que ocupavam os espaços escuros e acinzentados representavam a solidão e o medo da protagonista. A partir destas percepções, uma aluna, que não esteve presente no dia da leitura de *Dança*, interpretou a leitura das cores nessa obra em consonância ao sentimento das personagens de *A visita*. A oposição de cores nos ambientes de lazer e trabalho do Sr. Quadrado repetiu o mesmo padrão de leitura de emoções das personagens, muito bem lembrado por uma leitora dedicada.

O personagem do homem chamou mais a atenção dos leitores por ter um rosto quadrado, assim como seu corpo, ao passo que a mulher exibia formas arredondadas, como costuma ser com a representação de corpos femininos. Segundo um leitor,

sempre que esse homem tentava algo, fracassava e era tomado por cores que demonstravam tristeza. Pela ótica dos pequenos, a mulher, por não ter feito nada de errado, estava envolta em cores mais vibrantes. Ela tentava deixar o homem feliz, mas não obtinha sucesso, concluíram.

Ao longo da leitura, sonho, imaginação e realidade foram os elementos que construíram a sequência narrativa das crianças, pois o contraste das formas corporais do Sr. Quadrado em relação aos demais acabava por refletir a ideia do homem deslocado da realidade, como se ele estivesse sonhando. Além disso, o momento em que as figuras flutuam corrobora o princípio do sonho. Indaguei sobre a validade dessa característica e não houve consenso, a justificativa foi a de que sua tristeza seria resultado desse aspecto que o diferenciava.

Conversamos sobre o sentido figurado das palavras e sobre qual seria o significado de algumas expressões, como “manter os pés no chão”, ser uma pessoa “quadrada”, de forma a conduzir o entendimento do que aquelas imagens expressavam figurativamente. Também conversamos sobre a oposição de formas entre os ambientes da casa, do trabalho e do salão de dança, dos sapatos e roupas expostos no acervo de objetos pessoais do homem, o fato de outros flutuarem e ele se manter firme no piso.

A sequência começou a se consolidar a partir da construção de uma hipótese levantada: tratava-se de um homem que desejava se tornar professor de dança para agradar a esposa admiradora da arte, mas ele não conseguiu e precisou insistir até que funcionasse. Outras versões consideravam a ideia global da história, sem mencionar os detalhes e acontecimentos.

Quando acompanhamos cada página novamente, foram atribuídas novas explicações ao conceito de flutuar: estar despreocupado, calmo, feliz, relacionando-o ao estado de conforto sobre o que se faz bem-feito. Os personagens que dançavam bem flutuavam, ao contrário do homem, que dançava mal. Do mesmo modo, a chuva recebeu conotações diversas e foi o elemento que motivou o Sr. Quadrado a retirar os sapatos, após sua “lavada de alma”, como bem citou um leitor, de forma a curar o sentimento de tristeza ou preocupação do homem. Esse marco alterou a coloração da pele do personagem retilíneo, que, em seguida, teve o contorno do corpo transformado ao descalçar os sapatos e, finalmente, ser capaz de flutuar e sair do chão com a companheira.

Os leitores e leitoras observaram que o autor de *Dança* optou por utilizar as mesmas cores em todo livro, ao contrário de *Zoom*, cujo colorido abrange tonalidades várias. Em *Dança* ocorrem dez nuances, no máximo, segundo nossa enumeração.

Na tentativa de desvincular o princípio da cor na representação das emoções, observamos o traje do homem, se formal ou casual, seu guarda-chuva triangular e os ambientes que frequentava. Tratava-se de uma empresa, um ambiente sério e com vestimenta “chique”, como terno e gravata, o que acarretava para ele um ar preocupado e tenso. Não houve menção aos sapatos, apontados por mim na quarta capa, durante a primeira leitura.

A sequência se encerra na folha de guarda e a quarta capa azul mostra unicamente os pares de sapato, responsáveis pela “prisão” e, por fim, pela redenção final do senhor, já não mais quadrado. Prova disso é que, além do aparecimento de um corpo curvilíneo, da cor da pele e dos pés descalços, o protagonista finalmente conseguiu flutuar e tirar os pés do chão com a amada. O aluno que citou a versão do sonho acredita que a liberdade é fruto do sonho do homem e não se cumpre na ficção.

Após a partilha de *Dança*, a simbologia das cores passou a fazer parte das análises da turma, em diversas situações de interpretação de leitura de imagens, havendo a necessidade de ressaltar a eles que nem tudo carece de explicação lógica ou significação, por se tratar de obra subjetiva, a critério da escolha do artista.

No dia seguinte, voltamos à leitura com a exibição do vídeo em que o autor, João Fazenda, conta a história de imagens por pouco mais de quatro minutos. Em seguida, um grupo tratou de organizar rapidamente a continuidade da narrativa oral para apresentar à turma. Entre divergências e pausas, a versão final foi aprovada e manteve a construção do debate.

Apesar do envolvimento e do interesse pelo livro, a obra não foi a mais citada entre as favoritas. Percebi que especialmente as alunas vinculadas ao balé foram as que se prontificaram em levar o livro para compartilhá-lo com a família.

## 5.6 DIÁRIO DE CENA DE RUA

Nesta etapa das leituras, resgatamos as informações dos títulos já lidos, retomamos os padrões de cada objeto, a relação entre título e narrativa, a distribuição das páginas e as cores, sintetizamos o enredo, para, então, iniciar a próxima apreciação.

*Cena de rua* não teve apresentações. Iniciamos a leitura silenciosa, desde a capa. Os semblantes eram sérios e críticos. A mistura de cores vibrantes parecia não pactuar com o desenrolar das ações. Houve um burburinho na metade da exibição, quando alguém revelou dificuldade em compreender as cenas e foi apoiado por parte do grupo. Outros se sentiram incomodados com a interrupção e afirmaram estar acompanhando sem complicações.

Terminada a leitura, as manifestações livres abordaram análises subjetivas sobre as cores, a dança de rua análoga ao título, que trata de uma história que se passa na rua. A cor do protagonista verde e o formato das orelhas dos personagens sugeriram contextos diversos, como uma cidade de elfos, um livro de zumbis, pessoas que pareciam dragões. Indaguei se não seria uma escolha da autora ao pintar e ilustrar e qual poderia ser o significado disso.

Iniciei a minha interação colocando alguns questionamentos: a princípio sobre o local da história, naturalmente identificado, uma rua. Em seguida, sobre a situação, e ouvi sobre o congestionamento de trânsito, tão comum em nossa cidade; também falaram sobre as esquinas e que estava de noite, em horário de pico, de acordo com as deduções.

Verificaram que se tratava de um personagem central, um menino verde. Havia ovinhos e vários participantes. Ele estava vendendo produtos de uma caixa para os motoristas parados no engarrafamento, o que não caracteriza uma prática tão usual no centro da nossa cidade, geralmente desenvolvida por pessoas adultas ou idosas, mas não crianças.

Alguns leitores foram conduzindo a conversa e perceberam detalhes como os motoristas e passageiros hostis. Perguntei como sabiam disso e responderam que as pessoas tinham nos semblantes ar de insatisfação e também fecharam os vidros do veículo, demonstrando incômodo, como se o garoto estivesse interrompendo a tranquilidade da viagem, como se estivesse sendo repreendido. Repetidas vezes, sustentaram que os senhores sentiram raiva, pois estavam vermelhos ou alaranjados. O enredo não se construiu como eu esperava.

Voltamos ao livro. Analisamos a descrição do ambiente e dos personagens, os olhares e ações de cada cena. Hipóteses foram construídas e narradas pelas crianças, como a de um homem muito aborrecido que roubou o produto que o menino verde vendia: “vou pegar esse doce que ele está vendendo”, reproduziram as

possíveis falas, entre outros. O menino esticava “o pescoço de elástico” para observar o interior dos carros, demonstrando a sua enorme curiosidade.

Foi difícil obter respostas sobre a trama, a respeito daquilo que eu esperava ouvir. Nesse caso, não dispor de um livro para cada leitor pode ter sido o maior desafio desta leitura compartilhada. Foi necessário – para além do que foi realizado no trabalho com as outras obras – agrupar os pontos de vista, a fim de encontrarmos um propósito, um enredo. Tal atitude se sustenta na afirmativa de Chambers (2011), segundo a qual cada um sabe, individualmente, a respeito de uma parte, mas ninguém por si só dá conta do todo, pois no trabalho cooperativo da análise de imagens é possível criar conexões de sentido que certamente não seriam criadas no trabalho solitário.

Percebi a manifestação de sentimento de empatia pelo menino e uma defesa de suas intenções. Nesse sentido, os alunos disseram que mulher escondeu a bolsa porque fez um pré-julgamento de que a criança fosse roubá-la, mas ele não faria isso, pois só estava tentando obter dinheiro com sua venda. Ao mesmo tempo, ele sentiu inveja da mãe acolhendo o filho no colo, pois não tinha oportunidade de vivenciar essa relação afetuosa.

Ambos as personagens, o menino e seu cão, eram verdes, para se diferenciarem dos demais, mas não souberam explicar o porquê da diferença. Por fim, o garoto se alimentou da própria mercadoria de venda e a compartilhou com o animal. No desfecho, compreendi a versão do zumbi, citada inicialmente: isso se estabeleceu quando as criaturas humanas tomaram forma selvagem nas cores, formato de dentes e traços do rosto, na parte final da narrativa.

Chegou-se ao entendimento coletivo de que o menino agiu como um anti-herói,<sup>25</sup> pois invadiu um veículo alheio com as mãos para capturar o mesmo produto que acabara de devorar com o bicho de estimação. Em relação a esse entendimento, houve certa incredulidade de alguns, porém não tiveram argumentos para construir outra possibilidade diferente da que estava posta. Segundo minha percepção, a leitora principal, a defesa do menino contra as ofensas latentes que sofria ao longo da cena na rua pareceu desesperançosa e frustrada.

---

<sup>25</sup> Como se o garoto inicialmente fosse o personagem da superação e da vitória sobre o mal, no enredo de pobreza e abandono, mas acabou por revelar as consequências dessa precariedade ao cometer o ato condenável de se apropriar do pertence de um motorista, reforçando, assim, o merecimento da indiferença que recebe dessas pessoas. A expectativa positiva acerca de seu caráter deu lugar à confirmação de que as pessoas eram más e de que seu caráter era duvidoso.

No desfecho, foi como se retornássemos ao que ocorreu no início, como se a vida fosse essa eterna repetição. Isso foi dito pela mesma criança que, no princípio, não havia entendido o enredo. A história não teve um final feliz e foi, ainda, frustrante por consequência da decepção com o menino, que os comoveu até o momento do roubo, apenas.

## 5.7 DIÁRIO DE *UM DIA NA PRAIA*

Estava ansiosa para iniciar a apresentação do livro sem palavras na capa. Dentre todos, este é o que menos fornece informações escritas para antecipar ao leitor o porvir. Também é o único que apresenta aba, parte que conhecemos na aula sobre a “anatomia” de um livro, característica ainda não apresentada por outro livro além do utilizado como exemplo.

Conforme indicou um leitor, tratava-se de uma aba quase do tamanho da capa, mas mesmo assim omitia sua função de oferecer informações sobre o autor e/ou a obra. “Será? Nesse caso, não seria a aba a ampliação do conteúdo da capa?”, apenas questionei.

A vontade de atribuir um título para um livro “sem nome” foi contagiante e nem precisou de convite. O primeiro a arriscar disse “Uma tarde na praia” e os palpites seguiram com menção ao mesmo espaço, por conta do guarda-sol na areia e a toalha estendida sobre ela, onde um homem repousa observando o horizonte.

Nas primeiras páginas, o horizonte não foi reconhecido, tampouco o guarda-sol, em princípio visto como uma prancha nas mãos do surfista. Na sequência, pela cor do objeto e ações do personagem, a história foi se desenrolando, com descrições objetivas e sem contestação. Nas páginas finais, o horizonte foi resgatado, quando a embarcação percorre a linha do mar. Nesse sentido, vale destacar que Chambers (2011) afirma que a ausência da “fofoca” na conversa literária não rende discussão. Havendo completo acordo entre os ouvintes, o diálogo se priva de seu caráter de rebater controvérsias.<sup>26</sup>

A conversa sobre *Um dia na praia* apresentou debate importante sobre o meio ambiente e ações sustentáveis, em convergência com informações estudadas no Projeto Sustentabilidade, promovido pela escola, em que foram apresentados os

---

<sup>26</sup> “The gossip is often less interesting and ends sooner than if there are elements that inspire opposing responses.” (CHAMBERS, 2011, p. 104)

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e conhecemos temas como a poluição dos mares, o descarte correto do lixo e o impacto dessas práticas para as gerações futuras. Foi satisfatória a leitura nesse contexto.

Ao longo da conversa, um leitor explicou como a família instalou placas de energia solar em casa, estimulando o grupo a compartilhar alguns hábitos sustentáveis adotados pelos familiares. Isso não havia acontecido na ocasião do projeto. O momento da conversa literária possibilitou, assim, essa conexão com o caso de realidade.

Sem menção ao título, o tema da praia foi vinculado à capa pelos elementos característicos desse nicho: o guarda-sol sobre a toalha estendida no cenário cor de areia. Assim como observamos em *Cena de rua*, além do formato e dimensão do livro serem semelhantes, o protagonista praieiro é um homem verde, mas a publicação se limita a exibir apenas seis cores em toda a narrativa visual: o verde do homem, o ciano do mar, vermelho, branco, marrom e bege.

No possível cotejo de cores com a obra de João Fazenda, algumas considerações buscavam atribuir, sem fundamentação, significado para os elementos da história, depreendendo-se pela mediação, que o autor optou por nuances típicas da natureza. A comparação entre as cores nas ilustrações dos livros foi recorrente, como se essa interpretação fosse sempre necessária. Expliquei que nem sempre será necessário seguir esta linha interpretativa.

Figura 36– As cores do livro *Um dia na praia*



Fonte: <https://www.planetatangerina.com/pt-pt/loja/um-dia-na-praia/> Acesso em 10 mai 2023

No mais, a partilha foi moderada e marcada pelas comparações com as leituras já realizadas. Mantive a sensação de que a mediação foi improdutiva e limitada. Numa sondagem informal, dias após a leitura, apurei que um terço da turma visitou uma praia e outros disseram ter tido essa vivência nos primeiros anos de vida; o restante não conhecia o lugar. Vale ressaltar que Petrópolis está localizada na Região Serrana do estado do Rio de Janeiro, a cerca de oitocentos quilômetros acima do nível do mar e a aproximadamente 80 km de distância das praias da capital.

## 5.8 DIÁRIO DE *SELVAGEM*

A leitura de *Selvagem* parece ter sido a que mais chamou a atenção dos leitores. O desafio das dificuldades mostradas pelas cores, cenas e códigos da obra despertaram grande interesse e participação sobre a narrativa visual de Roger Mello, tanto que a leitura se estendeu por alguns dias, a partir das novas leituras realizadas individualmente e que traziam pontos de vista variados.

A capa fornece breves informações objetivas, como a cor predominante, o desenho de um animal, logo identificado como um tigre, e o título em uma palavra: “*Selvagem*”, assim como *Bárbaro*, de Moriconi. Iniciei a conversa da pré-leitura partindo do ponto sobre os títulos, o que teriam em comum, e foi apontada, prontamente, a comparação do significado das palavras bárbaro e selvagem, relacionadas a alguém rústico e dado à violência para obter o que almeja, conforme dois meninos disseram.

Sobre a autoria, informei que o brasileiro Roger Mello foi vencedor do prêmio Hans Christian Andersen, em 2014, como melhor ilustrador de literatura infantil. Na ocasião da leitura de contos de fada e fábulas em nossas aulas, já havíamos conversado sobre a existência desse famoso prêmio com o nome do escritor dinamarquês e sua importância.

Na era digital, em que fotos são armazenadas em nuvens e apreciadas pela tela do celular, o álbum que figura nas folhas de guarda foi identificado como “portraits” e até coleção de selos. Analisamos cada imagem e duas crianças perceberam a ausência de uma delas no espaço desocupado, solicitando respostas sobre essa falta.

A questão inicial elaborada por eles foi “por qual motivo as ilustrações estavam em preto e branco e não coloridas?”. Ponderei que a escolha não precisa ser sempre explicada, pois perpassa pela seleção do autor, que leva em conta seus gostos e opções, assim como qualquer pessoa que colore e desenha. Eles constataram que a cor laranja da capa retorna apenas nos espaços ocupados pelo tigre, em meio às tonalidades do preto e branco, e afirmaram que o laranja aparece em função da cor do animal.

“Quem é o personagem central?”, questionei. Afirmaram ser um homem que se arruma em frente a um espelho e tem roupa de caçador de animais. Sua casa é repleta de objetos com estampas de pele de animais, há um abajur e animais empalhados. Questionei se não haveria outros personagens inanimados nessa história, como a mesa ou o porta-retratos sobre ela, mas isso não foi desenvolvido pelo grupo.

Pesquisamos pelo celular sobre *O livro da selva* (1894), de Rudyard Kipling, que se encontra representado sobre a mesa principal até o momento da partida do homem. Encontramos que, nessa obra clássica, “o tema central é sempre a poderosa força dos animais e da Natureza nos seus confrontos com o Homem”.<sup>27</sup> Esse dado suscitou a indagação sobre a relevância da menção a esse livro. Teria sido uma dica sobre a narrativa? Continuamos a conversa.

A sequência de imagens do tigre no porta-retratos intensificou o encadeamento das ideias das crianças no momento da mudança de perspectiva, em que outros animais selvagens aparecem empalhados no cenário e acontece a surpresa do aparecimento do animal fora da moldura, percorrendo solto o espaço da moradia do caçador. Em frente ao espelho, a imagem do rugido quadrado do tigre mostra a retomada da perspectiva inicial, mas dessa vez com o homem armado ocupando o lugar do animal no porta-retratos. Algumas teorias explicaram essa mudança, sem consenso. Por fim, alguns concordaram que o espelho revelaria um portal, através do qual teria sido possível a passagem do tigre para fora e do homem para dentro do retrato. O espelho seria como um “objeto mágico”.

Na guarda final, a foto do caçador e sua espingarda habita o espaço vazio do álbum, completando a coleção de animais selvagens, porque o selvagem na verdade

---

<sup>27</sup> Disponível em: [https://paginadoricardo.wordpress.com/2020/02/25/resumo-o-livro-da-selva-rudyard-kipling/#:~:text=Resumo%3A%20O%20Livro%20da%20Selva%20%28Rudyard%20Kipling%29%20Diversas,da%20Natureza%20nos%20seus%20confrontos%20com%20o%20Homem](https://paginadoricardo.wordpress.com/2020/02/25/resumo-o-livro-da-selva-rudyard-kipling/#:~:text=Resumo%3A%20O%20Livro%20da%20Selva%20%28Rudyard%20Kipling%29%20Diversas,da%20Natureza%20nos%20seus%20confrontos%20com%20o%20Homem.). Acesso em: 20 jan. 2023.

era o homem que queria matar o tigre, e não o contrário, conforme apontou uma leitora mais engajada. Em concordância e surpreso, o grupo apoiou que o selvagem de fato era o humano e não o bicho, pela tentativa de caçar os animais e mantê-los em exposição em casa, para “divertimento”.

Discutimos sobre a relação dos caçadores com a natureza e os animais, e uma criança se lembrou de um filme atual, *A fera do mar* (2022), que traz reflexões sobre o lugar da caça e do caçador, sobre os verdadeiros vilões e mocinhos. Pude corroborar com a indicação da obra, pois conheço o filme, que trata de mudanças importantes de paradigmas sociais.

Por fim, o objetivo dos animais de unir forças para prender o caçador e ficarem livres do risco de morte foi cumprido. Foi como se o livro tivesse o esperado final feliz, satisfazendo a expectativa do público infantil.

Em um dado momento da conversa, falamos sobre as “estátuas de animais” e sua existência na realidade, e que não são cópias fiéis dos bichos que conhecemos. A mesma leitora engajada, que apontou a inversão de papéis entre o caçador e a presa, explicou como é o empalhamento e revelou que na estante de casa a família guarda um passarinho no qual foi aplicada essa técnica.

## 5.9 DIÁRIO DE *IDA E VOLTA*

Na falta do livro físico, utilizamos a TV da sala de aula para assistirmos a um vídeo com as imagens da obra *Ida e volta*, pelo YouTube, sem o áudio ativado, encerrando a sequência de leitura de livros de imagens. Nesta etapa, a mediação transcorreu com facilidade e desenvoltura pelos grupos de leitores, que demonstraram a percepção de que a ilustração por si só é capaz de fornecer elementos bastantes para a compreensão de uma narrativa.

A apreciação foi inteiramente silenciosa, além do habitual, indicando esforço e atenção para decifrar os detalhes desenhados, como pistas de interpretação de um mistério. O livro de imagem adquiriu esse caráter de decifração para as crianças, como se os padrões de cor, estilo e composição travassem um compromisso com o entendimento da história, o que parece ter sido superado ao longo das últimas leituras.

O enredo se fixou em um protagonista que deixa rastros de seus passos pelo caminho. Seria um fantasma ou alguém que veste uma capa invisível, usa sapatos masculinos. Sua rotina, por unanimidade, revelou se tratar de um adulto que acorda

cedo e se prepara para sair de casa, contestando um único comentário de que os pés pareciam ser de uma criança. Alguém citou que o chapéu pendurado era o mesmo do caçador de *Selvagem* e indagou se não seria ele ao entrar pelo portal do espelho. Os demais contestaram, pois se tratava de histórias diferentes. Salientei que a hipótese não deveria ser descartada apenas por isso, mas seriam necessários mais vestígios.

No momento da contação da história, os leitores se sentiram à vontade para expressar diferentes pontos de vista, pois se convenceram de que não há uma verdade absoluta, mas compreensões que se justificam pelos elementos da sequência visual. Um pequeno grupo de alunos dinamizou a conversa, enquanto grande parte do grupo assistia sem grandes ponderações. Neste ponto, a conversa ficou tumultuada, com vozes simultâneas. Atendi um funcionário que veio até a classe buscar alguma informação breve, mas o vozerio se manteve mesmo assim. Organizamos a participação e seguimos para uma segunda leitura de esclarecimentos e confirmação.

Assistimos a mais uma versão da obra, dessa vez narrada pela mediadora do vídeo. As ações do personagem foram compatíveis com a partilha do grupo: um personagem masculino, com fantasias no guarda-roupa, educado e gentil, pois deposita o lixo no cesto e entrega flores, segundo descreveu. Sua versão não se distanciou da nossa, com acréscimos de discurso indireto livre, em que mesclou possíveis pensamentos e ideias do responsável pelas pegadas, que em dado momento usou a bicicleta. Ela orientou que os leitores fossem como detetives para descobrirem quem seria a pessoa, como se ao final ele fosse revelado. “Que música ele estaria ouvindo?”. Eles responderam e foram criando expectativas. Mais de uma vez, ouvi que a senhora seria a namorada do homem dos rastros, mas outros disseram ser a avó. A narradora também usou o termo “vovozinha”.

Acompanhamos uma outra versão sonora dos registros, que preservou as particularidades da primeira leitura. Constatou-se que o título *Ida e volta* foi atribuído pelo fato de a personagem sair do chuveiro e depois retornar a ele. A apreciação não mostrou embates, foi uma sequência quase consensual, sobre alguém cujos passos mostram momentos: de sair do banho, sentar-se à mesa, dançar, sempre sozinho, salvo ao estar acompanhado por um cão, que urina no poste. O homem encontra pessoas pelo caminho, trabalha ou sai para passear.

No término do vídeo, questionei sobre as pistas fornecidas pelas roupas que aparecem no início, e alguém percebeu e gritou que eram fantasias. Nesse meio

tempo, fomos surpreendidos pelo som do vídeo seguinte, que automaticamente iniciou uma versão que apresentava apenas a parte sonora dos elementos presentes na ilustração e trilhas. Ouvimos e novos comentários surgiram, como a mudança das cores da pegada, quando mostram os pés molhados pós-banho, os calçados e com a sujeira da tinta.

A mediação não teve um fim, pois não houve a revelação da figura central, pelo menos não declarada abertamente, como pareciam querer saber os leitores.

## 6 REVERBERAÇÃO DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO E SEU REGISTRO

Antes de tecer as considerações sobre o processo de pesquisa, cabe pontuar algumas convenções operadas no processo da abordagem que desenvolveu a conversa literária, com o intuito de assegurar a imparcialidade da leitura do especialista sobre a interpretação da criança e promover um debate interessado no surgimento de possibilidades de intervenção. Assim, a leitura deve ser pautada na construção de sentidos por parte dos pequenos leitores, para que sua fala seja impulsionada.

São princípios da mediação do livro de imagem:

- 1º. Sempre considerar de que forma o livro colabora para o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética dos estudantes, considerando os padrões compartilhados pelos livros entre si, no campo da leitura de imagem.
- 2º. Prever certas estratégias de leitura: como acolher as respostas e as hipóteses, como de interpretar uma leitura errada, o silêncio da dúvida ou da ilegibilidade.
- 3º. Não desvelar o objeto, valorizando a conversa literária com ênfase na escuta da fala dos estudantes e em perguntas que despertem a fala.
- 4º. Acolher o silêncio, já que este também é revelador e pode ser assumido enquanto forma de processamento das informações, prova de incompreensão ou impossibilidade de formular hipóteses no momento da leitura ou após, na conversa. (BAJOUR, 2012)
- 5º. Repetir a leitura para viabilizar meios de confirmar, ativar ou transformar mecanismos de interpretação da proposta veiculada pela narrativa visual.
- 6º. Promover o momento de manuseio e leitura individualizada do livro de imagem partilhado, como forma de driblar a ausência do acervo direcionado à turma.

7º. Diante da ausência de quantitativo de livros, mediar, seja sentado, seja em pé, a exposição das páginas, por meio de gestos específicos que direcionem a visualização a todos os alunos no espaço da sala de aula.

8º. Considerar que cada leitura requer seu tempo de mediação, o qual deve ser pautado no prazo de concentração e análise dos ouvintes/leitores/interlocutores.

As ações para a mediação do livro de imagem são as seguintes:

- a) iniciar a “leitura silenciosa” do livro, com a apresentação visual, repassando as páginas;
- b) perceber a recepção dos estudantes diante da visão parcial do objeto e as primeiras impressões geradas;
- c) ao final da leitura, deixar que eles se expressem e expliquem as leituras realizadas por eles;
- d) encaminhar a noção da ausência da palavra, que parece apenas no título e na dedicatória, apresentando o título e a autoria;
- e) retornar ao texto para verificar/mostrar os detalhes mencionados.

Feito isso, apresento as considerações da pesquisa:

O início do processo de mediação aconteceu no decurso de minha formação como pesquisadora, nas reuniões semanais com meu orientador, que alinhavou, desde o nosso encontro inaugural, as etapas de preparação até atingirmos a fase de aplicação da pesquisa: a leitura de teorias do livro ilustrado, de formação literária, a escrita acerca de conceitos de leitor crítico, da comparação entre livro de imagem, livro ilustrado e livro com ilustração, da análise comparativa entre livros infantis comerciais e livros consagrados nesse campo, para além do estudo que já havia sido desenvolvido ao longo das aulas do curso de Literatura Infantojuvenil do ProfLetras.

O tratamento da negociação de sentido na prática de leitura especializada com o intuito de penetrar os níveis secundários de leitura revelou dificuldades inesperadas, porque não se tratava apenas da interpretação do olhar e do

entendimento dessas obras, mas também da hesitação ao falar delas, pelo medo de errar em relação ao desconhecido, por serem atividades inéditas como professora.

Por outro lado, tal dificuldade demonstrou a relevância da inserção formal de saberes básicos que deveriam formar parte da consciência literária de qualquer cidadão, além das propostas mais difundidas nos livros de texto e ilustração, para a formação da leitura literária de livros de imagem, que pressupõe repertório particular, como visto quanto à padronização do uso das páginas, a certa seleção de cores com viés simbólico, o foco narrativo, a nuance de determinado detalhe revelador da cena e intenções subjacentes ao que se vê na superfície.

Outrossim, se essa dificuldade foi enfrentada por mim, pude reconhecer de antemão o necessário entendimento de como as famílias em meu contexto de trabalho se relacionam com os livros, valendo-se de repertório literário ainda mais restrito que o meu e sem ter recebido a orientação direta de um especialista. Por conseguinte, as crianças de oito anos de idade nesse contexto também não desfrutam da bagagem que se espera de leitores ideais. Essa seria uma oportunidade não de resolver as mazelas educacionais de leitura na escola, mas de reduzir lacunas significativas nesse âmbito.

Além disso, no percurso de formação como mediadora e pesquisadora, está o papel do aluno. Por vezes, ele é colocado como limitado e sem recursos formalizados de conhecimentos em leitura do livro ilustrado, e desconsiderado no aparato teórico sobre a mediação de leituras, que situa o adulto mediador no papel de fio condutor do processo de construção de sentidos com crianças prontas para captar as gradações de significado. Sabe-se, contudo, que nem sempre o público estará preparado para perceber a pauta de enunciados, pelo menos não nas primeiras leituras.

Pela ótica de meus alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, pude captar variáveis até então despercebidas, como na leitura de *Telefone sem fio*, em que a presença da aliança na mão da senhora só foi percebida após a indicação de uma criança, corroborando a teoria levantada por eles de que o turista era casado com a personagem feminina.

Ao longo do processo, os pequenos e pequenas – em especial um menino e uma menina, ambos de oito anos –, ao serem confrontados com perguntas específicas, demonstraram romper a barreira da impossibilidade de interpretação de sentidos nas entrelinhas da imagem para um público tão “imaturo”. A partir de suas

conclusões, os demais tenderam a consentir sem outras argumentações, salvo o caso de uma colega que demonstra, em qualquer situação de convívio, ter dificuldades para aceitar posicionamentos diferentes dos seus. Isso mostra como a validação da voz do outro foi significativa no encadeamento das ideias durante a interação de fala, conforme mostra Chambers (2011) ao questionar se as crianças são críticas, o que, de início, nem sempre contribuiu para a partilha de outras leituras que foram construídas, até perceberem a possibilidade de existirem novas versões, à medida que ampliávamos o exame das interpretações.

No caso do aluno de oito anos acima mencionado, sua participação é recorrente do dia a dia escolar, por seus conhecimentos amplos sobre as temáticas de História e Geografia, além da habilidade com cálculos mentais e raciocínio lógico-matemático. A mãe explicou que o interesse do filho por atualidades se reflete no uso que ele faz da rede social de vídeos curtos, os quais fornecem informações desconhecidas da mãe, que julga não serem de interesse comum a um menino de oito anos, tais como mitologia grega, localização de países, idiomas e cultura. Ele sempre tem algo a dizer, com base no que já conheceu ou viu a respeito na internet. É, definitivamente um perfil singular e distinto dos demais.

O receio do silêncio na recepção era visto como o maior entrave à conversa literária, sem a qual não se desenvolveria a interação; igualmente limitante, seria a predominância de um pequeno grupo da classe que protagonizasse os discursos sobre as narrativas, enquanto os demais apenas ouvissem. Essa preocupação se deve aos níveis diferentes de aprendizagem apresentados pela turma, no âmbito da alfabetização, quando do início do ano letivo: alguns eram capazes de efetuar autonomamente a leitura e a interpretação de pequenos textos, enquanto outros iniciavam o processamento do código de escrita alfabética. Essa desproporção foi sendo superada ao longo dos meses de trabalho e, à vista disso, na etapa final do ano letivo, ocasião de executar a pesquisa, o trato com o livro de imagem oportunizou a criação de um patamar de inquestionável equidade no ambiente de aprendizagem.

Entre aqueles que se posicionavam assertivamente sobre suas interpretações, estavam as crianças que, em princípio, se omitiam frente às etapas de leitura em voz alta ou leitura compartilhada, mas adquiriram segurança no decorrer das atividades de memorização de textos, declamação de poemas e leituras encenadas, algo que demandou considerável esforço e parceria das famílias. Assim, na ocasião da intermediação da leitura de imagem, a turma participou coletivamente,

sendo vitorioso o desempenho de uma aluna disléxica que estabeleceu comparações com filmes e entre os próprios objetos lidos, enumerando padrões de cores e tecendo questionamentos a que ela pôde responder por si mesma na mediação da professora.

Outra surpresa aconteceu com a aluna considerada a leitora da turma. Essa estudante assumiu naturalmente o papel de levar livros que se aproximassem das temáticas exploradas nas aulas. Na ocasião em que lemos *Este é o lobo* (2020), de Rampazo, por exemplo, ela partilhou *O menino que morava no livro* (2012), de Henrique Stchim, por perceber que se tratava do mesmo ilustrador, a fim de que eu fizesse a leitura e pudéssemos conversar comparativamente sobre os desenhos vistos em ambos. Contudo, durante as mediações, articulou-se bem menos do que eu esperava.

Por sua vez, um aluno de dez anos, pouco expressivo e calado durante os debates da classe até então, mostrou-se reflexivo e articulado nas leituras de *Telefone sem fio*, seu predileto, e *Dança*, em que esteve convencido do lugar do sonho do personagem na construção da narrativa. Foi ele quem produziu as relações das partes do texto e tratou de convencer disso os mais suscetíveis. No entanto, nas leituras que se seguiram, os alunos traçaram novo raciocínio, aliados a outra leitora atenta, que acompanhou as intenções das perguntas feitas pela professora, a partir da explicação das expressões populares (“pessoa quadrada”, “lavar a alma”).

Essa convergência de opiniões entre eles também se atribui ao fato de minha manifestação, como mediadora, de aprovação e entusiasmo espontâneos, no momento de respostas que completavam as lacunas de sua própria expectativa, como se as crianças dessem o xeque-mate que eu esperava. Por mais que se trace um roteiro de condução indireta do itinerário analítico da obra, ainda que não haja leitura em voz alta ou “transmissão vocal”, existem maneiras de modalizar a mediação por meio de elementos que operam no nível da linguagem corporal, pela postura reveladora de certo aspecto da interpretação, pela fisionomia de suspeição, reprovação ou dúvida que, se não treinada para cenas específicas da leitura, ou principalmente, para surpresas que a mediação traz quando o aluno enuncia informações surpresas, pode incorrer na avaliação dos estudantes e moldar suas decisões.

Ao introduzir o livro, o mediador tem a possibilidade de também avaliar as posturas e fisionomias na recepção das crianças, direcionando seu olhar apurado para examinar a interação com o público. Enquanto em posse do livro aberto diante dos

espectadores, o professor-mediador tem a chance de voltar os próprios olhos para o conjunto de manifestações silenciosas que acompanham comentários esparsos e relevantes para a descoberta acerca do que estão concatenando, de acordo com os trechos de que espera maior ou menor explicação. Tais comentários fomentam a aprendizagem e a aquisição de conhecimento dos meninos e das meninas a partir do entendimento da leitura dos colegas e não do especialista, pois percebem a viabilidade de levantamento de hipóteses e como é possível questioná-las.

Quanto a isso, a organização do espaço delimitado para a conversa na sala de aula também contribuiu para um melhor ou pior aproveitamento do debate, de acordo com a disposição espacial dos ouvintes. As leituras em que o grupo esteve reunido ao meu redor, sentados no chão, em *Zoom*, e em círculo nas cadeiras, bancos e sofá, na sala de leitura, em *Dança*, permitiram que a confabulação fosse mais envolvente. Até porque, nessa posição, o acesso visual ao livro é mais claro e eficaz, apesar de não tão democrático quanto seria se houvesse exemplares suficientes para atender todo o público, ou, ainda melhor, que o grupo nas salas de aula fosse limitado a um menor número de crianças e jovens.

O espaço mais enxuto e o silêncio da sala de leitura, localizada em plano mais alto que o terreno das salas de aula, do pátio e da quadra, consagraram ainda mais importância ao comportamento esperado do leitor para a situação de ensino. O acordo de se concentrar na história como se nela estivéssemos inseridos vinha sendo desenvolvido desde as leituras iniciais do ano letivo, já visando ao contexto de aplicação deste trabalho, e foi necessário para adquirir noções sobre áreas e momentos destinados à leitura (CHAMBERS, 2011), especialmente após dois anos de afastamento dessa prática formal na escola.

A movimentação durante a leitura, como se dirigir até à professora para falar do livro, interromper ou levantar a mão para expor pontos de vista, eram vícios que foram sendo ultrapassados com treino e correção, para que o ato de ler fosse encarado como a ocupação essencial que é. Além disso, o tempo destinado para a análise indicava sua relevância para além de uma prática de entretenimento, levando em geral de trinta a sessenta minutos, em comparação ao breve intervalo destinado ao recreio, à prática de esporte e outras que eles apreciam no ambiente escolar. O planejamento de tempo foi estabelecido, como aponta Chambers (2011), para um pouco além do prazo de concentração e interesse da criança, que em nossa conjuntura se fez até que os “mistérios fossem desvendados”, como dizíamos, ainda

que nem sempre fossem, pois assim não havia de ser. Toda leitura tem seu tempo e algumas podem durar parte de uma vida, e é imprescindível relevar que, embora críticos, os pequenos não sintetizam os significados como faria um crítico especializado.

Seja pela fronteira tênue entre a fala desenfreada e a desordem generalizada, seja pelo limite entre a meditação dos pensativos e o silêncio dos que não sabem o que pensar, construir hipóteses e se manifestar, a meta de trabalho do professor é equilibrar a participação de todos e, cuidadosamente, deixar que se sintam confortáveis para expor ou não suas falas, ajustar as repetições, inevitáveis divagações do assunto e afastamentos visivelmente conscientes e outros não, pois o maior intuito foi o de que todos falassem, pois a fala revela os resultados do pensamento (CHAMBERS, 2011).

Um menino de dez anos, cujo laudo médico aponta transtorno global de desenvolvimento, participou, como de costume, das interações em voz alta e descrevia de forma literal o aspecto dos personagens, o cenário e as formulações que já conhecia dos contos de fada e fábulas, sempre disposto a ouvir as impressões alheias, percebendo aos poucos que a compreensão de detalhes se estendia no diálogo com os demais.

Na ocasião das leituras, outra pequena, que demonstrava facilidade de aprendizagem e na leitura, vinha enfrentando graves crises de ansiedade, sendo necessário se retirar da sala diariamente, até que restabelecesse a calma e contivesse o choro, após acolhimento da cuidadora escolar ou da professora. Durante as mediações de leitura, ela se mostrou atenta e disposta, e ainda que raramente se manifestasse de forma resoluta, parecia se esforçar para não se ausentar naquele momento.

De forma a memorizar o roteiro das narrativas visuais, tanto para que tivesse mais “pistas”, quanto para que tivesse vantagem sobre os amigos na segunda leitura da obra, um estudante passou a registrar por escrito alguns apontamentos da conversa. Orientei que isso acontecesse após o debate, para que se mantivesse atento à discussão, de que sempre participava com expressividade. Esse comportamento aconteceu a partir da leitura de *Telefone sem fio*, quando anotei no quadro as sugestões sobre a sequência de aparecimento dos personagens na história. A tentativa do menino buscava meios de estabelecer mais conexões significativas entre os elementos da história visual e seus pontos de resistência, como

a falta de cronologia, que desfaz a programação que inicialmente pretendem formar, conforme aponta Chambers (2011), a partir de padrões de conexões com outras narrativas escritas.

É importante lembrar que, sobre a escrita dos estudantes com base nas leituras de imagem, o escopo da pesquisa não reside na proposta de atividades após a mediação, mas no enfrentamento do texto visual propriamente dito. O foco está no registro das gravações sobre como se desenvolveu o processo de partilha, para então produzir esta reflexão sobre recepção da leitura de imagem a partir de leitores reais, mostrando as transformações surtidas na prática docente, sem perder de vista a educação literária que, como consequência, atua na alfabetização e letramento e não o contrário, como costuma acontecer, em que livros de imagem são pretextos para produção de escrita e desenvolvimento da oralidade.

Além da cronologia, outro ponto de resistência se acomodou na seleção de cores, a partir das leituras em que essa característica atuou na construção de significado da história. Dada essa percepção, as crianças insistiam em descobrir os possíveis sentidos da escolha de cores de qualquer obra literária a que tivessem acesso, criando hipóteses nem sempre plausíveis. Fez-se constante a repetição do trabalho de convencê-las de que a seleção e o gosto do ilustrador são levados em conta na produção da obra, sem que isso resulte necessariamente em construção de significados. Nessa tentativa de descoberta, fui levada a pensar sobre novos pontos que estavam evidentes, mas não pude perceber antes.

Em meu primeiro contato com *Cena de rua*, na aula de Literatura e Ensino do ProfLetras, foi marcante o atributo da cor verde da pele do menino e seu cachorro de estimação, refletindo a situação de carência em que ambos se encontravam na rua, comparando o protagonista à condição de animalidade do bicho. O que chamou a atenção dos alunos e das alunas foi o fato de o garoto ser verde. Laranja e vermelho eram aceitáveis, mas o verde não condizia com a representação da existência humana. Isso posto, refleti acerca da exclusão que o menino sofria pela cor: em um contexto onde os demais são coloridos predominantemente por tons de pele similares entre si, o pequeno vendedor, de cor diferente, vivencia mais um conflito social da desigualdade, como exposto por Angela Lago (1994), o preconceito racial.

A potência dessa narrativa gera reflexões necessárias e profundas demais para atingir a compreensão das crianças, seja no plano da estética do objeto – padrões de cores, traços, formas, molduras, diálogo com o leitor –, seja no âmbito da

consciência social do leitor, tensionada pela possibilidade de reavaliar opiniões e debates sobre temas como maioria penal, violência urbana, marginalização.

Apesar das dobras centrais, a ocupação das páginas duplas facilita a apresentação visual das cenas e dos cenários, pois deixa as imagens mais nítidas e expostas do que nas páginas únicas, conforme vemos no livro de João Fazenda, em que cenários diferentes ocupam, de um lado, o espaço da página esquerda e, de outro, na direita. Isso justificaria a presença das páginas em preto à esquerda, como em *Zoom* e *Bocejo*, possível estratégia de favorecimento da mediação, especialmente nos casos em que a paisagem esteja na perspectiva verticalizada.

Sobre a relação das obras aos conhecimentos de mundo das crianças, é importante destacar a fala do menino de dez anos que observou a mudança no desenho da tatuagem no ombro direito do pirata na capa de *Telefone sem fio*, em comparação à mesma imagem presente na parte interna da obra, fato que me levou a perceber a variação do logotipo da Cia das Letrinhas, empregado em outros livros publicados pela editora. O aluno observou, ainda, o vínculo de marido e mulher entre o turista e a senhora vestida com estampa e pele de animais, quando de fato identifiquei o anel na mão esquerda do homem, evidenciando a capacidade da criança em se atentar para detalhes que podem transformar a interpretação da história, embora a presença da aliança neste caso não assegure qualquer entrelace dos personagens.

O refinamento de meu olhar enquanto mediadora vem se aprimorando a partir das leituras teóricas, da prática de mediação e da escuta em sala de aula, que proporcionaram uma mudança de postura quanto à atenção aos detalhes da realidade como um todo, fora do contexto escolar e acadêmico. No capítulo “Olhar livros como paisagem”, do livro de Graça Ramos (2020), ela destaca como é importante ter um olhar mais cuidadoso para os ambientes do cotidiano, as pessoas, as ruas, as paisagens, como treinamento do olhar para decodificar as imagens do dia a dia, sendo estratégia de construção de repertório estético para a leitura de livros não verbais e sem recorrer ao exercício da leitura da palavra para esse fim.

Tal educação do olhar diz respeito não só ao que é consumido pela visão, mas também, e principalmente, a como isso acontece, pela atribuição que damos ao que vemos, considerando seu papel na imaginação e inventividade para o ato da leitura imagética. A exemplo disso, apesar de conhecer desde a infância a história de Mogli, o menino lobo, que cresceu com animais em uma floresta, não estabeleci, de imediato,

relação entre as obras, ainda que o livro de Kipling – autor do conto em que o tigre vilão persegue o menino – estivesse presente na mesa do possível caçador, como se despertando o homem para a rivalidade com o felino. Isso demonstra a falta de uma investigação mais minuciosa sobre os elementos da imagem e do estabelecimento de conexão com outros conhecimentos e informações.

As crianças captaram as sensações previstas nas imagens, a ponto de afirmarem que o espelho se tratava de um “portal mágico”, mesmo termo declarado pelo autor, pois cada porta, o próprio espelho, ou o retrato serviriam de “portais” para passagens e possibilidades de um ambiente para outro, de um entendimento a outro, segundo Roger Mello (2017). Prestar atenção às paisagens faz parte do desenvolvimento das crianças, que ainda não sofreram “influência excessiva dos efeitos da racionalização” (RAMOS, 2020, p. 41); no mesmo sentido, Mello (2017) afirma que sempre se surpreende positivamente quando a interpretação da leitura de sua obra vem de uma criança.

Essa constatação também é mencionada por Moriconi, em entrevista sobre *Bárbaro* ao Blog das Letrinhas (2017), ao dizer que a leitura infantil é universal e traz interpretações diferentes para idades diferentes e que “Acredito que a literatura infantil não exclui o adulto. A literatura infantil inclui a criança (...)” (MORICONI, 2017). Assim, considero a possibilidade de estabelecer uma conversa literária com os jovens e adultos do Fundamental II, pensando nas perspectivas que podem surgir de uma mediação mais experiente e com objetivos mais rigorosos, com base no que já foi obtido com as crianças. Além disso, poder acompanhar boa parte da mesma turma no ano seguinte ao da pesquisa em tela tem proporcionado a chance de compará-la aos demais, que iniciaram o contato com leituras de livros ilustrados posteriormente e não vivenciaram a experiência da proposta deste trabalho.

A rotina de empréstimo de livros e roda de mediação com conversa literária semanal no espaço da sala de leitura mostra mudanças significativas, não só na apreciação estética da professora, que concebe com avaliação mais crítica a relação texto e imagem nos livros a serem compartilhados, como também no avanço visível da oralidade. São indícios do avanço a sofisticação do discurso, a seleção vocabular que empregam ao se posicionarem, a convicção que demonstram de que sempre existe algo a ser revelado pelas ilustrações e, quando isso não é possível, consideram a obra limitada. O registro por escrito das leituras em seu próprio diário também tem

mostrado o interesse em reproduzir ou criar imagens do enredo lido, pois não se contentam apenas em escrever um comentário.

Motivada por essas constatações e pela ampliação dos impactos causados pela leitura de imagem, é preciso defender o seu acesso na Educação Básica, para além do que tange ao acervo disponível pelos programas de leitura. Este acervo deve se ampliar, especialmente na formação do professor da sala de leitura e dos professores dos anos iniciais como mediadores, pois essa área de formação serve como alicerce para o entendimento de outras leituras imagéticas, como charge, quadrinhos, memes e obras de arte.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rita da Costa. As relações entre texto e imagem no livro infantil. **Revista Emília**, 2018. Disponível em: <https://emilia.org.br/as-relacoes-entre-texto-e-imagem-no-livro-infantil/>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- AMORIM, Marcel Alvaro de. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes, 2019.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Trad. Newton Cunha. São Paulo: Sesc-SP, 2017.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmen Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. **Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales**. Mexico DF: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- AS CAMADAS de leitura do tigre de Roger Mello. **Globalblog**. 2017. Disponível em: <https://blog.globoeditora.com.br/entrevistas/as-camadas-de-leitura-do-tigre-de-roger-mello/>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- ASH, Russell; HIGTON, Bernard. **Fábulas de Esopo**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.
- BACHELET, Gilles. **Meu gato mais tonto do mundo**. 2. ed. Trad. Bernardo Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJOUR, Cecília. **La orfebrería del silencio: La construcción de lo no dicho em los libros-album**. Córdoba, Argentina: Comunicarte, 2017.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BANYAI, Istvan. **Zoom**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 18 jul. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRENNAN, Ilan; MORICONI, Renato. **Bocejo.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

BRENNAN, Ilan; MORICONI, Renato. **Telefone sem fio.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

BROWNE, Anthony. **Gorila.** Trad. Clarice Duque Estrada. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades; Ouro Sobre Azul, 1995. Capítulo I, p. 169-191.

CARVALHO, Bernardo. **Um dia na praia.** São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CHAMBERS, Aidan. **Tell Me: Children, Reading & Talk.** The Reading Environment. How adults help children enjoy books. Woodchester/UK: Thimble Press, 2011.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura de imagens. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia, M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

DAMM, Antje. **A visita**. Trad. Sofia Mariutti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FAZENDA, João. **Dança**. São Paulo: Sesi-SP, 2016.

FERRARO, Mara Rosângela. **O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual**. Orientador: Celia Maria de Castro Almeida. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/218995>. Acesso em: 29 jun. 2023.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443/15591>. Acesso em: 29 jun. 2023.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes, 2019.

JOÃO Fazenda ganha Prêmio Nacional de Ilustração. **PÚBLICO**: ípsilon, [s. l.], 12 jul. 2016. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/07/12/culturaipsilon/noticia/joao-fazenda-ganha-premio-nacional-de-ilustracao-1738051>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LAGO, Angela. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOBEL, Arnold. **A rã e o sapo são amigos**. Trad. Guilherme Semionato. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

MACHADO, Juarez. **Ida e Volta**. Rio de Janeiro: Agir, 1976.

MACHADO, Pedro Henrique. Livros de narrativa visual no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma questão de nomenclatura(s)? **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/441-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/441-1.pdf). Acesso em: 29 jun. 2023.

MAIA, Patrícia de Sá. **Livro-álbum**: a hipermodernidade na literatura infantil e as camadas de leitura. Orientador: Rosane Fonseca de Freitas Martins. 2019. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226775>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MELLO, Roger. **Selvagem**. São Paulo: Global, 2010.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

MORICONI, Renato. **Bárbaro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

NAVAS, Daniel. Por que bocejamos quando outra pessoa boceja? **UOL VivaBem**, [s. l.], 25 jun. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/06/25/por-que-bocejamos-quando-outra-pessoa-boceja.htm>. Acesso em: 29 jun. 2023.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

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

PEREIRA, Ana Paula; BORTOLIN, Sueli. **A mediação do livro de imagem no Projeto Palavras Andantes em Londrina**. VI SECIN - SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/235/131>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PREFEITURA DE PETRÓPOLIS (Petrópolis/RJ). Secretaria de Educação. **Documento Orientador Curricular**, 2020. Documento Orientador Curricular, Petrópolis, 2020. Disponível em: <https://www.petropolis.rj.gov.br/see/index.php/educacao-municipal/proposta-curricular.html?download=32:documento-orientador-curricular>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PREFEITURA DE PETRÓPOLIS (Petrópolis/RJ). Secretaria de Educação. Proposta Curricular do Município de Petrópolis, 2015. **Proposta Curricular do Município de Petrópolis**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Petrópolis, 2015. Disponível em: <https://www.petropolis.rj.gov.br/see/index.php/educacao-municipal/proposta-curricular.html?download=32:documento-orientador-curricular>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PROGRAMA Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Brasília, 30 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RAMOS, Ana Margarida. Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. **Sede de Ler**, v. 5, n. 1, p. 5-8, 21 out. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/29126>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Conversas com o professor 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. 1ed – Rio de Janeiro : Pequena Zahar, 2020.

ROGER Mello revela como criou o livro Selvagem. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xK\\_Wlf46buQ](https://www.youtube.com/watch?v=xK_Wlf46buQ). Acesso em: 29 jun. 2023.

ROGERIO, Cristiane. **[Ahhh, que bocejo bom!]**. Abr./2013. Entrevista de Illan Brenman concedida à Revista Crescer da Editora Globo. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI329898-17926,00-AHHH+QUE+BOCEJO+BOM.html>. Acesso em: 29 jun. 2023.

ROGERIO, Cristiane. Uma dupla, três livros, muita diversão. **Esconderijos do Tempo**, [s. l.], 2014. Disponível em: <http://esconderijos.com.br/uma-dupla-tres-livros-muita-diversao/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SALISBURY, Martins; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. Trad. Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2013.

SHAVIT, Zohar. **Poetics of Children's Literature**. Athens and London: The University of Georgia Press, 1986.

UM BRAVO guerreiro sem palavras. **Blog da Letrinhas**, São Paulo, 28 abr. 2017. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Um-bravo-guerreiro-sem-palavras>. Acesso em: 29 jun. 2023.

VIDIGAL, Marina. Renato Moriconi: dando formas e cores a sonhos e fantasias. **Revista Crescer**. Entrevista de Renato Moriconi concedida à Revista Crescer em 27 mar. 2014. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Livros-para-uma-Cuca-Bacana/Entrevistas/noticia/2014/03/renato-moriconi-dando-formas-e-cores-sonhos-e-fantasias.html>. Acesso em: 29 jun. 2023