

LUZES E SOMBRAS: A NARRATIVA VISUAL DE SUZY LEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARILYA MARIANY CARNAVAL*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 15 abr. 2023. Aprovado em: 18 jun. 2023.

Como citar este artigo: CARNAVAL, M. M. Luzes e sombras: a narrativa visual de Suzy Lee na Educação Infantil. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 2, p. 112-126, maio/ago. 2023. doi: 10.5935/cadernosletras.v23n2p112-126

Resumo

O objetivo do texto é apresentar uma prática docente realizada na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Armando de Arruda Pereira, localizada na cidade de São Paulo. A prática refere-se a uma experiência com um livro-imagem, tendo como intuito descobrir novas formas de experimentar a leitura no trabalho pedagógico com crianças pequenas. O livro selecionado intitula-se *Sombras*, da autoria de Suzy Lee. As obras de Suzy Lee têm uma relação entre as artes plásticas e a literatura, e sua narrativa visual está entre o mundo da realidade e o da imaginação. Assim, suas obras possibilitam que as crianças se aventurem ao mergulhar na realidade e na fantasia durante seu percurso literário.

* E-mail: marilyacarnaval@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9052-6118>

Palavras-chave

Leitura. Suzy Lee. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar uma prática docente realizada com crianças de 4 a 6 anos de idade em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. A prática que será descrita e analisada refere-se a uma experiência com a literatura infantil e a relação entre criatividade e narração do livro ilustrado, com o objetivo de descobrir novas formas de explorar a leitura no trabalho pedagógico com crianças pequenas. O livro selecionado intitula-se *Sombras*, de Suzy Lee. As obras dessa autora têm uma relação entre as artes plásticas e a literatura, e sua narrativa visual está entre o mundo da realidade e o da imaginação. Com isso, proporciona às crianças uma aventura ao mergulharem na realidade e na fantasia durante seu percurso literário, no abrir e virar de páginas nesse mergulho na narrativa visual.

A escolha de um livro que proporciona a narrativa visual se deve ao fato de o contato com o livro na infância começar pelo contato visual e físico da criança, que é atraída pelo que vê e pela interação com a linguagem visual dos livros. Para compreender uma linguagem, seja ela escrita ou visual, é necessário adentrar essa linguagem em um todo. Dessa forma, o papel do professor é importante para orientar e propiciar o aprendizado do olhar da criança, a fim de que ela compreenda o mundo que a cerca e a cultura historicamente acumulada. Freire e Macedo (2001) apontam que a primeira leitura é a que proporciona a explicação sobre o mundo que se apresenta. Na obra *A importância do ato de ler*, os autores afirmam que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire; Macedo, 2001, p. 11) e que a compreensão crítica do ato da leitura de um texto implica a percepção da relação entre o texto e o contexto, ou seja, a experiência vivida. Ao longo do texto, Freire relembra, com delicadeza e sensibilidade, a sua infância em Recife e como foram os primeiros passos para a leitura e compreensão do mundo que o rodeava, rememorando e recriando as coisas mais simples e importantes que nos ajudam a nos tornar seres humanos.

Segundo Freire (2001, p. 11), os textos, as palavras e as letras da sua experiência existencial se representavam

[...] no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando.

Ou seja, sua experiência vinha da leitura do assobio do vento, das cores e dos movimentos do céu, das mudanças das folhagens, dos diferentes cheiros das flores, como rosas e jasmims. Nesse movimento, nos tornamos íntimos do nosso mundo, compreendendo-o e percebendo-o melhor na leitura que dele realizamos.

É nessa relação em movimento da leitura do mundo da criança – com as percepções internas e externas da experiência em seu contexto – que acontece o início do processo de imaginação e criatividade, como aponta Vygotsky (2014, p. 25): “o que a criança vê e ouve constitui desse modo os primeiros pontos de apoio para sua criatividade futura. A criança acumula material a partir do qual, posteriormente, irá construir suas fantasias”. Vygotsky (2014, p. 32) destaca a importância do meio que nos cerca para o desenvolvimento da imaginação e da ação criadora, pois “qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época”. Toda invenção e descoberta científica, por exemplo, surge das condições materiais, objetivas e psicológicas necessárias dentro de um processo histórico contínuo. Dessa forma, podemos compreender a importância do papel do professor durante a primeira infância para oportunizar condições necessárias para os processos criativos das crianças. Essa tarefa se torna complexa, já que estamos imersos em uma sociedade de massa que sufoca nosso olhar perante o mundo e, em muitos momentos, reduz a nossa imaginação.

Walter Benjamin (1984) chama a atenção para o fato de que muitos adultos desvalorizam a infância e a juventude, caracterizando-a como apenas um momento que precede a longa e séria vida adulta. Essa atitude desemboca, muitas vezes, em um sentimento de que os anos anteriores à vida adulta não passaram de um “sonho de verão”, sendo que vem “a grande experiência, anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão” (Benjamin, 1984, p. 22). Atualmente, é possível observar a dificuldade das pessoas para contar histórias que transmitam experiências e ensinamentos. Benjamin (1994, p. 115) também

elucida sobre a experiência desmoralizante da Primeira Guerra Mundial e suas consequências para o ser humano: “se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos”. O autor também aponta que esses combatentes tinham “a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (Benjamin, 1994, p. 115).

O desenvolvimento da técnica trouxe uma nova forma de miséria, a qual se sobrepôs ao homem, colocando-o como um corpo humano frágil e minúsculo diante de um campo de distribuição e explosão. Nos dias atuais, não é necessário haver uma catástrofe ou uma guerra para a experiência ser destruída. A existência cotidiana em uma grande cidade já é suficiente, uma vez que o homem contemporâneo não consegue tornar algo uma experiência, vivenciando eventos banais ou insólitos no dia a dia (Benjamin, 1994).

Para Benjamin (1994, p. 214), o grande narrador “tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais”. Esse narrador é como aquele dos contos de fadas: “esse conto sabia como dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência” (Benjamin, 1994, p. 215). É assim que deve agir o narrador verdadeiro, dando conselhos e ajudando as pessoas a se libertarem de seus aprisionamentos em direção à sua emancipação. A experiência se liga à narração, dessa forma, à ideia de uma reconstrução da experiência na Educação Infantil que deve ser acompanhada de uma nova forma de narratividade e da nossa memória coletiva. A literatura infantil, atrelada à arte de narrar, é uma condição privilegiada para transmitir uma experiência coletiva edificante às crianças.

LITERATURA INFANTIL: AS POSSIBILIDADES DA NARRATIVA VISUAL E DA ILUSTRAÇÃO

Assim como apontou Walter Benjamin (1994), toda boa transmissão de história precisa de um narrador que saiba contar e dar vida à narrativa. Com o tempo, a transmissão das histórias pela oralidade começa a desaparecer, dando lugar ao livro e a uma nova experiência de significados que lhe é particular. No entanto, vale ressaltar que o livro continua prescindindo de um adulto. No texto “O narrador”, Benjamin (1994) expõe que, na organização pré-capitalista de trabalho, principalmente na atividade artesanal, tinha-se tempo para

contar, o que se contrapõe à rapidez, à fragmentação e à individualização da experiência no processo do trabalho industrial na modernidade. O trabalho artesanal tem ligação profunda com a arte de narrar, já que a atividade narradora tem uma relação de “dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra” (Gagnebin, 1994, p. 11). Com a transposição da oralidade para a escrita, ocorre um distanciamento entre o texto e o leitor, já que não há mais uma ligação entre o narrador e o ouvinte. Dessa forma, a mediação propiciada pelo narrador começa também a ser realizada pelo elemento gráfico do livro, a ilustração:

A ilustração na literatura infantil aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens compartilham o mesmo suporte, e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas (Ramos; Panozzo, 2004, p. 2).

Como é possível inferir a partir dessa citação, a ilustração aparece como uma forma de esclarecer e enfeitar, ilustrar e informar a história. Entretanto, o caráter de ilustração como enfeite vinculado à explicação de um texto foi sendo alterado, dando outro lugar e *status* à ilustração, em especial, na literatura infantil. Com o tempo, a imagem, na literatura infantil, ganha

[...] o estatuto de arte pelo aprimoramento de suas qualidades estéticas e como manifestação atual da cultura. Além disso, solidifica sua posição como arte integrante das diferentes manifestações da linguagem visual, com características próprias (Ramos; Panozzo, 2004, p. 2).

É importante mencionar aqui que a ilustração na literatura infantil deve ser entendida como uma linguagem própria, cuja função é produzir sentidos e provocar o diálogo com o leitor, seja por si mesma, seja em interação com palavras. Nessa perspectiva, a ilustração abarca todo o projeto gráfico do livro, isto é, o formato, o número de páginas, o tipo de papel, o tamanho das letras, a encadernação, as cores, o tipo de impressão, entre outros aspectos. Assim, para selecionar uma obra para a criança, é necessário analisar todos esses aspectos, pois a criança precisará aprender a interagir com o livro, já que ele

carrega possibilidades de apropriação de linguagens diversas, como a verbal, a visual e a gestual.

O livro *Sombras*, da autora Suzy Lee, que faz parte da sua “Trilogia da Margem” (*Onda, sombra e espelho*), trabalha com a margem de centro do livro. Como aponta Girão (2017), a produção da autora em livros-imagem utiliza a margem central do livro como espaço divisório entre o real *versus* o imaginário de uma garotinha (a protagonista da narrativa) em sua relação lúdica com o mundo. Além da maneira diferente de folhear o livro, a obra se estrutura com os elementos visuais da dobra da encadernação, estabelecendo uma relação narrativa nas páginas duplas. “Como artífice do livro, Lee enfrenta essa dobra como espaço de re-significação a ser constantemente re-lembrado, re-utilizado, re-operado pelo olhante em seu manuseio” (Girão, 2017, p. 36).

O uso intencional que a autora faz da dobra proporciona, quando as duas páginas do livro são abertas, um único espaço e cena da narrativa visual. O tipo de papel mais forte dá maior firmeza ao livro, de modo que a criança pode segurá-lo e efetivar sua interação com a obra. Além disso, é possível haver uma lúdica interação física do livro: o leitor pode virá-lo, assumindo um papel ativo na interação com os sentidos da narrativa.

Existem diversos livros que trabalham com a possibilidade da interação da criança para a história funcionar. Um exemplo disso são os livros-brinquedos. Nessa perspectiva de livro, não existe apenas a finalidade de brincar, mas uma função lúdica de convidar a criança a interagir ativamente no mundo da leitura visual e textual. Ao entrar na narrativa visual, a criança, mesmo não alfabetizada, consegue compreender a sucessão de cenas entre as imagens e as poucas palavras e frases escritas no livro.

No começo do livro *Sombras*, aparecem duas páginas na cor preta e, em uma delas, a palavra “CLIQUE!” na cor prateada. Ao virar a página, o leitor se depara com a personagem do livro em cima de duas caixas em um depósito, com uma das mãos na corda que apaga e acende a luz da lâmpada. No lado esquerdo da página, há a palavra “SOMBRA” (em negrito e letras maiúsculas), simbolizando o início da história.

É possível observar que as palavras também atuam como imagens e brincam com a narrativa da história em um universo de jogo de linguagens. Primeiramente, a cor amarela aparece no livro, contornando alguns elementos visuais da narrativa, entrando em cena para simbolizar quando os objetos começam a ganhar vida diante da imaginação e da criatividade da protagonista da história.

Isso acontece, por exemplo, quando a garotinha imita com as mãos um pássaro e, nas páginas seguintes, ele começa a voar, ou quando a vassoura se transforma em planta e a bicicleta, em lua.

Benjamin (1994) destaca que há uma ideia equivocada de que o conteúdo do brinquedo determina a brincadeira da criança. Na realidade, o que se verifica é o contrário, como é possível observar na narrativa da história: o sapato virou um lobo, a vassoura, aspirador de pó e as árvores, cenários. Benjamin (1994, p. 247) afirma que, em uma brincadeira, “a criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial”.

No decorrer da história, a cor amarela começa a se intensificar nas cenas, representando a imaginação cada vez mais ativa da personagem com a brincadeira de sombras. Até que, em determinado momento, quando a personagem já está completamente imersa em sua imaginação e não separa o real da ficção, as páginas se alteram na cor de fundo amarela e nas cores dos personagens em preto e branco, em cenas com dimensões bidimensionais e tridimensionais.

Para a realização das imagens no livro, Suzy Lee usou o carvão como material para criar as cenas e as personagens da sua narrativa. O carvão é um material feito de madeira carbonizada e uma clássica ferramenta no que se refere à ilustração de arte. Além de ser um método simples e antigo de desenho, marca facilmente a superfície a ser desenhada e possibilita a criação de volume ao ser esfregado, como é possível observar na obra *Sombras* em cenas expressivas, criando a eficácia do jogo de luzes e sombras, formas e volumes no livro.

Na literatura infantil, as ilustrações auxiliam a alfabetização da linguagem visual, permitindo uma leitura com olhar criterioso sobre a narrativa de imagens, assim como a compreensão e a ampliação do sentido que revestem a história. Aprender a olhar o não visível, a interpretar, imaginar e enxergar na sombra as várias possibilidades e significados de uma história, assim como apontam Ramos e Panozzo (2004, p. 10):

Educar para o olhar é capacitar para a crítica, processo complexo e que requer acesso e diálogo com a visualidade. Essa capacidade de criticar ocorre através de aquisições culturais escolares, que se manifestam diante de objetos de natureza artística, através de um caminho próprio de recepção de um objeto estético, traduzido em códigos, interpretado em seu universo de sentido, como um saber especial.

A tarefa de educar o olhar da criança passa por um papel ativo do professor, como um educador que, na escola, articula o acesso e o diálogo com a cultura e, em especial, com os livros na Educação Infantil. Não é apenas disponibilizar o livro, mas saber como trabalhar, intervir e incentivar a aproximação das crianças com outras linguagens culturais, visuais e estéticas, visando a uma educação crítica, criativa e aberta.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O TRABALHO REALIZADO EM SALA DE AULA

Walter Benjamin (1994) faz uma relação entre o ato apaixonado de colecionar livros infantis de alguns adultos e a experiência desses adultos com os livros durante a sua infância. Esse tipo de coleção pode começar em uma biblioteca ou em um livro herdado da mãe ou da avó, como um “solo no qual esse impulso lançará suas primeiras e delicadas raízes” (Benjamin, 1994, p. 235).

A minha infância foi repleta de livros e contação de histórias, contadas pela minha mãe e pela minha avó. Lembro-me de que, durante a infância, minha mãe lia a coleção de histórias do *Sítio do pica-pau amarelo*, de Monteiro Lobato, para mim e minha irmã antes de dormir. Minha avó contava histórias oralmente sobre o nosso passado, guerras, mudanças políticas. Apesar disso, não me lembro de ter sido apresentada a nenhum livro-imagem ao longo da infância, seja na escola, seja em casa. Só viria a conhecê-lo adulta, no curso de graduação em Pedagogia.

O gostar de ver e ler o livro deve ser iniciado na infância, como um instante de magia em que a criança é primeiramente atraída pelo olhar, ao descobrir o livro. A curiosidade, a alegria e a descoberta fazem parte dessa magia do encontro da criança com o livro na Educação Infantil, assim como a ativação da fantasia e a experiência como mundo. Um dos objetivos da proposta pedagógica com as crianças é trabalhar a leitura do mundo (com livros e temas diversos) como algo fluido, na experiência diária de cada um e no entendimento do mundo que nos cerca. A leitura e a contação de histórias são práticas presentes na rotina diária das crianças. No entanto, até o início deste trabalho, as crianças da minha sala não haviam sido apresentadas aos livros-imagem. O livro de Suzy Lee propicia várias possibilidades e aberturas de desdobramentos de experiências para as crianças desenvolverem uma narrativa própria.

Dessa forma, um dos motivos que me inspiraram a escrever este relato foi registrar o trabalho realizado em sala de aula e produzir um material sobre as possibilidades de leituras de livros-imagem – além da autorreflexão crítica do ofício como professora. Em um primeiro momento, procurei, na sala de leitura da escola, livros com narrativas visuais para ler e planejar atividades, além do intuito de aprofundar o olhar sobre a temática do livro visual. É interessante notar que grande parte desse estilo de livro presente no acervo da escola é de autores/ilustradores contemporâneos, tais como: Suzy Lee (*Espelho e sombras*), Alexandre Rampazo (*Pinóquio*), Ângela Lago (*O cântico dos cânticos*), Ilan Brenman (*Telefone sem fio*) e Gabrielle Vicente (*O nascimento de Celestine*).

Após várias leituras individuais do livro *Sombras*, durante os planejamentos pedagógicos, resolvi criar um momento adequado para o contato literário da narrativa visual. Por isso, antes de abrir o livro com as crianças, elas foram convidadas a pensar e refletir sobre a imagem da capa e o título do livro, cujo objetivo era fazer previsões a respeito da história. Portanto, partimos das seguintes questões: “O que é sombra?”; “O que aparece na ilustração da capa do livro?”. Fiz um cartaz escrito SOMBRAS e anotei as falas das crianças, conforme elas respondiam. Sobre a pergunta inicial “O que é sombra?”, algumas respostas foram: “Quando o Sol aparece”; “O nosso corpo quando aparece no chão”; “A luz quando a gente brinca de esconderijo”.

A prática de textos e da escrita com as crianças é uma produção recomendada para professores que atuam na Educação Infantil, como é possível observar em diversos documentos que se referem a essa etapa de ensino. O objetivo dessa prática é construir conhecimento sobre a linguagem, antes mesmo de as crianças começarem a escrever de forma autônoma.

O documento intitulado “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil”, elaborado pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, afirma que “as crianças podem aprender a produzir seus próprios textos (bilhetes, listas, etc.) ainda que não convencionalmente” (São Paulo, 2007, p. 91). Situações de produção da leitura e da escrita coletiva podem ajudar as crianças a desenvolverem uma relação interativa com o universo da escrita, produzindo e criando registros de diferentes gêneros, como destacam Teberosky e Ribeira (2004, p. 63):

Os meninos e meninas pré-escolares distinguem entre registros formais e cotidianos, entre diferentes gêneros, e são capazes de relacionar essas diferenças com as modalidades oral e escrita. Reconhecem e produzem as formas

discursivas associadas à linguagem escrita mesmo antes de serem capazes de ler ou de escrever por si próprios.

Vários estudos chamam a atenção para quanto as crianças são capazes de ditar textos escritos antes mesmo de saberem ler e escrever de forma convencional. Porém, vale ressaltar o papel da escola e do professor no desenvolvimento dessas habilidades nas crianças, ao oportunizarem acesso a diferentes textos e participarem de situações significativas mediadas pela linguagem escrita.

Outro aspecto importante sobre essa prática de letramento na Educação Infantil é a sua contribuição para o processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao verem a professora escrevendo textos em diferentes situações, “as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma” (Girão; Brandão, 2011, p. 123). Para interações sociais significativas de leitura e letramento na Educação Infantil, não basta a professora escrever na frente das crianças. É necessário colocá-las como protagonistas das propostas pedagógicas, planejando situações em que a criança escreve com a boca. Nesse momento, a educadora é uma escriba.

Nesse sentido, ao iniciar a leitura do livro *Sombras*, mostrei a primeira página do livro para a turma, li a palavra “CLIQUE!” e perguntei se havia mais alguma palavra ou texto escrito. Mostrei a sequência de imagens, indagando-as sobre o que estava acontecendo nas imagens e o que elas achavam que aconteceria ao virar a página. É interessante pontuar que, no livro-imagem, as crianças têm uma interação ativa maior, já que precisam ser interlocutoras da narrativa visual ao serem convidadas a agir criativamente, participando também como autoras do livro.

Após as crianças perceberem a ausência do texto durante a história, fizemos uma discussão sobre como leríamos a história, chegando à conclusão de que deveríamos olhar as imagens e contar a história. Nesse momento, as crianças ficaram um pouco agitadas e falavam ao mesmo tempo, cada uma observando ou enxergando algo diferente na história, conforme sua interpretação.

Dessa forma, em alguns momentos, foi imprescindível uma intervenção, principalmente em imagens do livro em que a realidade e a imaginação da protagonista se fundem nas páginas e só a descrição da imagem poderia não ser suficiente para compreendê-la, sendo necessário perceber os sentimentos

envolvidos na cena. Isso ocorreu, por exemplo, quando o lobo aparece sozinho em uma página e depois junto em uma roda com todos os elementos do livro. Nesse momento, perguntei para as crianças: “O lobo aparece triste, por que será?”; “Será que ele quer participar da brincadeira? Está se sentindo isolado?”.

Ao final do livro, questionei se a garotinha da história ficou triste por brincar sozinha, sem outra criança ou adulto na história. As crianças rapidamente disseram que não e que ela não estava sozinha, pois havia o lobo, o crocodilo e a pomba, e que ela iria para a floresta, ou seja, foi possível compreender a experiência da protagonista da narrativa, a qual, a partir da sua imaginação, cria e dá vida a vários objetos, construindo uma aventura mágica. Por isso ela não fica sozinha.

Após a leitura coletiva, deixei o livro, em rodízio, em pequenos grupos de crianças. Ao observar a interação dos grupos, foi possível notar que uma criança contava a sua versão da história para o grupo. Essa experiência é significativa, pois, ao descrever e narrar as imagens e cenas, as crianças desenvolvem a linguagem oral: pensam e interagem, apropriando-se de vocabulários e buscando estratégias para falar adequadamente.

O trabalho com o livro *Sombras*, de Suzy Lee, desdobrou-se durante a semana inteira. Nos dias seguintes, fizemos algumas atividades relacionadas a brincadeiras corporais no parque, jogo de luzes e teatro de sombras na sala de aula e atividade de desenho com carvão no ateliê de artes da escola. As atividades e brincadeiras envolvendo o jogo de luz e sombra fizeram com que as crianças construíssem conhecimentos sobre esses elementos, explorando e descobrindo novas possibilidades de gestos e movimentos do próprio corpo, além de desenvolver sua criatividade e imaginação.

No que se refere às brincadeiras corporais no parque, pedi para que os alunos encontrassem, com a ajuda do sol, a própria sombra no chão. Elas começaram a observar a sua sombra (reflexo) no chão e os movimentos que se repetiam na sombra. Tirei fotos dessa interação e expliquei, de forma lúdica, que a sombra é um espaço escuro sem luz, criado pela nossa presença ou por algum outro objeto, que bloqueia a passagem da luz à sua frente. Por isso, quando ficamos em qualquer foco de luz (sol, lâmpada ou vela), temos uma sombra refletida na direção oposta da origem. Além disso, as crianças puderam perceber que a sombra pode ser gerada de tamanhos diferentes.

Na sala de aula, distribuí pequenas lanternas para as crianças e pedi que elas tentassem fazer sombras em grupos e sozinhas. Foi possível observar

algumas crianças imitando cenas da personagem do livro, como a imitação da sombra de um pássaro. Além disso, espontaneamente, as crianças pegaram livros e gibis da estante da sala de aula e começaram a ler, usando a lanterna para iluminar as páginas. A ideia de apagar a luz e usar as lanternas entrou na nossa rotina diária, e as crianças pedem para brincar de lanterninha.

Ainda, também foi feita uma experiência de desenho com o carvão. A ideia surgiu ao comentar com as crianças que a ilustração da obra tinha sido feita com esse material, e que ele possibilita o realce e a sombra nos desenhos. O objetivo foi experimentar o material sem se preocupar com o resultado, já que a turma nunca tinha usado ou testado o carvão no papel. Espontaneamente, as crianças fizeram desenhos, linhas, traços e rabiscos, investigando as suas combinações. Além disso, puderam brincar e sujar as mãos de carvão, experimentando a textura e a frustração de pintar e sujar os dedos ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir e escrever sobre o trabalho pedagógico, é possível analisar o meu processo como educadora, refletindo sobre a prática docente na escola. Fazer esse percurso também é uma busca para dar significado e sentido ao ofício de professora na Educação Infantil, pois, ao narrar, contamos e damos sentido à própria história.

Para que as crianças sejam ouvintes ativos, precisam aprender a ouvir e olhar histórias, já que essa conduta não é natural e precisa ser ensinada repetidas vezes durante a prática docente. Para isso, devem aprender a fazer parte de uma roda de histórias, aprender a escutar, olhar e entender a trajetória da narrativa. Em diversos momentos durante as atividades de leitura realizadas em sala de aula, pude observar comportamentos de imitação do adulto com o livro infantil, em que as crianças repetiam gestos, movimentos, jeitos de folhear o livro e a postura do professor perante o grupo. Além de recontarem a história para os colegas como leituras de histórias, podemos dizer que ser capaz de ouvir e olhar é ter o potencial de dizer.

Na Educação Infantil, a prática da leitura tem como uma das finalidades estreitar os vínculos entre o grupo e o sentido de coletividade, discutir temas relevantes para a formação e desenvolver a linguagem oral das crianças. Essa prática também tem finalidades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem

escrita, como já mencionado anteriormente. Para que isso ocorra, é fundamental que o(a) professor(a) reflita sobre a qualidade do material a ser lido, bem como sobre seu papel de mediação na busca de uma atitude de sentido por parte das crianças.

Brandão e Rosa (2011) apontam formas de selecionar livros para a Educação Infantil, em especial no que se refere a livros de narrativa visual. Uma dessas formas é encontrar leituras que sejam agradáveis e que também sensibilizem os adultos, atentando para a qualidade estética das histórias. O livro-imagem *Sombras*, da autora Suzy Lee, mostra uma narrativa visual guiada por uma garotinha que cria uma brincadeira a partir da sua imaginação e criatividade. Assim como na história, as crianças constroem o seu mundo sem a intenção de imitar as obras realizadas pelos adultos, mas criando e ressignificando, entre os diversos materiais de suas brincadeiras, uma nova relação cultural e social.

Nesse sentido, a escola pode ir além de uma formação para a adaptação dos indivíduos: pode ser um local de ensinar a iniciar outros caminhos, novas formas de interpretar o mundo, por exemplo. A história da narrativa visual no livro *Sombras* termina com a mãe da personagem chamando-a para o almoço, proporcionando uma margem para a continuação da história, mas sem dar continuidade e explicações definitivas.

Dessa forma, a partir de histórias abertas, é possível, com as crianças, pensar e construir novas narrativas e práticas pedagógicas coletivamente. Na Educação Infantil, a abertura e o encontro da vivência com o outro pode levar em conta a criança como um sujeito que se abre para o mundo, tendo na escola a perspectiva de criança criadora e construtora do mundo que a cerca. A literatura infantil pode oportunizar o ato construtor de descoberta e criação com a linguagem, com a arte, com os outros, com a natureza, com os brinquedos e com a vida.

Lights and shadows: Suzy Lee's visual narrative in early childhood education

Abstract

The purpose of this text is to present a teaching practice carried out at the Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Armando de Arruda Pereira, located in the city of São Paulo. The practice refers to an experience with a picture-book,

aiming to discover new ways to experience reading in pedagogical work with young children. The book selected is entitled *Sombras (Shadows)*, by Suzy Lee. Suzy Lee's works have a relationship between plastic arts and literature, and her visual narrative is between the world of reality and the world of imagination. Thus, her works enable children to venture into reality and fantasy during their literary journey.

Keywords

Children's literature. Suzy Lee. Early childhood education.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. Tradução Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRANDÃO, A. C. P.; Rosa, E. C. de S. (org.). *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAGNEBIN, J. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. 5. ed. Tradução Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). *Ler e escrever na educação infantil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 117-137.

GIRÃO, L. C. B. de S. *Margem à mostra: limiares narrativos em Suzy Lee e Angela Lago*. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

LEE, S. *Sombras*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo. Revista de Estudos Literários*, Universidad Complutense de Madrid, 2004.

SÃO PAULO. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

TEBEROSKY, A.; RIBEIRA, N. Contextos de alfabetização na sala. *In*: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 55-70.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2014.