

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUCILA GUEDES DE OLIVEIRA**

**LEITURA DE NARRATIVAS VISUAIS E VERBO-VISUAIS  
NO PNBE - 2010**

**CAXIAS DO SUL**

**2013**

**LUCILA GUEDES DE OLIVEIRA**

**LEITURA DE NARRATIVAS VISUAIS E VERBOS-VISUAIS  
NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE – 2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

**CAXIAS DO SUL**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

O48L Oliveira, Lucila Guedes de  
Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE - 2010 / Lucila  
Guedes de Oliveira. – 2013.  
131 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
Orientador: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos.

1. Leitura. 2. Literatura infantil. 3. Letramento. I. Título.

CDU 2.ed.: 028

Índice para o catálogo sistemático:

- |                        |                   |
|------------------------|-------------------|
| 1. Leitura             | 028               |
| 2. Literatura infantil | 82-93             |
| 3. Letramento          | 37.016:003-028.31 |

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**“Leitura de narrativas visuais e verbos-visuais no PNBE-2010”**

Lucila Guedes de Oliveira

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 14 de agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos  
(presidente – UCS)

Dra. Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo (UCS)

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho aos meus pais, Zaira e  
Luiz Oliveira, por me ensinarem o sentido da  
palavra Educação.

## AGRADECIMENTOS

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por oferecerem situações de aprendizagem e reflexão acerca do tema Educação.

Às professoras Tânia Azevedo e Neiva Panozzo, por compartilharem seus conhecimentos durante a qualificação do projeto de pesquisa.

À prof.<sup>a</sup> Flávia Brocchetto Ramos, minha orientadora, por sempre mediar minha aprendizagem como pesquisadora.

À Escola de Ensino Municipal Cinquentenário, que permitiu efetivar a pesquisa junto aos estudantes do 5º ano.

À prof.<sup>a</sup> Maria do Carmo Fiorentim, que esteve sempre disponível para motivar as crianças a participarem da pesquisa.

Às crianças que participaram das experiências de leitura na pesquisa.

Às Diretoras das instituições de ensino onde atuo como docente: Fabiana Zucco, Judithe Ló, Melita Lazzari e Rosi Maris Fontanella, pela compreensão à minha vida de estudante.

Aos professores Elena Barzenski, Eluza Moraes, Alessandro Peroni, Vera Kukert, Kátia Campagnollo e Otilia Antoniazzi, pela amizade e por incentivarem minhas realizações pedagógicas.

À minha família: pais, irmãs, irmãos, sobrinhos, cunhados e cunhadas, por acompanharem minha caminhada de estudos.

Ao escritor e ilustrador André Neves, pelos valiosos momentos de conversa sobre literatura infantil.

## RESUMO

Como os estudantes de 5º ano significam narrativas visuais e verbo-visuais do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2010), frente às potencialidades das linguagens presentes nas obras literárias selecionadas? Essa pergunta revela o problema da investigação. Para fundamentar as discussões sobre educação, linguagem e literatura, foram utilizadas reflexões de Adorno (1995), Bakhtin (2003), Ramos e Panozzo (2011), Zilberman (1998; 2004), Solé (1998), Martins (1994), Soares (2010), Candido (2004) Benjamin (1996), Dondis (2000) e Oliveira (2008a e b), Panozzo (2001) e Rojo (2009). A pesquisa analisou a leitura de quatro obras literárias do acervo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010, efetivada por quatro estudantes da escola pública da rede municipal de Farroupilha, no período de três meses, apresentando potencialidades de sentidos que configuram as linguagens constitutivas de cada obra, que são: *Pula, Gato* (CASTANHA, 2006), *Leonardo* (CRUZ, 2006), *O Capitão e a Sereia* (NEVES, 2010) e *Quando eu era pequena* (PRADO, 2011). As evidências reveladas pelo modo como os sujeitos leram as linguagens presentes na obra literária ressaltam a necessidade de implementar ações que contribuam para os letramentos verbal e visual. Este estudo pertence à linha de pesquisa Educação, Epistemologia e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

**Palavras-chaves:** Leitura. Literatura Infantil. Letramentos verbal e visual.

## ABSTRACT

How do the students of the 5th grade attribute meaning to the Visual and Verb-visual narratives of the National Programme of the School Library (PNBE/2010), facing the potential of languages presented in the chosen literary works? That question reveals the problem of this research. To base the discussions about education, language and literature, we have used the contributions of Adorno (1995), Bakhtin (2003), Ramos and Panozzo (2011), Zilberman (1998; 2004), Solé (1998), Martins (1994), Soares (2010), Candido (2004) Benjamin (1996), Dondis (2000), Oliveira (2008a e b), Panozzo (2001) and Rojo (2009). This research analyzed four reading literary works of the National School Library Program (PNBE) 2010, carried out by four students from the public school of municipal Farroupilha, within three months, showing the potential of senses that configure the constituent languages of each work, which are: *Pula, Gato*, (CASTANHA, 2006), *Leonardo* (CRUZ, 2006), *O Capitão e a Sereia* (NEVES, 2010) and *Quando eu era pequena* (PRADO, 2011). The evidence revealed by how the subjects read the languages present in these four books underscored the need to implement actions which may contribute to the verbal and visual literacy. This study belongs to the line of research on education, epistemology and language by the graduate program in education at the Universidade de Caxias do Sul.

**Keywords:** Reading. Children's Literature. Verbal and Visual Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa de <i>Ida e volta</i> .....	37
FIGURA 2: Marcas das pegadas.....	38
FIGURA 3: Marcas diferentes.....	38
FIGURA 4: Biblioteca da escola.....	43
FIGURA 5: <i>Abaporú</i> .....	49
FIGURA 6: <i>Peixe Vermelho</i> .....	49
FIGURA 7: <i>Roda de Samba</i> .....	49
FIGURA 8: Capa de <i>Pula, gato</i> .....	49
FIGURA 9: Orelha do livro <i>Pula, gato</i> .....	51
FIGURA 10: Operários.....	51
FIGURA 11: Protagonista.....	51
FIGURA 12: Primeira transformação do gato.....	52
FIGURA 13: Construindo caminhos na leitura.....	52
FIGURA 14: O pulo do gato.....	53
FIGURA 15: Ações das figuras que estão nos quadros.....	54
FIGURA 16: Mudança de papéis no espaço narrativo.....	54
FIGURA 17: Capa de <i>Leonardo</i> .....	55
FIGURA 18: <i>Mona Lisa</i> .....	56
FIGURA 19: <i>A virgem dos Rochedos</i> .....	56
FIGURA 20: <i>Dama com Arminho</i> .....	56
FIGURA 21: Estrutura composicional da obra <i>Mona Lisa</i> .....	57
FIGURA 22: Estrutura composicional da obra <i>A Virgem dos Rochedos</i> .....	57
FIGURA 23: Estrutura composicional da obra <i>Dama com Arminho</i> .....	57
FIGURA 24: Vista aérea da praça.....	57
FIGURA 25: Identificação do protagonista da história.....	58
FIGURA 26: Multiplicação dos quadros.....	59
FIGURA 27: Retomada da página 10.....	59
FIGURA 28: Relações geométricas dos desenhos.....	60
FIGURA 29: <i>Homem Vitruviano</i> .....	60
FIGURA 30: Cena que ativa a memória do leitor.....	60
FIGURA 31: Discurso das cores na relação de tempo e espaço.....	62
FIGURA 32: Capa de <i>O Capitão e a Sereia</i> .....	62

FIGURA 33: Jogos de linguagem.....	64
FIGURA 34: Composição da cena sustentada pela linha diagonal.....	66
FIGURA 35: Encontro de mundos das personagens .....	67
FIGURA 36: Jogo de cores complementares na composição da cena.....	68
FIGURA 37: Retorno ao ritmo inicial na composição da cena final.....	69
FIGURA 38: Capa de <i>Quando eu era pequena</i> .....	70
FIGURA 39: Entrelaçamento verbo-visual.....	70
FIGURA 40: Janela como elemento de destaque e sobreposição de cenas.....	71
FIGURA 41: Perspectiva como estratégia.....	72
FIGURA 42: <i>Abaporú A</i> .....	96
FIGURA 43: Intertexto de <i>Abaporú A</i> .....	96
FIGURA 44: <i>Abaporú B</i> .....	96
FIGURA 45: Intertexto de <i>Abaporú B</i> .....	96
FIGURA 46: <i>Café A</i> .....	96
FIGURA 47: Intertexto de <i>Café A</i> .....	97
FIGURA 48: <i>Café B</i> .....	97
FIGURA 49: Intertexto de <i>Café B</i> .....	97
FIGURA 50: <i>Roda de Samba</i> .....	97
FIGURA 51: Intertexto de <i>Roda de Samba</i> .....	97
FIGURA 52: <i>Operários</i> .....	98
FIGURA 53: Intertexto de <i>Operários</i> .....	98
FIGURA 54: <i>Operários</i> .....	99
FIGURA 55: Intertexto de <i>Operários</i> .....	99
FIGURA 56: Disco.....	102
FIGURA 57: Roletas que orientam as jogadas.....	102
FIGURA 58: Saquinho com objetos em miniaturas.....	106

## LISTA DE RECURSOS ELABORADOS PELA AUTORA

Cartela 1 - As ações do gato.....	90
Cartela 2 - As ações do gato.....	90
Cartela 3 - As ações do gato.....	91
Cartela 4 - Procure e ache.....	92
Cartaz 1 - Transformação das figuras nas produções artísticas.....	94
Cartaz 2 - Transformações na figura do quadro.....	94
Cartela 5: Cores: relações com os acontecimentos.....	95
Cartela 6 - A educação do olhar.....	98
Quadro com a cena inicial e final de <i>Leonardo</i> .....	102
Cartão das diferenças.....	102
Exemplo da disposição da cena.....	102
Inventos de Leonardo Da Vinci.....	104
Produções artísticas de Leonardo Da Vinci.....	104
Cartaz 3 - Arquitetura da obra de <i>Leonardo</i> .....	105
Cartaz 4 - Arquitetura da obra de <i>Leonardo</i> .....	105
Cartaz 5 - Cena das páginas 22 e 23.....	108
Configuração do jogo Sapata.....	109
Cartaz 6 - Transformação da personagem.....	110
Fichas com a visualidade dos textos visuais.....	110
Configuração do jogo.....	111
Exemplo da organização de Fichas.....	114
Aplicação da cor amarela.....	114
Observando os planos nas cenas.....	115
Quadro comparativo das linguagens.....	115
Representação das janelas.....	116
Proposta de criação da janela.....	117
Quadro de cores.....	117

## LISTA DE SIGLAS

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMECDS	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos
TCU	Tribunal de Contas da União
UCS	Universidade de Caxias do Sul
URCAMP	Universidade da Região da Campanha

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E LINGUAGEM.....</b>	<b>17</b>
2.1 ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....	17
2.2 EDUCAÇÃO PELA E PARA A LEITURA.....	21
2.3 LINGUAGEM E LETRAMENTO.....	24
2.4 LITERATURA: O LEITOR CRIADOR.....	26
2.5 LINGUAGEM VISUAL.....	29
2.6 LIVRO ILUSTRADO.....	35
2.7 NARRATIVA.....	39
<b>3 PROCESSO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>41</b>
3.1 A ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS.....	41
3.2 CARACTERIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA.....	43
3.3 INSTRUMENTOS DA COLETA.....	45
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	46
3.5 DIÁLOGO DAS LINGUAGENS VISUAL E VERBO-VISUAL.....	47
<b>3.5.1 Narrativas visuais.....</b>	<b>48</b>
3.5.1.1 A arte em <i>Pula, Gato</i> .....	48
3.5.1.2 Os enigmas discursivos em <i>Leonardo</i> .....	55
<b>3.5.2 Narrativas verbo-visuais.....</b>	<b>62</b>
3.5.2.1 A fusão das vozes em <i>O Capitão e a Sereia</i> .....	62
3.5.2.2 A memória em <i>Quando eu era pequena</i> .....	69
3.6 DIAGNOSTICANDO O PROCESSO DE LEITURA.....	74
<b>3.6.1 A voz dos sujeitos em <i>Pula, Gato</i>.....</b>	<b>74</b>
<b>3.6.2 A voz dos sujeitos em <i>Leonardo</i>.....</b>	<b>76</b>
<b>3.6.3 A voz dos sujeitos em <i>O Capitão e Sereia</i>.....</b>	<b>79</b>
<b>3.6.4 A voz dos sujeitos em <i>Quando eu era pequena</i>.....</b>	<b>83</b>
<b>4 ESTRATÉGIAS PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS.....</b>	<b>87</b>
4.1 PROPOSTA 1: A INTERTEXTUALIDADE EM <i>PULA, GATO</i> .....	89
4.2 PROPOSTA 2: A ARQUITETURA DA IMAGEM EM <i>LEONARDO</i> .....	100

4.3 PROPOSTA 3: O DIÁLOGO ENTRE ELEMENTOS VERBAIS E VISUAIS EM <i>O CAPITÃO E A SEREIA</i> .....	107
4.4 PROPOSTA 4: A LINGUAGEM POÉTICA EM <i>QUANDO EU ERA PEQUENA</i> .....	113
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Há muitos livros na sala.  
São cisternas de dor ou aventura  
águas de luz ou trevas  
onde se guarda o silêncio da palavra.  
Abrimos o livro. Só se lê a vida.  
(PAVIANI, 2002, p. 151)*

O texto literário suscita imagens em quem o lê, e o leitor é lançado a espaços e a possibilidades de conhecer a si mesmo pela linguagem, conferindo sentido à sua existência. Desse modo, o olhar para o suporte livro experimenta associações e expectativas geradas por ele, porque a essência do texto está, sobretudo, relacionada ao modo como se vê e como se pensa o mundo. Assim, no presente trabalho, tratar-se-á o livro além do objeto que fica apenas na prateleira, para que seja visto como uma possibilidade de conhecer o mundo.

O fenômeno da leitura, como aponta Paviani (2002), dialoga com a vida e pode manifestar-se de várias formas. Tal fenômeno está ligado aos acontecimentos e ao modo como nos afeta e como nós, agentes da cultura, significamos tudo o que vemos poetizados em textos visuais, sonoros ou verbais. São nossas imagens internas e externas, influenciadas pelo pensamento cultural, que propiciam a experiência de leitura e a criação de novos signos. Tais imagens ficam guardadas em algum lugar, evocando sentimentos, lembranças e construindo repertórios. Por exemplo, ao pensar na minha infância e na materialidade do livro, as figuras ocasionavam momentos prazerosos ao olhar as formas e o modo de representação dos lugares criados pela ilusão da realidade das ilustrações e, de fato, envolvia-me completamente pela plasticidade do livro.

Entretanto, no início da minha vida escolar, essas experiências foram negligenciadas pela escola, e, por isso, as histórias e as imagens foram desaparecendo. Provavelmente, o fato tenha sido um dos motivos pelos quais eu tenha me tornado arte-educadora, atenta às inquietações do meu processo como leitora, que assumo o compromisso com o trabalho educativo de ampliar o repertório visual da criança. Frente às motivações inerentes à minha formação, a escolha do tema dessa pesquisa, “Leitura de narrativas visuais e verbo-visuais no PNBE/2010”, deve-se à crença de que as crianças devem, primeiramente, aprender a olhar, tornando-se mais reflexivas e sensíveis diante da visualidade do mundo. A sensibilidade, a qual me refiro, está relacionada à capacidade de leitura dos textos que circulam em qualquer mídia.

Vale lembrar que a produção cultural da mídia está atrelada à sociedade de consumo e,

como tal, seus objetos, muitas vezes, acabam padronizando seus consumidores e influenciando suas identidades. Parece que, na contemporaneidade, o público infantil pode ser considerado como público em potencial e, dessa forma, o modo como participa deste contexto reside em uma rede de construção de sentido<sup>1</sup> anunciando uma nova revolução cognitiva e sensível. No entanto, apesar do acesso às informações que as tecnologias permitem, o livro ainda é de grande importância para a formação da criança, pois dialoga com seus receptores. O livro deverá ser um produto de qualidade, principalmente, no que se refere ao caráter artístico, como é o caso das obras literárias do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), porque abre um caminho de possibilidades para experienciar o mundo, impulsionando a criança à emancipação.

Em oposição a esta situação, o tratamento dado à literatura, em alguns espaços escolares, realiza-se de modo equivocado, redirecionando-a para fins moralizantes e utilitários e subvertendo seu valor artístico. Este fato está possivelmente relacionado à prioridade de ensino do código verbal, desconsiderando a prática de linguagens no espaço escolar, e impossibilitando aos estudantes o domínio de outras linguagens, refletindo-se em dificuldade de compreender o que leem. Desse modo, o docente necessita monitorar os ajustes e desajustes que podem ocorrer entre texto e leitor, porque a leitura é, sobretudo, a produção de sentido do texto.

Estudos como os de Soares (2010), Ramos e Panozzo (2011) discutem a formação dos leitores como processo atribuído a vários fatores, tais como a qualidade de obras que envolvem vários tipos de leitura, os diferentes ritmos de leitura e a mediação do professor, que estuda as potencialidades da obra e a utilização de acervos do PNBE destinados às escolas públicas.<sup>2</sup>

Acrescenta-se à problemática, os índices insatisfatórios do aproveitamento escolar, como vêm sendo apresentado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>3</sup>, da Prova Brasil e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que revelam a necessidade de investimentos para desenvolver capacidades interpretativas dos estudantes. Frente a esse quadro, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias

---

<sup>1</sup> O sentido é uma espécie de movimento do pensamento que vivifica a comunicação humana. O sentido é o “mundo da vida” da fala, do texto, da comunicação humana. Ele fornece à linguagem o caráter de uma constante origem, de autoprodução simbólica (PAVIANI, 2003, p. 21).

<sup>2</sup> Relatórios realizados pelas pesquisadoras mostram alguns dados acerca da presença do texto literário na escola a partir da observação de aulas de leitura promovidas pelo professor que atua na sala de aula ou na biblioteca escolar, conforme consta em Relatório da pesquisa disponibilizado em:

<[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_1.pdf](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2013.

<sup>3</sup> Ver resultado disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

do Sul (PPGED/UCS) vem estudando a leitura, em especial, de obras literárias. Os estudos pertencem à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, predominantes nos projetos Educação, Linguagem e Práticas leitoras e PNBE 2010: leituras possíveis, coordenados pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Brocchetto Ramos. Com o propósito de avançar os estudos entorno do tema, efetivou-se neste estudo a análise de narrativas visuais e verbo-visuais e de como os textos são lidos por crianças, a fim de contribuir para os multiletramentos do leitor.

Sabe-se que o texto literário é polissêmico e possui inesgotáveis pistas que podem ser exploradas para a compreensão da obra. Por isso, um diferencial desta pesquisa em relação aos demais estudos acerca do tema da leitura é a criação de estratégias de ensino com a utilização do acervo PNBE, ressaltando elementos constitutivos das obras como portadores de sentido. Diante deste contexto, procurou-se responder ao seguinte problema: Como os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental significam as narrativas visuais e verbos-visuais do PNBE/2010, frente às potencialidades presentes nas obras selecionadas?

Este estudo pretende subsidiar professores da Educação Básica para trabalharem com obras literárias, uma vez que o professor deve aprofundar seus conhecimentos sobre literatura para mediar o processo de leitura eficazmente, ampliando o universo de expectativas dos estudantes, trazendo a leitura como parte importante da sua vida. O entendimento de um texto pode carecer de estratégias de leitura, que devem ser ensinadas no espaço escolar para o leitor iniciante.

O segundo capítulo traz discussões relativas à “Educação e linguagem.” São apresentadas concepções de educação, leitura, letramento e linguagem, reconhecendo a criança como consumidora cultural e focalizando a experiência da leitura pelas linguagens veiculadas no livro. Os fundamentos que ancoram a presente dissertação contemplam ideias de Adorno (1995), refletindo acerca da educação como recurso de emancipação dos sujeitos; de Bakhtin (2003), que entende a linguagem em uma perspectiva interacionista; de Martins (2006), Ramos (2010), Zilberman (1998), Solé (1998), Paviani, Pressanto e Fontana (2009), que tratam das práticas de leitura; de Magda Soares (1995) e Candido (2004), sobre literatura; de Benjamim (1996), acerca da narrativa; de Dondis e Oliveira (2008a e b), para tratar especificamente da linguagem visual; de Panozzo (2001; 2004; 2011) sobre o tratamento das possibilidades da leitura do texto visual; e de Rojo (2009), sobre multiletramento. A partir desses teóricos, é possível vislumbrar a configuração da escola como um espaço cultural, reconhecendo, nas crianças, crescente autonomia e atuação em suas próprias vidas, como por exemplo, assumindo papel de protagonistas e concretizando ações e aprendizagens, com

posturas e capacidades de ver, pensar, decidir e agir no mundo. Nessa direção, busca-se o cumprimento do trabalho educativo, que tem como elemento a emancipação do sujeito, frente à sensibilidade do estudante ao desenvolver a educação estética para a fruição de obras literárias que emana do valor artístico dos textos.

O terceiro capítulo, “Processo investigativo”, explora a caracterização do espaço da pesquisa de campo e os instrumentos para a construção de dados, sendo delineado o perfil dos sujeitos. Os participantes da investigação, como já foram mencionados, são quatro sujeitos, do 5º ano do Ensino Fundamental. Os motivos que explicam a escolha do grupo são: primeiro, por seus domínios simbólicos e imagéticos e, segundo, pelo fato de serem leitores fluentes do código verbal. Será utilizada a entrevista como instrumento elaborado pela pesquisadora após a leitura das obras.

Ainda neste capítulo, constam as análises das obras literárias e é trazida a voz dos sujeitos, mostrando, também, a compreensão dos mecanismos perceptivos por meio das obras. A seguir, questões construíram o *corpus* das entrevistas competência do leitor: Como as crianças leem as narrativas analisadas? Por que apresentam dificuldades em significar as linguagens das obras e seus constituintes? A criança compreende a visualidade do livro como um texto?

As narrativas literárias visuais e verbo-visuais focadas nesta investigação estão presente no acervo quatro do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2010, quais sejam: *Pula, Gato* (2008), da autora e ilustradora Marilda Castanha (2008); *Leonardo* (2006), de Nelson Cruz, *Quando eu era pequena* (2011), de Adélia Prado e ilustrações de Elizabeth Teixeira; e *O capitão e a sereia* (2010), de André Neves.

O Capítulo 4, intitulado “Estratégias para mediação de leitura de obras literárias”, apresenta procedimentos de leitura acerca de aspectos que, no processo de leitura dos sujeitos investigados, deixaram de ser percebidos. As propostas organizadas à luz das orientações de Solé (1998) e Paviani, Pressanto e Fontana (2009) apontam que a leitura acontece em três momentos: a pré-leitura, durante a leitura e a pós-leitura, favorecendo a formação de leitores iniciantes e criando condições para qualificar o trabalho de mediação do professor. Os momentos de leitura buscam significar as linguagens que constituem os títulos, mas propiciam, principalmente, a aprendizagem do estudante.

## 2 EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MEDIAÇÃO

*A palavra artística propicia que o conhecimento seja construído simbolicamente, a partir das vivências de cada leitor, proporcionando-lhe uma experiência singular. (RAMOS, 2010, p. 05)*

As histórias sempre estiveram em cena na história da humanidade. Quem nunca escutou uma história em toda sua experiência de vida? Educação e literatura entrelaçam linguagem, seja verbal ou não-verbal, e encontra-se em todas as esferas da atividade humana, construindo simbolicamente as experiências de cada sujeito. Por esse viés, aponta-se, nas vivências infantis, o primeiro contato com a literatura pela voz de um outro leitor, contribuindo, desse modo, para a sua formação.

Este capítulo propõe-se a aproximar educação e linguagem, valendo-se das condições sócio-históricas do sujeito. O fio condutor da pesquisa é a narrativa literária infantil, potencializada pela interação das linguagens e suas naturezas constitutivas, e o aparato teórico escolhido prioriza o modo como o sujeito aprende, porque a educação, o leitor e o texto literário configuram lugares de possibilidades de manifestação do sentido.

### 2.1 ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO

O debate acerca da educação tem desafiado educadores a pensar a condição social e política dos estudantes. Nesse contexto, emerge a necessidade de propor um trabalho colaborativo dos sujeitos, viabilizando o reconhecimento de seus pares. À luz dessa perspectiva, as escolhas curriculares conferem o caráter emancipatório da educação, ressaltando, tanto o protagonismo como a autonomia no processo de aprendizagem do estudante e do papel do professor como agente de mudança, ou seja, uma educação que privilegia a capacidade do sujeito olhar para a própria cultura. Conforme Adorno (2000)<sup>4</sup>, não

---

<sup>4</sup> De origem judaica, Theodor Wiesengrund Adorno foi um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, que contribuiu para o renascimento intelectual da Alemanha, após a Segunda Guerra Mundial. Estudou filosofia, sociologia, psicologia e música na Universidade de Frankfurt e, aos 22 anos, foi para Viena, Áustria, onde aprendeu a arte da composição com Alban Berg. Em 1934, foi obrigado a imigrar para a Inglaterra para fugir da perseguição nazista aos judeus e, durante três anos, ensinou filosofia em Oxford. Mudou-se para os Estados Unidos e, entre 1938 e 1941, ocupou o cargo de diretor musical do setor de pesquisa da Rádio Princeton e, depois, o de vice-diretor do Projeto de Pesquisas sobre Discriminação Social da Universidade da Califórnia, em Berkeley. Em 1953, retornou ao seu país natal, onde reassumiu seu posto no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. Escreveu, entre outros, *Filosofia da Música Moderna* (1949) e *Filosofia Estética* (publicado postumamente, em 1970).

se trata de modelagem de pessoas, porque:

[...] não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2000, p. 141)

Para Adorno (2000), a consciência do mundo deverá libertá-lo para a percepção da dinâmica da reprodução dos conflitos e da transformação acerca do desenvolvimento decorrente do trabalho e da interação, orientado pelo processo formativo. A formação do sujeito necessita de investimento da família e da escola, possibilitando escolhas políticas. Dar voz ao sujeito significa descentralizar o poder estabelecido culturalmente pelas hierarquias, pois a “[...] cultura é ação humana e também a reflexão sobre a ação humana” (PAVIANI, 2004, p. 75). Além da escuta, as experiências dos sujeitos também devem ser objeto de reflexão para que tenham sentido, considerando aspectos éticos e estéticos no processo cultural.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural que referenda ideologias ao promover a inclusão ou exclusão dos sujeitos no grupo. Por essa razão, cada escola pode criar sua própria cultura e ser um fator decisivo na formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, é possível falar de uma cultura criada e preservada pela comunicação dos sujeitos na sociedade e, especificamente, em uma cultura escolar, entendida como um conjunto de ideologias que caracterizam a escola como instituição.

Se a escola é um espaço de encontro e de forças sociais, impulsionada pelos acontecimentos da contemporaneidade, como é delineada a cultura escolar que emerge do tempo e espaço? A cultura escolar é resultante de um conjunto de práticas e valores compartilhado pelos sujeitos que interagem, em um mesmo espaço, sendo a rede de relações construída por sujeitos-autores. Ora, a questão que se coloca é a vontade, o discurso e a prática de todos os envolvidos no processo educacional.

Na educação escolar, percebe-se que o desempenho dos estudantes tornou-se, de certa forma, hierarquizante e excludente, uma vez que o critério para avaliar a aprendizagem considera o desempenho em apenas dois componentes escolares (Português e Matemática) e vem sendo mensurado por instrumentos de avaliações nacionais, como é o caso da Prova Brasil<sup>5</sup>, que expõe, nas mídias de grande circulação, quadros comparativos entre as escolas.

Para Adorno (2000), a educação contra a barbárie deve ser uma prioridade da escola, visto que as pessoas podem estar atrasadas em relação a sua própria civilização. Portanto, ao

---

<sup>5</sup> Ver informações: <http://provabrasil.inep.gov.br/> Acesso em 25 de julho de 2013.

defender a educação como uma formação contínua que descortina os horizontes dos estudantes, em uma tentativa de dar sentido às suas histórias, vislumbra-se um sujeito crítico diante do mundo, cujos valores que o constituem são potencializados pelas suas experiências e pelos acontecimentos da vida. As experiências dizem respeito ao conhecimento de como as coisas são, desenvolvendo a educação do olhar para contemplar determinados contextos ou objetos do mundo. A contemplação, aqui, não possui caráter passivo, mas a capacidade de aceitar as provocações do mundo, como observa Larrosa (2004):

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160)

Para alcançar a percepção do mundo, o ver, ouvir e ler realizam-se de modo ativo. A experiência discutida pelo autor relaciona o acontecimento com a ação da reflexão, em que a condição do sujeito é de sensibilidade ao que lhe acontece, porque dimensiona o estético como uma atitude frente à realidade. Os complexos caminhos da aprendizagem humana, em que a fonte são as suas experiências com o mundo e com os outros sujeitos, enfatizam a importância do social e do cultural para o seu desenvolvimento moral e intelectual no cerne do que significa a educação (LARROSA, 2004).

Nessa perspectiva, estão as concepções da “Educação Nova”, que surgiu liderada por Dewey<sup>6</sup> (1859-1952), e que tinha como base a experiência cotidiana, ou seja, a aprendizagem do sujeito mediada pelo outro, tendo como foco a interação entre os pares. No entendimento de Dewey, o termo *interação* expressa a condição objetiva de como é feita pelo educador: “[...] não só as palavras faladas, mas o tom de voz em que são faladas; equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos; materiais com os quais os indivíduos interagem e, acima de

---

<sup>6</sup> John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. Na escola, teve uma educação desinteressante e desestimulante, o que foi compensado pela formação que recebeu em casa. Ainda criança, via sua mãe confiar aos filhos pequenas tarefas para despertar o senso de responsabilidade. Foi professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e Educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais. Fiel à causa democrática, ele participou de vários movimentos sociais. Criou uma universidade-exílio para acolher estudantes perseguidos em países de regime totalitário. Morreu em 1952, aos 93 anos.

tudo, a ampla organização social na qual uma pessoa está envolvida” (DEWEY, 2010, p. 46).

Nesse contexto, o professor, conhecendo o modo como os seus alunos aprendem, planeja ações pedagógicas que possam ajudá-los nos seus processos de aprendizagem. Entende-se que a educação prepara os sujeitos para assumir papéis sociais relacionados à vida coletiva, ao trabalho e ao conhecimento, rompendo com a lógica do poder, a caminho da cidadania. Na concepção de Adorno (2000), a emancipação não se refere ao indivíduo isolado, mas, fundamentalmente sociável, que pode se servir de escolhas e do seu próprio entendimento, conquistando sua autonomia e vivência da democracia.

É sobre essa forma dinâmica de educação que se espera evitar o retorno à barbárie e, ao mesmo tempo, ressaltar o respeito pelo sujeito como fonte de experiências, capaz de refletir acerca da realidade de si próprio e do outro. Emancipar a sociedade significa libertar os sujeitos de valores que os impedem de entender a realidade. Tal entendimento de ação emancipatória já suporia a preexistência da identidade de um mundo a se alcançar por meio da superação das alienações decorrentes da dominação do outro, que se escondem na cultura industrializada e criam sistemas de manipulação (ADORNO, 2000).

Assim, a educação é validada como um processo ideológico, cuja missão transforma os sujeitos, democratizando o saber. Nesse sentido, as contribuições dos estudos sócio-interacionistas, defendidos por Vigotsky (2010), apontam para o fato de que a aprendizagem gera desenvolvimento e vice-versa e, ainda, para o papel do pensamento e elege, para o desenvolvimento humano, a importância da interação social para a aprendizagem.

O saber e o aprender requerem novos investimentos na educação, priorizando a linguagem para a elaboração de novos diálogos intelectuais. Vale lembrar que Vigotsky (2010) prioriza a linguagem como mediadora na construção do humano, mapeando o processo de formação. O autor alerta, ainda, para a aprendizagem a partir de dois níveis: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. A primeira consiste na capacidade de o sujeito realizar tarefas independentes, e a segunda é o percurso que o ser humano faz até chegar a um nível de amadurecimento mais avançado, pois há tarefas que, para o aprendiz efetuá-las, precisa da presença de um mediador, mas que, mais tarde, conseguirá fazê-las sozinho. É justamente na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber, com alguma assistência, que reside o desenvolvimento proximal. Vê-se que a aprendizagem, nessa perspectiva, sofre mutações qualitativas - internas e externas - por meio de desafios. Vigotsky (2010) declara que o:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente

organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKY, 2010, p. 103)

O professor media a relação do estudante com o conhecimento, pois, na perspectiva histórico-cultural, o estudante não se apropria da realidade por imposição de métodos e nem por condições cognitivas próprias e inatas. De fato, a apropriação acontece por meio de um processo de mediação e, principalmente, dessa interação professor-estudante, os constitui como atores sociais. Dessa forma o professor, por sua atitude ativa, contribui para o processo de humanização dos estudantes.

Ao trazer a discussão sobre emancipação humana para o campo de processos de aprendizagem, observa-se que o conceito de educação está atrelado ao de emancipação. Os processos educacionais produzem maneiras de enxergar, sentir e experienciar o viver, que geram modos de pensar, configurando territórios epistemológicos nos quais os diferentes sujeitos transitarão. A identidade dos sujeitos é formada por esta socialização, interagindo com horizontes de valores morais, éticos e estéticos, de modo que a educação propicie a construção da cidadania (ADORNO, 2000). Portanto, o professor auxilia os estudantes a se reconhecerem como cidadãos, por contribuir para sair da condição passiva diante dos fatos que os cercam.

## 2.2 EDUCAÇÃO PELA E PARA A LEITURA

Ao eleger a educação em uma perspectiva emancipatória, buscam-se práticas coerentes com essa visão. A leitura, enquanto experiência, apoiada na concepção de Larrosa (2004), está intimamente relacionada com o conceito de formação e apresenta-se como um pilar deste estudo. Cabe, então, refletir como a leitura pode se tornar experiência e como o sujeito, diante de um texto, pode ler e escrever a sua própria vida. Sabe-se que o ato de ler necessita ser entendido como prática social, articulada aos acontecimentos diários. Para isso, é preciso investir nas capacidades interpretativas dos estudantes, oportunizando seus ingressos no mundo letrado. Martins (2006) defende que a leitura vai além do texto:

[...] (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. (MARTINS, 2006, p. 33)

Pressupõe-se coerência entre *o que* se pretende ensinar e *o como* se ensina. Nesse caso, o ensino da leitura implica a existência de um objetivo construído a partir de uma consciência epistemológica, a fim de o sujeito desenvolver as próprias potencialidades cognitivas. A necessidade de uma abordagem metodológica para a prática de leitura deve partir de uma tomada de posição a respeito da concepção de linguagem para qualificar o trabalho do professor em sala de aula.

Na prática, configura-se a importância da democratização da leitura no espaço escolar, evidenciando a multiplicidade de discursos e a liberdade para acessá-los. Para Solé (1998),

[...] situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras em que, com um objetivo claro – resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto – aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência. (SOLÉ, 1998, p. 91)

A questão é que o ensino da leitura deverá criar situações diversas ao leitor, para ampliar seus horizontes acerca do texto lido e de sua vida. Neste contexto, destaca-se o esforço governamental ao criar políticas públicas de investimento à leitura como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>7</sup>, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), comprometendo-se a oferecer obras literárias aos estudantes para ampliar seu repertório intelectual, imagético e estético. Entende-se por repertório um conjunto de experiências reais ou simbólicas de um sujeito, que podem ser acionadas diante de uma situação de aprendizagem.

O fomento à leitura promovido pelo PNBE justifica-se pela qualidade das obras, tanto nos projetos gráficos como na qualidade do texto verbo-visual, para atender e respeitar as peculiaridades dos leitores. No entanto, mesmo que tenham ocorrido investimentos em políticas públicas de leitura, os problemas que envolvem a aprendizagem da leitura continuam e, possivelmente, estão vinculados à formação e à atuação dos professores para um trabalho dedicado à competência leitora dos alunos.

Além do trabalho do professor, a biblioteca escolar também exerce ou deveria exercer papel fundamental para o ensino da leitura. Acerca dessa situação, a dissertação de Morgana Kich, *Mediação de leitura literária: O Programa Nacional Biblioteca da Escola*

<sup>7</sup> O PNBE é um programa de investimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, criado em 1997, tem como finalidade democratizar o acesso ao livro nas escolas públicas brasileiras, cujas atribuições consistem no atendimento às bibliotecas dessas escolas públicas com acervos de obras literárias, publicações em Braille e a distribuição de livros para os professores e os estudantes. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 24 maio de 2010.

(PNBE/2008), defendida em 2011, no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, aponta dados que merecem atenção e sugere ações que dinamizam o acervo, por meio de roteiros de leitura, planejados de forma intencional, tendo em vista a fruição dos textos literários pelos estudantes.

O MEC distribui os livros à biblioteca, entretanto, é recorrente o problema no processo de funcionamento do Programa, o qual pode ser entendido pela ausência de uma política de formação destinada aos professores-leitores e de esclarecimentos suficientes sobre as finalidades educativas desse Programa, cujos dados são evidenciados pelo Tribunal de Contas da União<sup>8</sup>, conforme a avaliação diagnóstica acerca das práticas de leituras com essas obras. A avaliação constatou que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tem operacionalizado a distribuição dos acervos do Programa para as escolas públicas. No entanto, não há monitoramento sobre o uso do acervo nas práticas escolares.

Sabe-se que a leitura literária é um dispositivo para formar leitores. Quando a leitura se torna experiência, o leitor confronta seu repertório, seja de palavras ou de imagens com seu entorno fomentando o processo de leitura, instrumentalizando-o para utilizar o sistema comunicacional.

O caráter plural e dialógico da literatura constitui-se como produção do conhecimento por possibilitar o contato do leitor com diferentes formas de vivenciar e de compreender o mundo pela linguagem. Para Larrosa (2004, p. 356), “[...] a literatura serve para sentir nossa própria língua, para tratar de não sermos demasiado estúpidos, para sentir-nos vivos.” A polêmica consiste no direito do estudante à literatura como forma de sentir-se afetado pela força das linguagens, confirmando o lugar da transformação, democratizando a leitura.

Dito de outro modo, a arte literária valoriza a individualidade dos sujeitos, sendo que o tratamento da linguagem confere a ampliação de capacidades comunicacionais e expressivas tanto dos professores como dos alunos. Para Martins (2006, p. 89), “os textos que estão aí ao nosso redor, expressos em mil linguagens, à inteira disposição, podem ensinar a ler e compreender a leitura, às vezes muito mais do que algo escrito especificamente sobre o assunto.”

É preciso, cada vez mais, preocupar-se com o tipo de leitor que se pretende formar ou com quais estratégias de leitura podem ser aplicadas para o desenvolvimento de uma leitura proficiente, tanto na decodificação, como na compreensão e interpretação. As estratégias de

---

<sup>8</sup> Sobre Avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Brasília: TCU – Tribunal de Contas da União, 2002. Outras informações podem ser conferidas no seguinte site: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU>>.

leitura representam a possibilidade de proporcionar meios de construir autonomia para o aluno/leitor, como prioridade na prática pedagógica, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, mas certo da capacidade de transformação nele contida, para a constituição do sujeito como leitor.

### 2.3 LINGUAGEM E LETRAMENTO

A linguagem contribui para a constituição do humano e possibilita a comunicação entre os sujeitos, sendo vista como fenômeno social, que dá sentido à vida em sociedade e desempenha papel fundamental na evolução do ser humano; é capaz de produzir conhecimento, desencadeando humanização. “É através da linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 9). A necessidade de se comunicar impulsiona a dinâmica cultural, mobilizando capacidades intelectuais para fazer indagações, reflexões, levando o homem pelo caminho da evolução. Nessa direção, Larrosa (2004) concebe o homem como sendo:

[...] vivente com palavra. E isso não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é como palavra, dá-se em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente que é o homem se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2004, p. 153)

Sendo o mundo constituído pela linguagem, os sujeitos se apropriam da realidade, dos conceitos que lhes permitem entender e atuar no seu mundo, propiciando-lhes uma aprendizagem mediada por outros sujeitos, a fim de construir suas trajetórias históricas. Frente ao exposto, emerge uma questão: Por que, no espaço escolar, os estudantes não dominam os códigos constitutivos de cada linguagem? Bakhtin (2003) pensa a linguagem como potencialidade de cada sujeito, com caráter dialógico e que, pela compreensão mútua das falas, cada sujeito, ao falar, coloca-se em uma cadeia de enunciados:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Na concepção de Bakhtin (2003), todo enunciado gera uma resposta ativa e serve para

suscitar a relação de comunicação como fenômeno, caracterizando a linguagem como uma criação coletiva, pertencente ao diálogo entre o eu e o outro. Sob este aspecto, ressalta-se a importância das situações das linguagens verbal e visual para a formação do ser humano, buscando investigar como se dá a produção de sentido, que tem relação com o discursivo. É importante também observar que, nessa abordagem, o mundo é visto em movimento, e que não se submete a uma forma fixa, em que o sujeito constrói sua identidade no plano relacional, definindo-se com o outro e no outro. Devido a isso, a atitude responsiva é elemento fundamental do princípio teórico de Bakhtin.

No que diz respeito ao tratamento da linguagem como prática dialógica, assumida por Bakhtin (2003), os conceitos de enunciado e enunciação fundamentam o processo compreensivo ativo. De acordo com o autor, cada “[...] enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). É por possuir essa função que o enunciado, como um dos elementos aliado ao princípio dialógico, corresponde à resposta que os interlocutores oferecem uns aos outros. O enunciado é parte inicial do diálogo entre os interlocutores, permitindo a compreensão por parte do interlocutor e sugerindo outra ação e constituindo a enunciação, vista como o produto de interação dos sujeitos.

Para isso, evidencia-se a defesa à convivência e à interação do leitor com múltiplos textos, possibilitando o seu desenvolvimento intelectual. A intenção de refletir acerca da capacidade do sujeito de leitura do mundo visa a reconhecer o lugar social deste, conseguindo mudar o seu modo de vida e estando na condição de letrado. A discussão em torno da noção de letramento tem como fio condutor concepções ideológicas e políticas. Do ponto de vista cognitivo, o letramento aprimora os aspectos da linguagem: social, cultural, cognitivo, linguístico. Para Rojo (2009),

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Portanto, o professor deve não somente ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas também a interpretar, compreender e produzir textos a serem compartilhados com outros cidadãos, construindo teias discursivas e caracterizando o modo como as pessoas tornam-se leitoras. O acesso dos sujeitos aos diversos tipos e gêneros de textos ainda não tem seu papel reconhecido e de destaque no contexto educacional. Segundo Rojo (2009, p. 109), é de suma

importância pensar propostas de letramento no espaço escolar: “Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e que textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?”.

O letramento, assim como a alfabetização, são processos de aprendizagem que merecem um tratamento metodológico diferenciado. A criança, quando chega à escola, já absorveu muitas informações do cotidiano e, ao ser inserida no processo de alfabetização, deverá ampliar suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Podemos afirmar, então, que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos e à participação crítica do sujeito nas práticas sociais que envolvem o uso de diferentes modalidades da linguagem, além de explicar aspectos da realidade em que vive. Diante desses dois conceitos e considerando a influência das tecnologias, os multiletramentos<sup>9</sup> (ou letramentos múltiplos) indicam possibilidades de o sujeito agir na vida contemporânea, acessando mídias, materiais impressos e sons, resultando na circulação de diferentes gêneros textuais. Rojo, nesse sentido, adverte que:

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (domésticas e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (2009, p. 109)

A questão é a contextualização dos discursos que afetam os leitores diante de uma sociedade globalizada. Cabe à escola propor múltiplas experiências por meio da circulação e das práticas de linguagem, potencializando o multiculturalismo, acolhendo, desse modo, a cultura de todos os sujeitos envolvidos no ato de educar. Por isso, o interesse do leitor pela literatura é uma forma da prática dos multiletramentos e, para fomentar tal interesse, é importante incorporar a multiplicidade de gêneros por meio de obras literárias, como as narrativas, poesias e contos de fadas, no cotidiano escolar. A partir das considerações precedentes, amplia-se, então, o estudo, focalizando o leitor como protagonista do texto literário.

---

<sup>9</sup> Segundo Rojo (2009, p. 109), o conceito de letramentos múltiplos é “um conceito complexo e, muitas vezes, ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais, que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.”

## 2.4 LITERATURA: O LEITOR CO-AUTOR

O que é a literatura? Por que a leitura de um texto literário é tão diferente de um texto não-literário? O que orienta o homem a produzir e fruir literatura? A literatura é linguagem e, por meio dos recursos da ficção, cria uma realidade na qual o leitor pode reconhecer a sua vida. Do diálogo entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa o leitor, emerge a relação entre ele e a obra. A literatura é arte e, como obra de arte, “[...] é compreendida como a consumação da representação simbólica da vida, a caminho da qual já se encontra igualmente toda a vivência. É por isso que ela mesma é caracterizada como objeto da vivência estética” (GADAMER, 1999, p. 131). Já Duarte Junior (2002) defende a ideia de que a experiência estética por meio da arte acontece a partir da sensação, imaginação e compreensão de quem a interpreta. Assim, na experiência estética, a obra descortina continuamente possibilidades de sentimentos e conhecimentos no sujeito, apreendendo diretamente o mundo sem mediação de conceitos e símbolos. Referente ao mesmo assunto, o autor afirma ainda que: “[...] na experiência estética, retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo” (DUARTE JUNIOR, 2002, p. 91). A partir disso, nota-se que, no âmbito da educação, há uma perspectiva formativa do humano, já que o fruidor de arte vai se constituindo pelo ato da leitura. Ademais, o autor acrescenta que a:

[...] arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época. Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções racionais (ciência, filosofia). (DUARTE JUNIOR, 2002, p. 18)

Além disso, importa enfatizar o reconhecimento do valor artístico e estético de um objeto na experiência perceptiva do leitor. A distinção entre esses dois termos consiste na natureza de cada um e ambas se oferecem de modo sensível. De modo geral, o que se pretende aqui é a legitimidade cultural, focalizando a arte literária como objeto artístico e estético no contexto educacional, viabilizando a educação literária com vistas ao desenvolvimento da capacidade de ler obras literárias.

Contudo, a obra literária, como arte, mobiliza o interesse do leitor para pensar os fatos que ocorrem em seu entorno, atingindo o plano de significação. A leitura do texto literário, independente do gênero, vislumbra a construção de um mundo possível, capaz de ampliar os horizontes do leitor. Zilberman (1998) sustenta que a ficção sugere ao leitor uma visão de

mundo possível, pois o convívio com o texto permite o alargamento de horizontes do texto e também do leitor. Pode-se, a partir disso, pensar o processo de imaginação do leitor e o modo como produz sentido, por meio da percepção do universo representado.

Como é possível ter a literatura na escola? O caráter utilitário da literatura ainda prevalece no cenário escolar, já que continua sendo desconsiderado como valioso instrumento de formação aos estudantes. Assim, reitera-se que o texto literário expressa o humano, oferecendo recursos para compreendê-lo por meio de concepções artísticas e culturais veiculadas pela linguagem. Nesse ponto, Ramos (2010) afirma que:

[...] vivências de cada leitor são singulares e colorem de forma peculiar um enredo, permitindo que, a partir de um mesmo texto, sejam construídos sentidos diversos, até pelo mesmo leitor, em diferentes momentos de sua vida. Da mesma forma, um grupo de pessoas que lê um texto, no mesmo momento, pode gerar significações distintas. (RAMOS, 2010, p. 26)

Ramos (2010) focaliza o repertório do leitor para atribuir sentido ao texto lido. Sendo provocado pelos elementos estruturais do texto, o leitor preenche as lacunas em um nível subjetivo e pode, com isso, ultrapassar limitações da vida cotidiana, renovar sua percepção e, conseqüentemente, chegar à transformação social. Importa salientar que o texto artístico reitera o seu compromisso ético-estético, dimensões estas inseparáveis, com possibilidades de escolhas diante de oposições de valores e sentimentos, mas possível de reconhecimento e de humanização. A força da construção do repertório de um leitor depende das experiências vividas e é, sem dúvida, um espaço aberto ao imaginário e à construção da sua subjetividade. No plano textual, entrecruza-se o repertório do leitor com o texto em uma perspectiva de comunicação ativa. Conforme Zilberman (1998, p. 22), a literatura: “[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente.”

Do ponto de vista dos horizontes do texto e do leitor, efetua-se o ato de criação. Pode-se entender que, nesse percurso, a percepção do leitor está em primeiro plano, a fim de que se cumpra a experiência estética, o que demanda o conhecimento da arte. As formulações apresentadas conduzem para que o leitor busque o que está além da palavra, levantando hipóteses e, ao construir novas leituras, experimente o sentido das linguagens. Considera-se, nesse processo, o percurso do leitor, a sua compreensão, as suas relações estabelecidas e as pistas fornecidas pela estrutura do texto. Cosson (2006) reafirma a força educacional para as práticas da leitura, visando a mediação da leitura literária:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (COSSON, 2006, p. 120)

A educação literária na escola deve cumprir sua missão ao respeitar o caráter artístico do texto e ao buscar novos sentidos para a obra lida. Candido (2004, p. 180) reforça a função humanizadora do texto ao dizer que a literatura confirma, no homem, certos traços essenciais de sua humanidade, tomando como exemplo: “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, o senso de beleza, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o cultivo do humor.” O autor aponta o resultado dessa relação com um saldo positivo, voltando-se principalmente para a capacidade de refletir sua relação com o outro. Favorecer a perspectiva humanizadora é atribuir sentido à vida, a partir da experiência individual e coletiva, abrindo espaço para a reflexão acerca da barbárie. A literatura, ao revelar a desigualdade e a injustiça presentes no mundo, propõe a dimensão ética e estética, aflorando a sensibilidade diante dos fatos.

Desse modo, vincular a literatura com a materialidade<sup>10</sup> do objeto impresso no universo infantil, em que cores e formas constituem as ilustrações, pode fascinar, entrelaçando-se à palavra. Para isso, o conhecimento do professor em relação aos elementos constituintes da visualidade é algo que merece atenção, pois ele pode auxiliar os estudantes a perceberem a diversidade de gêneros de textos e técnicas de composição que as ilustrações podem se utilizar, tópico esse que será abordado a seguir.

## 2.5 LINGUAGEM VISUAL

Todos os dias, vive-se bombardeado por diversas formas de comunicação visual, no entanto, a maioria das pessoas não lê esses textos. Possivelmente, este fato está relacionado à cultura escolar que, por vezes, não dá atenção ao modo como os estudantes interagem com a visualidade que provém dos apelos comunicacionais com os quais diariamente convivem, através do jornal, da televisão, do rádio, da internet, entre outros. Esses meios materializam-se pelas linguagens e manifestam formas de comunicação, tanto visual como verbal, mobilizando o sentido de seus receptores.

No acesso às imagens, o professor desempenha um papel de mediador, que deverá revelar uma atitude de investigação frente às linguagens, cujo potencial sensível promoverá a

---

<sup>10</sup> Linden (2010, p. 52) concebe a materialidade do livro como o “[...] resultado favorável de uma experiência expressiva planejada.

arte para educar leitores. Por isso, é de suma importância a arte-educação na escola, propiciando às crianças a leitura da imagem e o desenvolvimento da percepção estética. Indubitavelmente, o estudante deverá ter condições para ler qualquer linguagem. Rossi (2003), ressalta a importância da leitura de imagem como possibilidade para desenvolver o pensamento artístico e estético dos estudantes. Cabe ao professor considerar as condições de construção do conhecimento dos alunos, de modo que eles usem os ensinamentos para enriquecer a interpretação e, conseqüentemente, a compreensão estética (ROSSI, 2003).

Portanto, um texto visual, assim como o verbal, comporta significações que são construídas na interação texto/leitor/contexto. Com este fim, o incentivo à leitura, com a distribuição e circulação de produtos culturais, situa o sujeito contemporâneo como participante ativo da cultura veiculada pela imagem em diferentes meios e suportes que se projeta o futuro da humanidade. Nesse contexto, Oliveira (2008b) enfatiza que:

[...] a imagem é realmente um gênero de pensamento, uma persuasão fortíssima em nossos dias globalizados, e a nação que melhor usar suas imagens e ícones dominará, numa primeira fase, todos os fenômenos culturais do planeta e, numa segunda fase, o real domínio econômico de outras nações. (OLIVEIRA, 2008b, p. 96)

Pelo exposto, pode-se afirmar que as imagens que afetam o leitor diariamente, não sendo inocentes e, como articuladoras de sentido, questionam, refletindo temas que fazem parte do imaginário dos sujeitos, como: a identidade, a alteridade e a consciência do mundo e, principalmente, a preservação dos valores culturais. Por isso, semelhante à linguagem verbal, o significado somente é efetivado quando o leitor dialoga com o seu contexto, e suas intenções examinam o próprio repertório fornecido na leitura. Vale lembrar que a apropriação do código verbal respeita etapas, de acordo com Dondis (2000):

Primeiro aprendemos um sistema de símbolos, formas abstratas que representam determinados sons. Esses símbolos são o nosso á-bê-cê, o alfa e o beta da língua grega que deram nome a todo o grupo de símbolos sonoros ou letras, o alfabeto. Aprendemos nosso alfabeto letra por letra, para depois aprendermos as combinações das letras e de seus sons, que chamamos de palavras e constituem os representantes ou substitutos das coisas, ideias e ações. (DONDIS, 2000, p. 14)

Talvez a aprendizagem dos códigos das linguagens constitua um desafio à inteligência humana, sendo de enorme complexidade o seu entendimento. O modo de aprender as linguagens, com o desenrolar dos tempos, gerou um analfabetismo no campo visual, sustentado pelo desconhecimento dos princípios de seus elementos (DONDIS, 2000). É fato que a aprendizagem da leitura de imagem é importante, mas como se pode evitar torná-la um

lugar-comum? Sob esse ângulo, pode-se educar os leitores para diferentes olhares (artísticos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, entre outros), criando intérpretes críticos diante do processo da leitura.

Cabe refletir como é possível ler a linguagem visual e verbal juntas. A noção de complementaridade e colaboração vem à tona do ponto de vista do seu receptor, porque as ilustrações caracterizam o texto literário infantil, marcando um diálogo com o mundo imaginário da criança, visando à leitura como experiência e prazer desencadeada pela visualidade da obra. O leitor atribui sentido às linguagens como resultado da experiência. Desse processo, “[...] participam tanto a cor, a forma, a localização espacial e os materiais e suportes utilizados, quanto às combinações das unidades da língua escrita, a seleção e a organização vocabular nas estruturas sintática e semântica.” (DONDIS, 2010, p. 57). A ilustração, portanto, é texto e não pode ser lida aleatoriamente. Ela é complexa e possui uma forma própria de dizer, por meio das relações sintáticas e semânticas.

Dondis (2000), ao tomar emprestado o termo alfabetismo inerente à linguagem verbal, aponta para a sintaxe da linguagem visual, alertando que:

[...] a sintaxe só pode significar a disposição ordenada de partes, deixando-nos com o problema de como abordar o processo de composição com inteligência e conhecimento de como as decisões compositivas irão afetar o resultado final. Não há regras absolutas: o que existe é um alto grau de compreensão do que vai acontecer em termos de significado, se fizermos determinadas ordenações das partes que nos permitem organizar e orquestrar os meios visuais. (DONDIS, 2000, p. 29)

A proposta deste estudo é vislumbrar o termo alfabetismo visual como apreensão da linguagem visual, favorecendo a prática da leitura de outras linguagens. Entende-se, a partir da autora, que a “[...] inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana, amplia o espírito criativo. Não se trata apenas de uma necessidade, mas, felizmente, de uma promessa de enriquecimento humano para o futuro.” (DONDIS, 2000, p. 231). Portanto, o alfabetismo envolve um conjunto de habilidades para compreender e interpretar os signos visuais e suas perspectivas ideológicas capazes de impactar os sujeitos com diferentes formas.

Na construção do texto visual, validam-se como elementos e matéria-prima de toda a informação visual os seguintes elementos: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento. No entanto, não basta apenas a identificação de tais elementos na leitura de um texto; é preciso atribuí-los sentidos, promovendo a reflexão para a prática do multiletramento.

A leitura da imagem sugere ao observador algo que o texto tem a dizer. Contudo, o conteúdo e a forma como componentes da linguagem visual articulam o resultado final da interação com os meios que utiliza na sua materialidade. Por isso, os elementos visuais básicos, organizados de forma reflexiva e planejados, sugerem estratégias de composições, potencializando a leitura dos textos visuais.

Toda construção visual - seja de figuras, de personagens, cenários, tipos ou a própria materialidade do objeto livro, como a cor, a textura e a forma das folhas de papel - constitui infinitas possibilidades de articulação dos elementos na significação da obra. Assim, o livro, como objeto híbrido, constituído pelo visual e verbal, é o fio condutor guiado por meio da mútua interação entre as linguagens. A disposição do texto e das ilustrações contribui para o ritmo da leitura, por meio do encadeamento das páginas. Por essa razão, a materialidade do livro atende aos empregos particulares, às formas de expressão de cada linguagem e ao modo como é lido pelo leitor.

Pode-se pensar que, na criação, a utilização das estratégias visuais investe em um processo de escolha e de experimentação, procurando expressar o conteúdo e, a partir disso, se obtiver perda na sua qualidade, pode enfrentar problemas estéticos e de funcionalidade e, conseqüentemente, de leitura. A autora propõe na composição visual dois pólos determinantes para a manifestação do significado dado pelo leitor. Tal controle busca o entendimento da ligação entre mensagem visual, significado e técnicas visuais (DONDIS, 2000). A questão é que a significação acontece no contexto das polaridades. Dessa forma, o contraste, como elemento controlador, é capaz de fomentar forças de oposição, estimulando, chamando a atenção ou desequilibrando. As técnicas de composição e seu oposto são possibilidades de expressão e compreensão do texto.

Inicialmente, as técnicas de *equilíbrio* e *instabilidade* referem-se a como o olhar do leitor situa-se na composição. A primeira estratégia busca pela harmonia, por meio da interação dos elementos visuais com o suporte, determinado pelos eixos vertical e horizontal, que operam na organização das coisas produzidas pela inteligência humana. A *instabilidade* é reportada justamente em seu aspecto de manifestação dinâmica obtida pelos efeitos das relações espaciais (DONDIS, 2000).

A *simetria* busca o rigor na distribuição dos elementos no texto, cujas combinações resultam na conformidade de tamanho, forma e posição entre partes de um todo. A *assimetria*, por meio da variabilidade de elementos e posições, cria uma experiência visual onde a forma não possui um eixo central, portanto um lado não é igual ao outro. O par *regularidade e irregularidade* explora juízos visuais que focaliza a ordem e desordem no texto, buscando um

jogo apoiado no ritmo e no peso, explorando os elementos visuais da composição. A *regularidade* aplica um princípio a ser seguido, e a *irregularidade* relewa o inesperado e o insólito, sem ajustar-se a nenhuma regra pré-definida (DONDIS, 2000).

De acordo com Dondis (2000), em relação à uniformidade das formas, a *simplicidade*, cuja manifestação visual constitui-se pela síntese dos elementos, e a estratégia da *complexidade* exige composições determinadas por inúmeras unidades elementares, resultando um texto com muitos detalhes na sua elaboração. Pode-se afirmar que a *complexidade* envolve as propriedades de todo o conjunto, ou seja, a cor utilizada, a textura do suporte em um mesmo objeto.

As estratégias visuais *unidade* e *fragmentação* ativam a percepção humana por meio de cada elemento como articulador de sentidos, relacionados por suas partes e em seu todo. A *unidade* é um equilíbrio de elementos diversos em uma totalidade que se deve entender visualmente. Quando ocorre a união de vários elementos, deve resultar visualmente um único elemento. A *fragmentação* diz respeito à percepção dos elementos e à unidade, separadamente, mas que, ao se relacionarem, não deixam de possuir e revelar características particulares. A presença das unidades na composição dos textos visuais deverá determinar o modo como cada estratégia é desenvolvida. Nessas condições, a estratégia da *economia* refere-se à organização aplicada aos elementos de forma moderada (DONDIS, 2000).

A *economia*, por sua vez, utiliza-se de elementos mínimos de meios de comunicação visual, contrastando a *profusão* caracterizada por diversos acréscimos ornamentais que enriquecem a composição pela exploração dos códigos visuais. Como já foi dito, todo texto espera uma resposta do leitor, seja de aceitação ou negação e, com essa intenção, a *minimização* procura obter do observador a máxima resposta a partir da utilização de elementos mínimos. O *exagero* procura construir uma composição excessiva, intensificando e ampliando a expressividade da mensagem (DONDIS, 2000).

A *previsibilidade* e a *espontaneidade* evidenciam o papel do criador em relação ao tipo de composição que se pretende desenvolver. A *previsibilidade* sugere alguma ordem ou plano, para que seja capaz de prever como será a mensagem visual. A *espontaneidade* caracteriza-se por uma falta aparente de planejamento, escapando a qualquer princípio visual. Há ainda a estratégia da *atividade* que, por meio da representação, deverá refletir o movimento na composição visual, seu oposto. A *estase* explora o equilíbrio, criando um efeito estático, permitindo ao olhar a sensação de tranquilidade. A *sutileza* propõe soluções à visibilidade, utilizando elementos mínimos, e a *ousadia*, pelo contrário, rompe com a natureza óbvia, efetivando uma abordagem de clareza máxima para afetar o leitor. Do ponto de vista

de uma atmosfera menos provocadora, a *neutralidade* situa a mensagem como alvo do público. A *ênfase* traz a existência de uma configuração que realça um elemento sobreposto a um fundo em que predomina a uniformidade (DONDIS, 2000).

Ainda nessa sequência, a estratégia da *transparência* evidencia os detalhes que ficam escondidos no próprio texto que, quando revelados, poderão surpreender o leitor, promovendo a nuance das cores e da delicadeza dos elementos constitutivos da composição. A *opacidade* justifica-se pelo bloqueio total e ocultamento dos elementos que são substituídos ao serem percebidos pelo leitor. A *estabilidade* e a *variação* manifestam-se por meio das mudanças e planejamento como as demais. A *estabilidade* expressa uma mensagem dominada por uma temática uniforme e coerente, e a *variação* oferece sortimento, lembrando a composição musical por sua variação e mutação dominada por um tema (DONDIS, 2000).

Na organização de uma imagem, as estratégias visuais contemplam o ato da leitura, onde encontra-se a *exatidão*, cujos efeitos sugerem truques e convenções aplicados à produção, destinados a reproduzir as mesmas pistas visuais que o olho transmite ao cérebro. Um dos efeitos utilizados é a perspectiva, sugerindo efeitos de claro-escuro, atribuindo um realismo no texto. A *distorção* procura controlar seus efeitos por meio da alteração e da manipulação à forma verdadeira do texto criado (DONDIS, 2000).

A *aplanura* é regida pela ausência de *perspectiva*, e a *profundidade* sugere a informação de um ambiente natural, evocando efeitos de luz e sombra. (DONDIS, 2000) Os pólos de *singularidade* e *justaposição* sugerem um jogo de planos na organização na produção do texto. A *singularidade* utiliza-se da *ênfase*, focalizando um tema isolado e independente, que não conta com outros estímulos visuais. A *justaposição* articula a interação de estímulos visuais, propondo a ligação entre os elementos que podem estabelecer relação de comparação dos elementos visuais (DONDIS, 2000).

A *sequencialidade* ordena as informações baseando-se na resposta compositiva a um projeto de representação que se dispõe em uma ordem lógica e poderá seguir um padrão rítmico. A técnica *casual* propõe a ausência de planejamento, uma desordem aparente ou intencional da informação visual. A *agudeza* está atrelada à clareza de expressão do estado físico e, por meio da precisão e do uso de contornos rígidos, o efeito final é claro e fácil de interpretar. A *difusão* é suave e preocupa-se com a criação de uma atmosfera de sentimento e calor. Por fim, a *repetição* apresenta-se pelas conexões ininterruptas nas composições visuais e a *episodicidade* reforça a qualidade individual das partes do todo, sem perder o significado de sua totalidade (DONDIS, 2000).

Dondis (2000) e Oliveira (2008a e 2008b), nas suas propostas de compreensão das imagens, entendem a sintaxe visual como possibilidades para perceber como o texto é definido por um conjunto organizado e, quando junto do texto verbal, reforça os aspectos simbólicos. O que se sublinha são as potencialidades de sentidos que a imagem tem e, conseqüentemente, percebe-se a relação de complementaridade com a palavra. Assim, o sujeito é convidado a efetivar leituras e a criar hipóteses e juízos acerca dos textos revelados pelas influências ideológicas da sociedade de massa presentes nos diversos suportes. É inegável que as estratégias visuais são responsáveis por reforçar o significado de uma composição e, além disso, proporcionam meios mais eficazes para criar e compreender a comunicação visual expressiva do texto a ser lido, além de favorecer o leitor à leitura do verbal.

Enfatiza-se, nesse âmbito, a leitura de diferentes linguagens. Machado (2005, p. 42) lembra que, etimologicamente, “[...] texto é tecido, reporta-se à antiga técnica de tecer.” Em outras palavras, a analogia com os fios que constroem redes de significações revela-se na ação de entrelaçar os diferentes códigos das linguagens, propiciando ao sujeito fazer associações e a repensar a forma de conceber a linguagem, já que, segundo Machado (2005),

[...] nada impede que diferentes códigos estejam relacionados numa mesma combinação textual capaz de exprimir uma unidade significativa na cultura. O texto surge, assim, como um produto cultural híbrido, que une diferenças, em vez de separá-las. O que importa é a capacidade de significar e não os elementos que, enredados, levam à significação. (MACHADO, 2005, p. 42)

A experiência visual é fundamental, não apenas para ler em diferentes suportes de comunicação, mas também para ler e reagir a todo texto presente no mundo. Em outras palavras, é na escolha de operar linhas, cores, texturas e formas que o livro ilustrado vem provocando diferentes experiências estéticas. Por isso, os sentidos da leitura nesta dissertação, pauta-se no jogo entre as linguagens que se entrelaçam.

## 2.6 O LIVRO ILUSTRADO

A presença do livro ilustrado nos primeiros anos de vida de uma criança é um investimento à sua memória visual, imprimindo, por meio de cores, formas e suporte, a surpresa e encantamento. Nos últimos tempos, o livro, como produto cultural, tem recebido influências das diversas linguagens, como cinema, histórias em quadrinhos, arte contemporânea, entre outros, sendo impulsionado por vários processos de criação e materiais.

Por essa razão, o livro ilustrado mostra-se como um objeto explorado nos diferentes formatos e configurações, respondendo às mudanças oriundas da tecnologia.

Essas considerações demonstram a valorização do aspecto visual do livro infantil, focalizando o projeto gráfico e a importância da inter-relação das linguagens no percurso do leitor, não apenas desenvolvendo a sensibilidade, mas abrindo espaço para mecanismos de raciocínio. Os educadores podem explorar a experiência da leitura de um livro ilustrado, potencializando a aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que uma das finalidades da ilustração, “não é apenas apresentar uma versão do texto, mas favorecer a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagens pessoais dentro do livro que estamos lendo” (OLIVEIRA, 2008b, p. 31).

A ilustração tem o poder de estimular inteligências para que o leitor desenvolva condições de observar e descrever o funcionamento da linguagem. Sustenta-se a tese de que os signos visuais ensinam algo e contribuem para a leitura de imagem na sala de aula, possibilitando a construção de repertório dos estudantes para a fruição de obras de arte ou de obras literárias.

Nessa perspectiva, é indispensável educar o olhar das crianças. Sabe-se que o olhar que chega à escola está impregnado pelas imagens da cultura de massa, e o professor deverá atuar como mediador, qualificando o seu modo de ler. Conforme Oliveira (2008a, p. 27), as “[...] imagens estão muito além de suas representações, de seus processos narrativos e descritivos – elas são dotadas de vida e inteligência próprias.”

Ao longo da história da ilustração, os ilustradores exploram as múltiplas possibilidades de sentido das imagens, respondendo a diferentes contextos. A popularização do livro, segundo Oliveira (2008a), teve como contexto a ampliação da economia dos países Europeus e, conseqüentemente, a demanda de ilustradores e gravadores consolidava a imagem aliada à literatura, respeitando o público infantil, suas particularidades e necessidades individuais, superando a visão de um pequeno adulto. Os artistas motivados pelo advento da industrialização produziam, através da técnica da xilogravura, imagens nos livros que serviam como veículo de formação às crianças. Em meados do século XVIII, embora começasse a existir um campo gráfico propício à ilustração, aponta-se a era vitoriana (1837-1901), quando houve a realização de um maior número de livros ilustrados que traziam ilustrações que agradavam ao público infantil, elaboradas não apenas com a intenção de educar, mas também de promover o prazer estético.

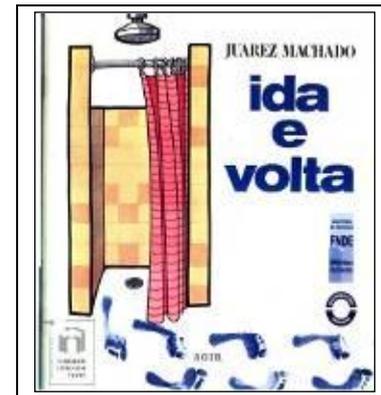
Destacam-se gravadores como Gustave Doré (1832-1883), cujas ilustrações são constituídas por complexas tramas de linhas, criando texturas e matizes perfeitos, ajudando a

ênfatisar a figuração dos contos de Charles Perrault. Prosseguindo essa trilha, o francês Jean Ignace-Isidore Grandville (1803-1847) expressa, em sua obra, a fisiognomia animal, construindo seres vistos como animais humanizados, como exemplo, *As fábulas de La Fontaine* (1621-1695). Além desses nomes, aparecem Arthur Rackham (1867-1939) e Edmund Dulac (1882- 1953). Outra importante publicação deste mesmo século é *Alice no País das Maravilhas*, publicada em 1865, escrita por Lewis Carrol e ilustrada por John Tenniel. Por fim, as obras de William Blake (1757-1827) e Edward Lear (1812-1888) relacionam palavra e imagem suscitadas pelas duas linguagens. O mercado de produção dos livros começou a interessar-se por e a atingir colecionadores com novas produções que se deslocaram-para os Estados Unidos e passaram a ter o controle do mercado, valorizando, cada vez mais, a arte de ilustrar.

No Brasil, no século XIX, a vinda da família real impulsionou o processo de educação. No entanto, a literatura não atingiu todas as classes sociais. As obras que vinham da Europa eram apenas para filhos de aristocratas, sendo traduzidas ou adaptadas. Entre elas: *Os contos da Carochinha* (1894), escrita por Figueiredo Pimentel; *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888) e *D. Quichote de La Mancha*.

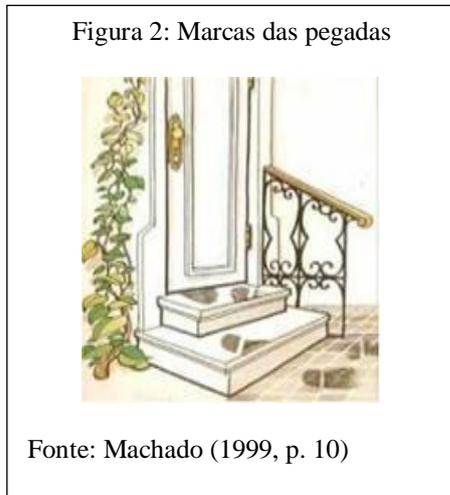
No início do século XIX, rompendo com a concepção vigente de literatura, Monteiro Lobato criou uma literatura infantil nacionalista, em parceria com ilustradores como Voltolino e Belmonte. Em 1978, Juarez Machado lançou o primeiro livro constituído por imagens. A obra *Ida e volta* vale-se de elementos plásticos na condução da narrativa, como as pegadas da personagem que não se mostra (Fig. 1) e ênfatisa espaço, tempo e movimento por meio das cores e dos planos, dinamizando a apresentação de indícios do cotidiano de um sujeito que circula por diferentes lugares e que se alteram no decorrer da história (Fig. 2 e 3). Desse percurso, cria-se um jogo, no qual o leitor transcende, expande-se, cria imagens e faz parte do enredo. O entendimento do livro de imagem é oferecido pelo sentido da leitura, que acontece unicamente por ilustrações, construindo a narrativa, sendo que a linguagem verbal aparece apenas em paratextos, como título e informações técnicas.

Figura 1: Capa de *Ida e Volta*



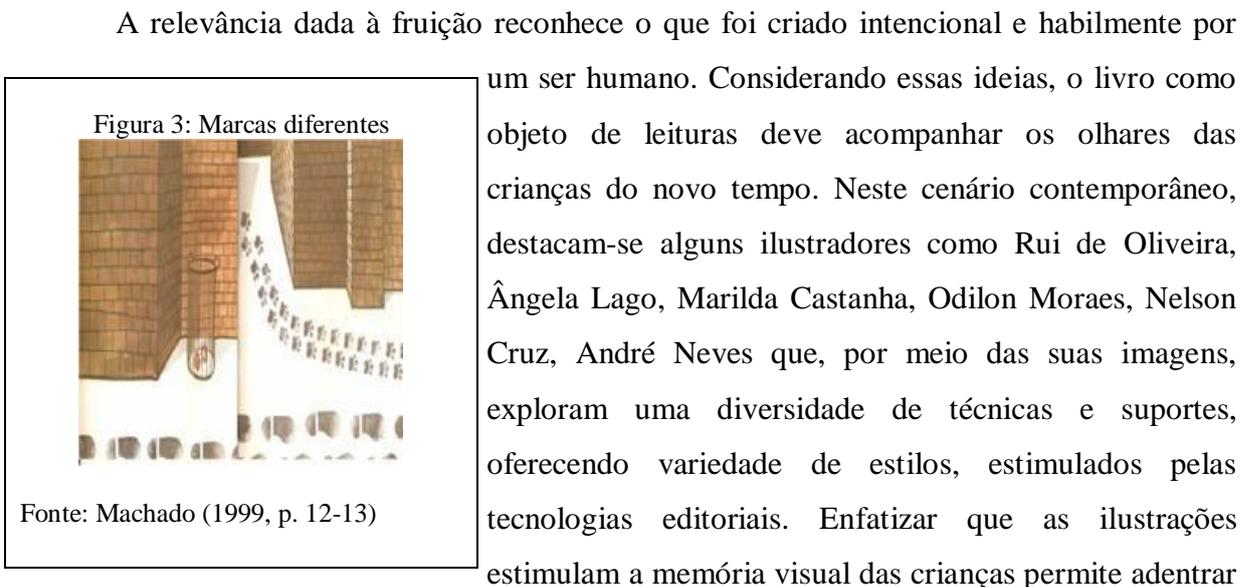
Fonte: Machado (1999)

É possível observar que o ilustrador apropria-se de diversas técnicas, utiliza citações de outros textos, constrói um inventário imagético e lúdico por meio desse conhecimento,



beneficiando o leitor. Algumas dessas produções investem na fusão de eventos, proporcionam maior fruição, solicitando uma parada, gerando idas e vindas no texto. Na cena da Fig. 3, a estratégia da perspectiva cria planos e o leitor percebe a inserção de uma nova personagem na narrativa e, pela configuração das pegadas, que, possivelmente, é de um animal.

A preocupação com a expressividade da literatura tornou-se um dos maiores investimentos culturais na formação dos leitores. Oliveira (2008a, p. 58), ao defender a importância da qualidade da ilustração na vida de qualquer leitor, destaca “[...] a importância desse objeto-livro onde a história adormecida aguarda o leitor para acontecer, quanto mais integradas trabalharem suas partes dentro da obra, melhor se dará sua fruição.”



A relevância dada à fruição reconhece o que foi criado intencional e habilmente por um ser humano. Considerando essas ideias, o livro como objeto de leituras deve acompanhar os olhares das crianças do novo tempo. Neste cenário contemporâneo, destacam-se alguns ilustradores como Rui de Oliveira, Ângela Lago, Marilda Castanha, Odilon Moraes, Nelson Cruz, André Neves que, por meio das suas imagens, exploram uma diversidade de técnicas e suportes, oferecendo variedade de estilos, estimulados pelas tecnologias editoriais. Enfatizar que as ilustrações estimulam a memória visual das crianças permite adentrar

no entendimento de que o ato de ver se reveste de reflexões. Por meio do objeto-livro a criança pode conhecer as relações de afeto com os textos que ele veicula. Assim, o próximo tópico discorre sobre a narrativa, de modo que esta ocupa lugar de destaque na vida do leitor iniciante.

## 2.7 NARRATIVA

As histórias devem fazer parte da vida da criança desde seus primeiros anos de vida e, por meio da voz de um adulto, o infante entra em contato com narrativas ficcionais oralizadas. Ouvir e ler histórias permite entrar em um mundo de surpresas e fantasias pela relação lúdica e prazerosa da criança com o livro, fortalecendo sua identidade e sua memória afetiva e, nesta perspectiva, têm-se a possibilidade da associação do real e do imaginário, confirmando o livro como objeto de linguagem. Na visão de D’Onofrio (2004, p. 53), narrativa é um “discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e espaço determinados.” Assim os personagens, os acontecimentos, tempo e espaço, narrador, além do ouvinte e leitor, são elementos fundamentais da narrativa. Contudo, para a compreensão da história, torna-se de suma importância a identificação do tema, do assunto e o sentido da história. Valorizados tais elementos no contato do leitor/ouvinte com a obra narrada, efetiva-se a significação dos acontecimentos.

Benjamin (1996), em “O narrador”, defende que a arte de contar histórias se perdeu, porque as pessoas perderam o hábito de ouvir. O contador, diante do mundo moderno, desempenha um papel importante, cativando o ouvinte com a sonoridade da palavra pronunciada, encantando, com a voz, as imagens sugeridas pelo texto. A voz do contador dá vida ao conflito, e o ouvinte tem a possibilidade de criar suas próprias imagens mentais, preenchendo as lacunas do texto. Esse fator deve-se à qualidade da mediação. Conforme Ramos e Panozzo (2011, p. 34), o “[...] contador realiza uma mediação, que propicia à criança a interação com as problemáticas existenciais vividas pelos personagens.”

Benjamin, ao reafirmar o caráter ideológico e sociológico da narrativa, destaca a importância da perda da experiência coletiva, apresentando restrições quanto à comunicação entre as pessoas, à escuta e à própria oralidade. Antigamente, o contador era figura de destaque na comunidade pelo fato de conhecer e contar fatos, histórias, mitos, mantendo viva a memória dos povos na arte de narrar. Logo, fatores como o imediatismo, o utilitarismo e a urgência promoviam, de certa forma, a degradação da experiência e dos valores tradicionais e, em contrapartida, intensificava-se uma linguagem acelerada e efêmera. Por isso, novas formas de narrar emergem neste novo tempo, porque a “[...] experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1996, p. 198).

Na escola, o professor pode assumir o papel de contador de histórias, propiciando encantamento, prazer, ludicidade e conhecimento. Ao assumir esse papel, torna-se um agente

e, por meio da linguagem oral, reflete com os estudantes acerca da realidade. Conforme Ramos e Panozzo (2004), a palavra oral:

[...] adapta o conflito ao ouvinte e a história ouvida é o primeiro livro de diversos leitores. São livros ouvidos e vividos, literalmente. Há histórias ouvidas que se transformam dentro do leitor e com ele vão crescendo e o transformam. Porém, elas só acompanham determinado sujeito porque alguém lhe propiciou o contato inicial. (RAMOS; PANOZZO, 2004, p. 2)

Os laços afetivos entre ouvinte e narrador ressaltam a dimensão expressiva da linguagem, trazendo à tona palavras, gestos e olhares, tom de voz, elementos estéticos que introduzem o ouvinte no mundo ficcional e potencializando o imaginário. Como se vê, no âmbito da narrativa, o ser humano “[...] se mobiliza por meio das histórias de escuta e é importante que alguém lhe conte, lhe apresente os conflitos, que sintetizem a natureza humana.” (RAMOS; PANOZZO, 2011, p. 53). Quando este fato é ignorado, de certa forma, é como se fossem destruídas as condições das experiências dos estudantes.

Desse modo, o interesse pedagógico situa a prática da linguagem, ampliando as vozes dos sujeitos para divulgar o texto por meio da escuta e reconhecer os fios ideológicos de sua criação. As histórias contidas no suporte livro viabilizam múltiplas experiências de leitura, porque a escuta ou o olhar dos sujeitos podem favorecer a compreensão da própria realidade. Para Oliveira (2008a),

A narração em um livro para crianças e jovens não é contada unicamente pelo texto e pelas ilustrações. A história de um livro é também narrada pelas vinhetas, pelos espaços em branco, pelas iluminuras e capitulares, pelas tipografias escolhidas, enfim, são muitos os estímulos visuais que concorrem para a narração. (OLIVEIRA, 2008a, p. 58)

Portanto, a sucessão de elementos que constituem o livro constroem a sequencialidade do livro, cuja constituição de cada linguagem, os textos, mostram que o livro infantil tem potencialidades de leitura.

### 3 O PROCESSO INVESTIGATIVO

*A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente.*  
(DELEUZE, 2008, p. 9)

No contexto contemporâneo, as tecnologias desenvolvem velocidade que processa mudanças e alterações no modo de vida das pessoas e, de certa forma, o pragmatismo impera, criando formas distintas de significar o entorno. A infância, nesse contexto, é influenciada, manifestando interesses e formas de pensar. Vale refletir sobre o que a escola prioriza no seu currículo de ensino ou sobre que tipo de sujeito está formando.

Este capítulo tem como objetivo apresentar informações acerca do processo de investigação, a caracterização do espaço da pesquisa, feito com a colaboração de quatro estudantes, demonstrando habilidades de compreensão da constituição das linguagens que operam nos textos bem como suas capacidades interpretativas. Assim, tais informações são cruciais para alcançar o objetivo da pesquisa, pois a leitura literária é uma instância de reconhecimento da cultura e do fortalecimento da autonomia cognitiva de qualquer sujeito.

#### 3.1 A ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

Como o objeto deste estudo é a constituição das linguagens nas obras de literatura infantil, faz-se necessário selecionar algumas obras para o *corpus* desse trabalho e, a fim de melhor delimitar este *corpus*, optou-se por quatro obras do acervo quatro do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2010 (PNBE), uma vez que seus títulos foram selecionados por um programa do governo federal. São elas: *Pula, Gato* (2008), *Leonardo* (2006), *O Capitão e a sereia* (2007) e *Quando eu era pequena* (2011). Importa considerar a qualidade do texto verbal, das ilustrações e do projeto gráfico desses títulos. Lembra-se de que, por meio desses elementos, é possível conhecer e experienciar questões estéticas das linguagens para a fruição das obras. Mas o que significa boa qualidade nas obras literárias destinadas ao público infantil? Essa questão aponta para a temática e para a composição das narrativas a serem oferecidas ao leitor, possibilitando redimensionar os horizontes dos estudantes.

Visando o potencial criativo desse título, concebe-se o livro como objeto de arte, porque, pelo viés da ficção, a fantasia faz as personagens conhecerem mundos cujos sonhos misturam-se à realidade e, sob o prisma da linguagem, a fantasia e a criação contribuem para

emancipar o leitor. O motivo da escolha dessas obras foi, primeiramente, pela temática, o caráter artístico (incontestável) e lúdico que cada obra oferece. Além disso, o aparato linguístico nas obras híbridas e naquelas apenas visuais oferecem ao leitor iniciante experiências consideráveis para enfrentar uma leitura progressivamente, se os sujeitos continuarem aprimorando seu repertório por meio de obras dessa qualidade.

Em razão disso, vislumbra-se a efetiva utilização do acervo, promovendo as obras deste estudo. Para isso, considerou-se o perfil das crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, para a seleção desses objetos e, ciente da importância do Programa para a democratização da leitura, destaca-se a narrativa visual *Pula, Gato* (2008), da autora e ilustradora Marilda Castanha. Esta obra possui peculiaridades estéticas em seu projeto gráfico, consistindo em uma abordagem lúdica que evidencia o significado pelas mensagens visuais. Efeitos obtidos pela perspectiva, cores e figuras permitem levar o leitor a espaços onde transcorrem as cenas, cujo discurso pautado pelo intertextos potencializa mecanismos perceptivos para a experiência da leitura da arte.

No âmbito dos produtos culturais, cada modo de ilustrar, o material e o suporte constroem sentido para demonstrar diferentes modos de efeitos na imagem, como sugere a obra visual intitulada *Leonardo*, de Nelson Cruz. O título apresenta ao leitor o protagonista da história e uma viagem no tempo e no espaço a partir do universo do artista Leonardo da Vinci. Esta obra traz a fusão da linguagem dos quadrinhos, da arte e da própria narrativa, favorecendo o acesso a diferentes gêneros. Essas obras tornam-se benéficas à formação dos estudantes pela estrutura compositiva e pelo conhecimento da arte, explorado na ficção.

As obras híbridas constituídas pela linguagem verbo-visual apresentam uma variedade linguística e visual. As ilustrações de *O Capitão e a Sereia* utilizam, originalmente, a pintura e colagem, e em *Quando eu era pequena*, de Adélia Prado, com ilustrações de Elizabete Teixeira, a aquarela dialoga com a delicadeza da poesia, revelando memórias da personagem Carmela.

As obras têm modos específicos de acrescentar detalhes, surpreendendo pelos recortes no texto, ajudando a criança a descobrir referências pessoais ao interagir com a obra literária, ilustrada pictoricamente. Pode-se observar uma série de elementos comuns que as constituem. As lembranças das personagens e as viagens alcançam universos e alegorias das aventuras humanas, utilizando os mais diferentes recursos formais da linguagem visual, que valorizam o leitor. Os textos incorporam fatos que marcaram o cotidiano do tempo e do espaço, focalizando as relações humanas: familiares, sociais e políticas. Nessas obras, o modo como a leitura é desencadeada atende a uma funcionalidade rítmica, de surpresa e

competência dos cortes e detalhes das cenas. Assim, a linguagem imprime ritmo à leitura e explora, com originalidade, suas mensagens específicas.

### 3.2 CARACTERIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

As obras do PNBE chegam a todas as bibliotecas de escolas públicas brasileiras. Escolheu-se para a pesquisa de campo uma escola que pertence à rede municipal de Farroupilha<sup>11</sup>, localizada na zona urbana, com aproximadamente 300 estudantes (de Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental), cujas famílias têm nível socioeconômico de aproximadamente três salários mínimos. O prédio da escola é constituído por um único



pavimento, com 10 salas de aula, biblioteca, salão de eventos, sala tecnológica, sala dos professores, sala do diretor, secretaria, cozinha e quatro banheiros.

Focalizando o espaço de leitura, a biblioteca da escola (Fig. 4) está situada no final do corredor, na sequência das salas de aula. O espaço possui muitos ruídos que interferem no silêncio e na tranquilidade que a leitura requer. O mobiliário da biblioteca é

formado por uma mesa para o profissional que atua no ambiente, quatro mesas circulares de fórmica verde, com cinco cadeiras cada e com altura que atende às crianças e adolescentes. Não há mobiliário específico para estudantes da Educação Infantil. As estantes são de madeira e contornam as paredes da sala, que possui somente duas janelas com basculantes contíguas à área coberta da escola. Em função disso, existe a necessidade de uso de iluminação artificial.

O acervo dessa biblioteca é composto por livros didáticos e literários, enciclopédias, revistas, jornais, mapas, jogos e audiovisuais. Os livros literários, comprados pela escola, misturam-se com as obras recebidas pelo PNBE. O conjunto dessas obras é organizado lado a lado (com a lombada exposta) e dividido de acordo com a escolaridade dos estudantes.

Como este estudo tem o propósito de criar estratégias de leitura com as obras analisadas para auxiliar os professores, a pesquisadora indagou 10 professores titulares dos

<sup>11</sup> Farroupilha é um município considerado como berço da colonização italiana no Estado do Rio Grande do Sul. É o maior produtor de kiwi do país. Sua emancipação aconteceu em 11/12/1939. Está localizado na região nordeste do Rio Grande do Sul e possui uma área territorial de aproximadamente 359,30 km<sup>2</sup>. Dados disponíveis: <<http://www.farroupilha.rs.gov.br>>. Acesso: 12 jan. 2013.

anos iniciais do Ensino Fundamental da escola investigada acerca do conhecimento do PNBE e, dos entrevistados, apenas dois mencionaram o nome do Programa. Mesmo sabendo o significado da sigla PNBE, os dois professores apresentaram dificuldades em apontar qual sua finalidade ou como os livros chegam à escola. Para a democratização da leitura por meio do acervo, é preciso que as crianças tenham competências básicas diante de múltiplas práticas letradas. Focalizando a vida cidadã do estudante, torna-se relevante observar o modo como os estudantes, neste espaço escolar, acessam o livro. O processo de funcionamento da biblioteca se dá da seguinte maneira: há dias determinados para empréstimos dos livros aos estudantes, sendo que os livros são pré-selecionados e colocados sobre as mesas para a retirada, sem acesso às prateleiras. Observa-se que os interesses dos leitores não são considerados, o que revela a concepção que a escola tem sobre leitor e leitura, resultante de uma prática educativa que desconhece os princípios da teoria da linguagem, desvalorizando a leitura literária.

No turno da manhã, a biblioteca atende aos anos finais do Ensino Fundamental. Ela abre das 7h30min às 11h45min e fica fechada durante o intervalo dos alunos, horário em que eles poderiam frequentá-la. A pessoa que atua neste espaço é uma estagiária, contratada, que possui curso Normal e Licenciatura em Pedagogia, sendo que não há exigência para a contratação de um profissional que tenha experiência com o trabalho na biblioteca.

Na biblioteca, são desenvolvidas atividades como: hora do conto, exibição de filmes, empréstimo de materiais e pesquisas. Mesmo acontecendo algumas incoerências no trabalho desenvolvido pela escola como atividades que instrumentalizam o estudante existe uma preocupação em relação à prática de leitura efetivada pela Secretaria da Educação, cultura e desportos que propõe formação aos professores por meio do projeto “Caminhos da leitura”. Tal projeto disponibiliza as obras e a presença dos autores nas escolas para desenvolverem trabalhos de leitura com professores e estudantes. Sabe-se que a Rede Municipal de Farroupilha, no seu calendário, dedica o dia 5 de maio como dia da leitura. Nessa data, as escolas são mobilizadas a apresentarem ações que viabilizam o trabalho efetivo com a leitura, como exposições de cartazes, livros produzidos pelos estudantes, entre outros.

As entrevistas realizadas para esta pesquisa iniciaram em março e foram concluídas em julho de 2012, com frequência semanal e com duração de aproximadamente 30 minutos. Nas sessões, os sujeitos podiam relatar aspectos da obra, depois de realizada a leitura. Os quatro alunos foram questionados por meio de um roteiro de perguntas para obter dados relativos à sua percepção sobre as linguagens que constituem as obras (ANEXO).

A partir da leitura das obras, a investigação consiste em construir estratégias de leitura por meio desses objetos, demonstrando a possibilidade de efetivar o acesso às obras literárias,

bem como validar o caráter estético e artístico desses objetos.

### 3.3 INSTRUMENTOS DA COLETA

Buscando responder ao seguinte problema de “Como os estudantes de 5º ano significam narrativas visuais e verbo-visuais do PNBE frente às potencialidades presentes nas obras selecionadas?”, foram coletados dados para compreender a forma como o leitor interage com as linguagens verbal e visual das obras literárias selecionadas para este estudo. É importante conhecer e compreender quem é o sujeito que lê e como lê ou o que vê. O estudo justifica-se por inserir-se no contexto educacional e de políticas públicas que se preocupam com a leitura e leitor, a fim de refletir sobre as articulações entre educação, linguagem e práticas leitoras, focalizando a análise de narrativas visuais e verbo-visuais e propondo estratégias de ensino de leitura desses objetos.

Na sequência, explicitaremos o modo de leitura evidenciado por quatro sujeitos (S1, S2, S3 e S4) frente a duas obras visuais e duas verbo-visuais. A leitura das obras foi realizada em uma sala próxima ao setor administrativo da escola (sala da direção e secretaria).

Inicialmente, foi aplicado um questionário aos estudantes para conhecer as suas concepções e necessidades acerca da leitura (ANEXO A). Cada sujeito recebeu uma folha com questões a serem respondidas individualmente. Esse questionário está organizado a partir do contexto familiar e de preferências de leitura.

Em outro momento, foram destinados períodos diferenciados para a leitura das obras. Cada uma das crianças realizou a leitura das quatro obras selecionadas durante os encontros semanais, em quatro semanas. As falas dos estudantes foram gravadas e transcritas. Posteriormente, as crianças foram solicitadas a lerem as obras da seguinte forma: primeiramente, a capa e a contracapa, depois leram, silenciosamente, o conjunto do exemplar, e foram indagadas sobre suas impressões a respeito da materialidade do livro e sobre o desenrolar da história (o fio condutor da história). Esses elementos tornaram-se importantes para analisar as especificidades do ato da leitura, além de abrir possibilidades no aperfeiçoamento da leitura literária.

### 3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Discutir o lugar da leitura literária no espaço educativo responde aos desafios oriundos do seu caráter artístico. Todavia, é preciso assinalar que as vozes dos sujeitos revelam algumas preferências e hábitos referentes à leitura. Convidados a participar das entrevistas, os estudantes selecionados pela professora titular da turma mostraram-se receptivos e prontos a contribuir com o estudo. A professora possui graduação em Pedagogia e participa de encontros de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos (SMECDS) de Farroupilha. Tais encontros contemplam todas as áreas do conhecimento e são viabilizados por diferentes especialistas. O ensino na escola não é unidocente, e a professora compartilha com outros profissionais o ensino de áreas como Educação Física, Língua Italiana, Música e Hora do Conto, e as aulas de Artes são ministradas pela própria professora da turma.

Em relação aos critérios para a seleção dos estudantes, a professora apontou a leitura fluente do código verbal e a capacidade de compreensão e de interpretação. Os quatro sujeitos (um menino e três meninas) têm 10 anos, cursam o 5º ano do Ensino Fundamental, residem próximos à escola e pertencem a um grupo familiar pequeno, constituído pelos pais e um irmão. A renda socioeconômica dessas famílias é de aproximadamente três salários mínimos.

Uma informação que poderá influenciar no processo de leitura de um dos sujeitos é o fato de que a mãe de um dos alunos já publicou livros de poesias direcionados ao público infantil e participa de eventos que envolvem propostas de leitura. Este dado torna-se importante, uma vez que a família é um fator que influencia na formação do leitor e é responsável pela sua formação cultural.

Com a finalidade de mostrar o perfil dos estudantes, partindo das suas concepções e hábitos de leitura, os sujeitos foram entrevistados por meio de cinco questões, para levantar dados com o intuito de ajudar na percepção do processo de interação com as obras. Os estudantes afirmaram ler, em geral, diferentes gêneros como gibis, aventura e romance duas vezes por semana (ANEXO). O espaço onde a leitura ocorre é no ambiente familiar e na biblioteca da escola. Além disso, eles apontaram o acesso a livros em dias marcados para empréstimos da biblioteca e não citaram outro momento para frequentarem o espaço. Um dos sujeitos apontou a mãe como alguém que indica leitura e o incentiva à prática.

A partir dos indicadores, é perceptível que a leitura seja presente na vida desses sujeitos. É certo que a nomenclatura referente aos gêneros como aventura e romance,

atribuída pelos estudantes, revela um interesse em explorar diversos gêneros. No entanto, tal nomenclatura é tratada aleatoriamente, pois os estudantes ainda não leem romances. O gibi também é lembrado no processo de leitura. Esses textos, possivelmente, trazem à tona a ludicidade, elemento indispensável no contexto infantil, além de prenderem a atenção dos estudantes. Observa-se que a leitura literária na sala de aula é tratada em situações isoladas atribuindo à biblioteca a função de emprestar o acervo, sem criar outras estratégias de mediação. Essa peculiaridade contradiz a ideia defendida por Zilberman (1998) ao afirmar que:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudo e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 1998, p. 26)

É questionável a motivação do leitor, bem como sua emancipação, porque a falta de conhecimento da abordagem teórica da literatura, pelo professor, de certo modo, impede o reconhecimento da sala de aula como um espaço constitutivo e constituído pela linguagem. A segunda sessão da entrevista apresenta peculiaridades acerca da concepção das linguagens constitutivas dos livros.

### 3.5 DIÁLOGO DAS LINGUAGENS VISUAL E VERBO-VISUAL

O livro é um inventário de ideias a serem reconstruídas pelo leitor. A criança, como um leitor iniciante, torna-se um caçador de aventuras, seja por meio da palavra ou das ilustrações. As linguagens visuais e verbais possuem modos peculiares de dizer, com sentido por vezes arbitrário ou de complementaridade quando estão juntas. Cada linguagem constitutiva do livro é um enigma e que ecoa vozes. Para ouvir as vozes das linguagens constitutivas do texto, efetivam-se análises de obras literárias, as quais, nesta dissertação, estão divididas em duas categorias: narrativas visuais, com *Pula, Gato* (2008) e *Leonardo* (2006), e narrativas verbo-visuais, com *Quando eu era pequena* (2011) e *O capitão e a sereia* (2010). As obras são analisadas a partir de estudos de Dondis (2000) e de Oliveira (2008a e 2008b), apontando para a constituição da visualidade e a interação com a linguagem verbal. Assim, as análises apresentam-se como possibilidade de leitura, valorizando o sentido aos textos.

### 3.5.1 Narrativas visuais

#### 3.5.1.1 A arte em *Pula, Gato*

A narrativa visual *Pula, Gato* (2008), da escritora e ilustradora Marilda Castanha,<sup>12</sup> foi editada pela primeira vez em 1992. O exemplar, objeto de análise, foi selecionado e distribuído às escolas públicas brasileiras, pelo PNBE-2010. Ele possui 15 páginas, cujas dimensões são de 19,50 por 20 cm, impresso em papel *couché*, o que proporciona uma textura lisa e facilita o manuseio. A publicação é da editora Scipione e conta também com os desenhos da filha da autora para fazer a imagem do gato, além de outras imagens. O texto aproxima-se do universo infantil por meio dos traços das figuras e das cores fortes, como mostram as imagens que compõem o livro.

O cenário da história é uma galeria de arte, e as vestes azuis da personagem menina remetem a um tempo antigo. Ela, aparentemente solitária, interage com um quadro onde está representado um gato, que a observa e vai mudando de posição até pular da tela. Assim começa a acompanhá-la sem que ela perceba. A história é revestida de ações imprevisíveis realizadas pelas figuras que estavam inicialmente nos quadros. As figuras representadas nos quadros da galeria vão agindo em função da menina, desencadeando a narrativa. O fato de o gato deixar de ser uma imagem do quadro e se transformar em um agente pode gerar reflexões sobre a relação entre arte/fruição, além de desafiar o pensamento imagético do leitor.

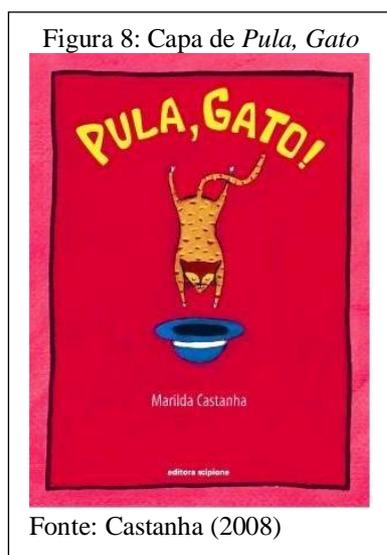
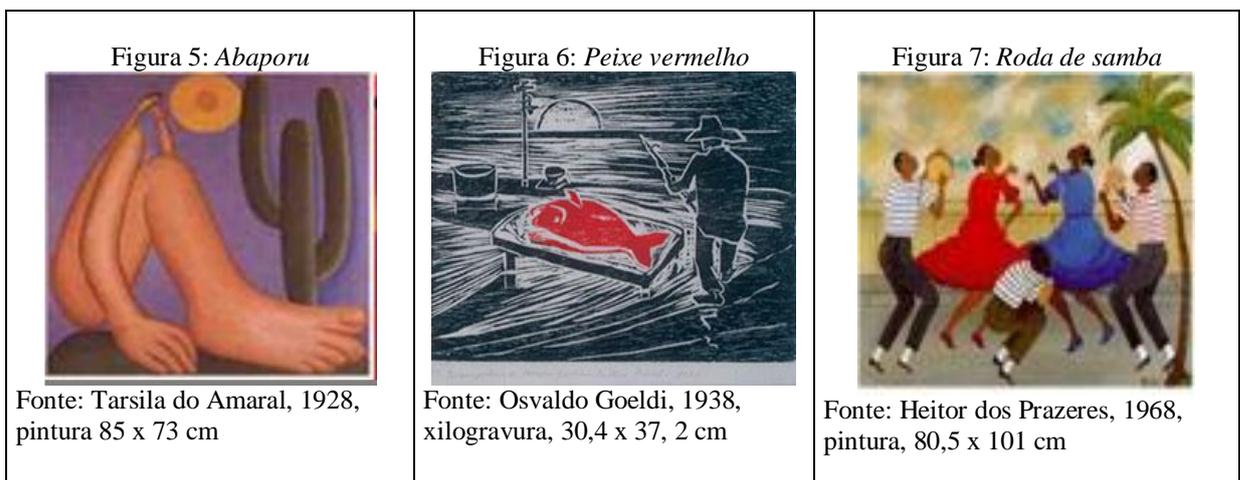
A sintaxe visual da obra ressalta o colorido das páginas e define situações de tensão em diferentes espaços da galeria, convidando o leitor a responder às perguntas: Quem é o gato? Quem é a menina? As personagens se conhecem? Enfim, cada mudança da representação do gato tem uma significação possível, constituindo uma ponte para transitar do imaginário ao real e vice-versa.

*Pula, Gato* traz a junção de discursos distintos da narrativa e da arte, valendo-se da intertextualidade que valida o livro como suporte de criação. O termo intertextualidade refere-se ao diálogo que acontece entre textos. Contudo, o leitor de imagens pode perceber tal diálogo, se tiver repertório, não bastando lembrar do texto que está sendo citado. Para tanto, a relação forma-conteúdo provoca experiências estéticas do leitor, porque os textos comunicam algo que necessita de significação.

---

<sup>12</sup> Marilda Castanha, autora e ilustradora da obra *Pula, Gato*, nasceu em Belo Horizonte, cidade onde, no final dos anos 80, enquanto cursava Belas-Artes na Universidade Federal de Minas Gerais, começou a ilustrar livros infantis. Anos depois, resolveu contar histórias, algumas sem texto, e ganhou alguns prêmios, entre eles o Jabuti de Ilustração, em 2000.

Um aspecto que pode auxiliar o leitor a significar a obra é a disposição espacial das imagens em cada cena. Por isso, o conhecimento de técnicas de comunicação visual (estudos de Dondis – 2000) ajudaria a qualificar a leitura do texto visual, principalmente quando este é construído a partir de outros que o precederam. A questão não é buscar uma leitura imediatista, mas instigar a capacidade interpretativa do leitor. Essas informações tornam-se relevantes, porque o leitor encontra-se com as reproduções das imagens de arte, fazendo referências às versões originais das obras de alguns artistas brasileiros, tais como: Tarsila do Amaral (Fig. 5), Amilcar de Castro, Candido Portinari, Guignard, Oswaldo Goeldi (Fig. 6) e Heitor dos Prazeres (Fig. 7). Dessa natureza colaborativa dos discursos desdobrados pela compreensão das imagens presentes na obra, constata-se a possibilidade da construção do repertório do leitor pelas experiências visuais que a obra propicia.



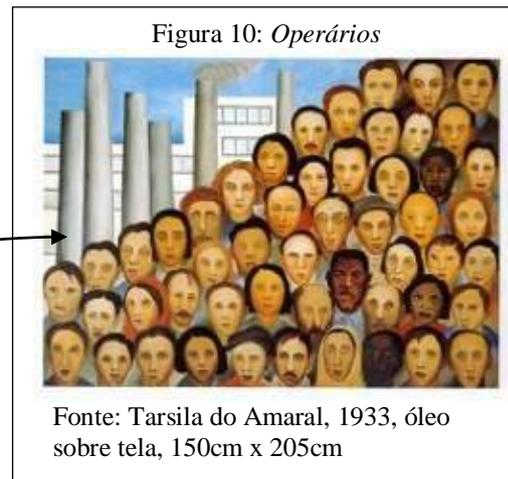
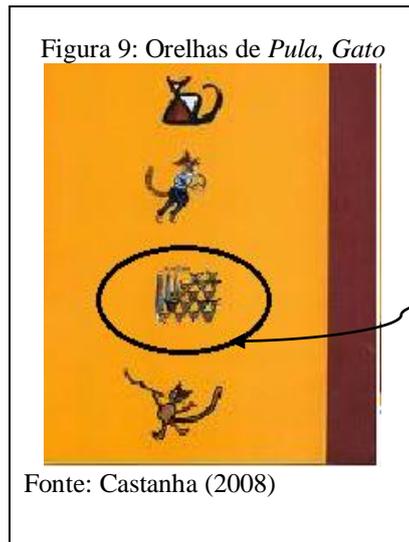
A cor como elemento plástico, no papel, propicia impacto já na capa (Fig. 8) e na contracapa, configurando-se como um dispositivo simbólico, porque a “cor, tanto da luz quanto do pigmento, tem um comportamento único, mas a cor na comunicação visual vai muito pouco além da coleta de observações de nossas relações com ela.” (DONDIS, 2000, p. 65). Assim, a cor pode estar associada a sentimentos e a valores que dialogam com o leitor por meio das informações que oferece, atribuindo-lhe significado ao título e à figura do gato que pula em direção ao chapéu, como pode ser observado na Figura 8.

As cores, aceitas prontamente na comunicação visual, aguçam a percepção para conhecer suas qualidades específicas, como pode ser observado no título, em amarelo, disposto de forma circular, propondo a construir hipóteses acerca do seu caráter lúdico, que colabora com a imagem do gato, pulando em direção ao chapéu. A cena evoca um jogo de esconde-esconde e imprime estilo às ilustrações, remetendo ao repertório gráfico infantil. A disposição das figuras, tanto da capa, como das primeiras páginas, baseia-se no eixo vertical, mostrando uma composição harmoniosa, obtida pela *estratégia do equilíbrio* dos elementos que compõem a cena, permitindo que a imagem seja percebida pelo leitor como se as figuras estivessem dispostas simetricamente, compondo a cena. Observa-se isso, também, na capa, mostrando como os signos visuais e verbais estão organizados espacialmente estabelecendo uma relação de *proximidade*, entre o nome da autora/ilustradora e o logotipo da editora, completando as informações da página. Na obra, a ilustradora utiliza molduras em todas as páginas, sendo visualizadas por uma linha de espessura grossa, na cor preta, situando o leitor no espaço narrativo.

Na contracapa, encontra-se o paratexto, uma lista de símbolos e a representação do gato, informando o leitor sobre alguns aspectos da obra. Vale lembrar que o investimento no projeto gráfico é identificado pelo primeiro olhar da criança para o livro, uma vez que, segundo Linden (2010),

[...] a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinante em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero [...] situando assim o leitor numa certa expectativa. Tais indicações podem tanto introduzir o leitor ao conteúdo como levá-lo para uma pista falsa. (LINDEN, 2010, p. 57)

Um dos objetivos fundamentais da leitura dos elementos formais da ilustração é gerar conhecimento acerca da sua totalidade, do modo como o leitor olha e completa o que vê, desenvolvendo uma atitude responsiva diante da obra. Nesse campo da materialidade, a orelha (Fig. 9) antecipa algumas informações e identifica papéis a serem desempenhados pelos sujeitos das representações das obras de arte (Fig. 10). Observa-se também, nesse espaço, o jogo de cores entre o amarelo e o marrom, sustentando os signos visuais.



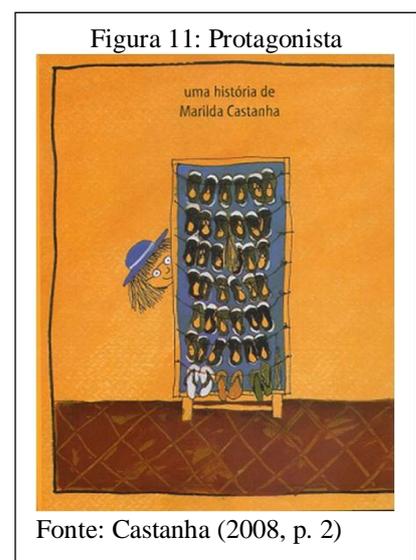
As informações técnicas, como a ficha catalográfica e a reprodução das obras originais podem ser conhecidas nas últimas páginas do livro.

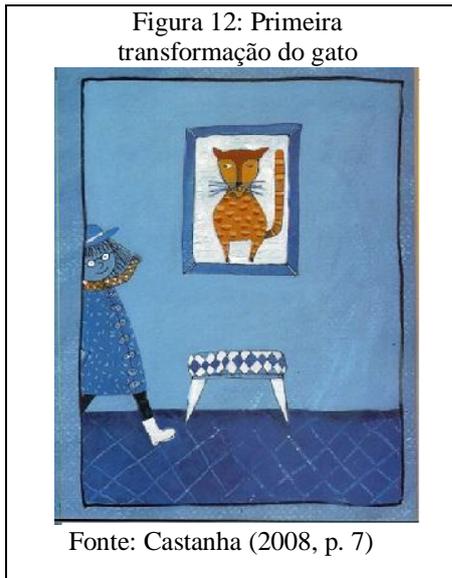
Se o leitor tiver uma atitude investigativa diante dessa narrativa, perceberá detalhes e pistas que o texto sugere, porque a leitura dos códigos visuais é de suma importância para potencializar a leitura. Desse modo,

[ ] leitura narrativa é sempre uma compreensão dos significados antecedentes e consequentes da imagem. Com relação ao texto, é sempre um prisma, jamais um espelho. São muitos os olhares que podemos ter diante de uma ilustração. (OLIVEIRA, 2008b, p. 32)

Nesse universo, a criança amplia os significados articulados pelo caráter simbólico e lúdico da obra. A situação inicial do enredo apresenta a personagem principal da história, mostrando apenas o seu rosto para o leitor, escondido atrás de objetos de arte, reforçando a ideia da brincadeira, antecipada na capa. Mesmo em situação estática, percebe-se a menina, na página 3 (fig. 11), significando a produção do artista, por meio da brincadeira, como se estivesse propondo um jogo de olhares.

A expressão *objeto de arte* refere-se às produções tridimensionais que ocupam o espaço da galeria e fazem





referências ao artista contemporâneo Artur Bispo do Rosário.<sup>13</sup>

A personagem entra no espaço onde as obras estão e, na representação do gato, percebe-se a primeira manifestação ao abrir um dos olhos para observar a menina, e essas pistas apontam para as mudanças que começam a se desenrolar. As vestes da personagem fundem-se com a superfície revestida de azul do ambiente (Fig. 12), deslocando a percepção do leitor para o que está acontecendo na representação do gato na tela, estimulando a curiosidade do leitor para cada detalhe alterado. Na

composição da cena, a linha é explorada, repetindo efeitos no chão e no banquinho e também como indicação de um caminho pelo cenário, sinalizando o trajeto da menina. Nessa mesma página, esses detalhes potencializam a composição que pode sugerir como a mensagem visual afeta o leitor com base mínima de informação na construção das cenas (DONDIS, 2000). A linha, como indicação de um caminho pelo cenário, sinaliza o trajeto da menina. A significação surge quando o leitor, ao interagir com os códigos visuais, revela-se como um

sujeito dinâmico, para significar a ação



do gato. Em relação ao ritmo da composição das páginas 10 e 11 (Fig. 13), é alterada a composição e também pela constituição das cenas nas páginas duplas, que revela o ritmo da narrativa. Oliveira (2008b, p. 57) define ritmo como “[...] uma colisão, um harmonioso choque entre duas ideias opostas”. Antes, a composição mantinha-se com

elementos centralizados e expressando uma determinada ordenação e, ao virar a página, o

<sup>13</sup> Artur Bispo do Rosário nasceu em 1909 (1911), em Japarutuba e faleceu em 1989, no Rio de Janeiro. Ele viveu por meio século recluso em um hospital psiquiátrico. Transitando entre a realidade e o delírio, pensava estar encarregado de uma missão divina e utilizava materiais dispensados no hospital para produzir peças que mapeavam sua realidade. Valendo-se da palavra como elemento pulsante, manipulou signos e brincou com a construção e desconstrução de discursos para criar bordados, *assemblages*, estandartes e objetos que seriam, posteriormente, consagrados como obras referenciais da arte contemporânea brasileira. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

leitor é surpreendido por outra configuração, exigindo-lhe perceber o ambiente tomado pelas angulações. A representação do espaço utiliza a técnica da *perspectiva*, oferecendo um caminho a ser trilhado pelo leitor na narrativa. Oliveira (2008b, p. 38) pensa a linguagem a partir da “[...] realidade sensível e tátil da ilustração, a sucessão narrativa dos planos, os drapeamentos descritivos do cenário e dos personagens”. Reforça-se o caráter dialógico dos elementos formais da imagem que, ao construir um caminho para o olhar, orienta o processo de leitura. Castanha (2008, p. 157), sobre a elaboração citada, declara: “[...] me imaginei com uma câmera na mão”. A autora propõe um convite ao leitor para perceber certos deslocamentos nas cenas, como mostra quando a câmera se concentra na imagem do gato. Para Castanha: “[...] a história ganha mais movimento e continua intercalando *panorâmicas*, *closes*, afastamento ou retorno a certas personagens, até chegar à cena final” (2008, p. 157).



Desse modo, o olhar do leitor na galeria fictícia acompanha, por meio de uma câmera de cinema, ações que se aproximam ou se afastam e cenários construídos pela perspectiva, intensificando aspectos do ambiente. A página 13 (Fig. 14), por exemplo, reforça a ideia de movimento e joga com os detalhes do pelo do gato que aparecem aumentados. A imagem do felino é cortada pela moldura, desafiando o leitor a completá-la.

Os detalhes das *texturas* dos pelos do gato aparecem aumentados, de modo que a imagem ocupa outros espaços que podem ser criados pelo leitor. Segundo Linden (2010, p. 74), “[...] imagens sangradas causam essa impressão de se estender para além da página dupla”. Bem diferente das emolduradas, que têm uma relação dinâmica com o suporte, já que as imagens vazadas resultam de uma expressão singular, investem e reapropriam o suporte, o qual se coloca por inteiro a serviço. A *instabilidade* (DONDIS, 2000) da cena provoca inquietação no leitor para adentrar no espaço a ser conhecido. O olhar do gato direciona-se para o ponto onde a menina se encontra, e o movimento sugerido estende-se à ligação que existe entre as personagens. Destaca-se que o “[...] olho também se move em resposta ao processo inconsciente de mediação e equilíbrio através do eixo sentido e das preferências esquerda – direita e alto-baixo.” (DONDIS, 2000, p. 81).

O pulo do gato da tela evidencia o título, apresentando a transformação da figura do



quadro, que passa a fazer parte do espaço da narrativa. A ampliação da imagem sugere o *exagero*, referendando sua importância para a história. O desfecho vai se desenrolando, e tais mudanças são intensificadas com atuação de outros sujeitos oriundos de obras de arte como mostram as páginas 24 e 25 (Fig. 15). À esquerda, está a representação da obra *Abaporu* (1928), de Tarsila do Amaral e, na página direita, a da obra do *Peixe vermelho* (1938), de Oswaldi Goeldi.

Ambas as figuras das obras alteram sua situação passiva, reagindo às mudanças de cena e revelando expressões de curiosidade para o estado da menina que está caída no chão. Nessa cena, o tempo na narrativa é representado no plano de fundo pela porta aberta, ao sinalizar que já é noite, por meio da cor azul, mostrando o cenário externo na história, e da cor cinza, revestindo o ambiente onde ocorrem as ações das personagens. A técnica visual aplicada é a *complexidade* (DONDIS, 2000), significando uma



tomada por diferentes unidades da cena, convidando o leitor a perceber o resultado de combinações na construção da mesma.

Por fim, acontece um novo encontro entre as personagens, cujo semblante é de alegria e surpresa, culminado no fim do jogo. Entretanto, a brincadeira continua, pois os sujeitos das obras, inclusive aqueles do quadro pintado pelo gato, suscitam a criação de outras imagens, que dependerão da memória e da imaginação do leitor (Fig. 16).

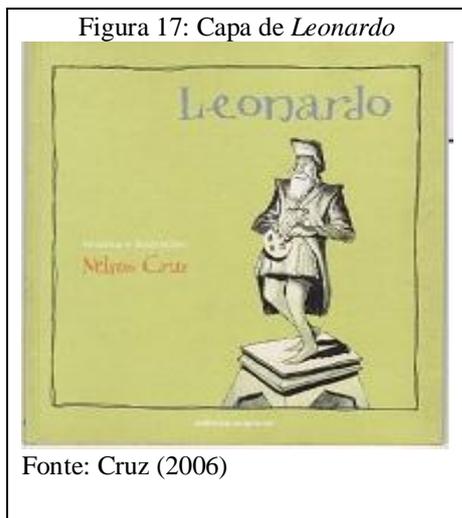
Assim, o círculo se fecha, com a menina e o gato em situação de harmonia. Ainda é possível afirmar que a experiência do leitor pode continuar após o final do enredo, visitando as obras utilizadas no livro e legitimando o conhecimento da arte nesse suporte.

### 3.5.1.2 Os enigmas discursivos em *Leonardo*

*Leonardo*, de Nelson Cruz<sup>14</sup>, é um referencial artístico para lembrar um dos maiores gênios da Arte Renascentista: Leonardo Da Vinci. A narrativa, que tem o artista como protagonista, desenrola-se em diferentes espaços internos e externos. Nesse emaranhado, a temporalidade salienta as relações entre passado e presente, porque parte da trama da história transcorre no cenário do século XV, tempo em que viveu Da Vinci.

O Renascimento foi um movimento de suma importância para o homem, como criador em todas as esferas artísticas e científicas na história do mundo. A informação é reforçada tanto pela caracterização das personagens e suas vestes, como também pela arquitetura dos prédios. Para falar do presente, acrescenta-se a essas informações o cenário da praça, com a escultura do artista, construindo uma igreja. Os espaços são transformados, trazendo à tona

memórias da infância do autor.



*Leonardo* foi publicado em 1997 e reeditado pela Scipione, em 2006. Possui 31 páginas e mede 22 x 19 cm. Pertence à coleção *Sonhar para acordar*; suas páginas são em papel *couchê*, apresentando-se apropriado ao manuseio da criança. Na capa (Fig. 17), a simplicidade da composição mostra a figura da escultura sobre a superfície verde. O título antecipa o nome do protagonista, emoldurado por linhas finas, imprimindo sua importância à narrativa e atraindo o

olhar do leitor. No lado esquerdo da capa, encontra-se informações técnicas como o nome do autor/ilustrador e a editora. Na contracapa, o azul sustenta o texto verbal, que informa aspectos da edição, bem como seu contexto. As potencialidades de sentido desse título apontam para elementos como a intertextualidade por meio da linguagem da arte e da linguagem da narrativa.

A história começa quando a noite chega, a praça fica vazia e os portões são fechados. No seu interior, há uma escultura de Leonardo da Vinci, cientista e inventor italiano. De repente, o leitor é levado para o universo do artista e, diante de representações das obras, observa-se o processo do protagonista que testa seus inventos e pinta a Mona Lisa.

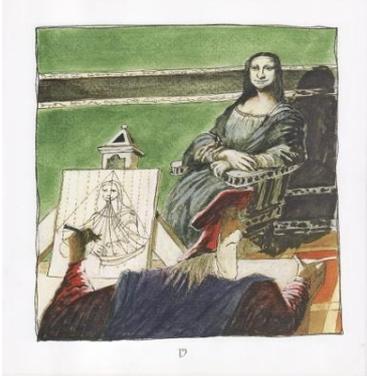
<sup>14</sup> Nelson Cruz nasceu em Belo Horizonte e vive atualmente em Santa Luzia. Ilustrador e artista plástico, recebeu o Prêmio de Melhor Ilustração Hors-Concours (2003) pelas ilustrações do primeiro volume da coleção *Dedinho de Prosa*, *Conto de escola*, de Machado de Assis, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

O enredo constrói-se pela articulação dos recursos plásticos, e a moldura é multiplicada, ou seja, a discursividade das molduras denotam transformações, e o protagonista passa a ser não apenas uma estátua. Há um rompimento da proposta narrativa em relação à construção do espaço ficcional e criam-se jogos com a linguagem da arte e da narrativa. As ilustrações mostram-se com cores contrastantes como o verde e laranja e, para figurar as mudanças, há algumas sequências em preto e branco, lembrando histórias em quadrinhos, permitindo a criação de novas histórias pelo leitor. Em Castanha (2008), chama atenção a maestria de Nelson Cruz, que cria histórias circulares, buscando possibilidades para recomençar o enredo mesmo nas últimas cenas do livro. Em relação à composição das imagens, Cruz produz projetos gráficos que, segundo Castanha (2008):

[...] conversam com as possibilidades do próprio objeto-livro, linguagem dos quadrinhos, movimentos de cinema, metáforas, metalinguagem, elementos visuais, aliado às ideias à sensibilidade de cada ilustrador, conduzem o leitor na sua tarefa de perceber ou, simplesmente, ler as imagens. (CASTANHA, 2008, p. 158)

A visualidade da obra é um convite para viajar por mundos paralelos, sugerindo a junção de imagens do autor/ilustrador com o repertório do leitor. Os recursos plásticos sinalizam inesgotáveis sentidos, instaurando enigmas e revelando as imagens de arte do acervo de Leonardo Da Vinci, como *Mona Lisa* (1503), *Nossa Senhora dos Rochedos* (1503-1506) e a *Dama de Arminho* (1483), que fazem parte dos conflitos na história.

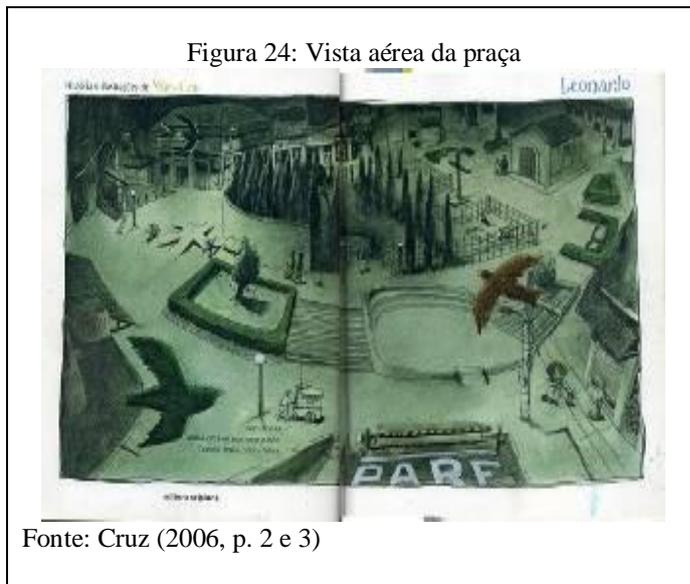
A natureza destas imagens (Fig. 18, 19 e 20) transmite a ideia de projeto, porque se apresentam como esboços e instigam o leitor para a forma como as composições são estruturadas. Para Dondis (2000, p. 133), “O conteúdo e a forma constituem a manifestação; o mecanismo perceptivo é o meio para sua interpretação.” As ilustrações configuram um acervo de conhecimento para que a inteligência do leitor atue. As ideias da autora consistem em lembrar que cada detalhe capturado pelo olhar do leitor potencializa as demais mensagens que a obra suscita, como pode ser observado nas orelhas do exemplar, onde se encontram informações, por meio da voz do autor, acerca da edição da obra, onde apresenta o contexto urbano da Praça Cardeal Arcoverde, situada no bairro Nova Cintra, em Belo Horizonte. Segundo o depoimento do autor, o cenário do enredo faz parte das suas próprias lembranças. No primeiro momento, as páginas 2 e 3 (Fig. 24) mostra a atmosfera criada na cena, reforçada pelo esquema tonal, proposto pelos recursos plásticos por: sombras, contornos do cenário e dos traços expressivos, marcados nas figuras.

<p>Figura 18: Mona Lisa (1503)</p>  <p>Fonte: Leonardo da Vinci</p>	<p>Figura 19: A Virgem dos Rochedos (1506)</p>  <p>Fonte: Leonardo da Vinci</p>	<p>Figura 20: Dama com Arminho (1485-190)</p>  <p>Fonte: Leonardo da Vinci</p>
<p>Figura 21: Estrutura composicional da obra Mona Lisa</p>  <p>Fonte: Cruz (2006, p. 19)</p>	<p>Figura 22: Estrutura composicional da obra A Virgem dos Rochedos</p>  <p>Fonte: Cruz (2006, p. 20)</p>	<p>Figura 23: Estrutura composicional da obra Dama com Arminho</p>  <p>Fonte: Cruz (2006, p. 21)</p>

A dramaticidade das imagens propõe o mistério para a decifração dos enigmas que engendram a história e, como decorrência da produção de sentido, recuperam-se sujeito e realidade, diante do texto ficcional. Um dos aspectos que gera dramaticidade refere-se ao ângulo que explora diferentes situações, criando uma atmosfera, na qual a cena é vista, e aos elementos que fazem parte do espaço narrativo, como os pássaros que voam sobre o cenário e a disposição das pessoas que circulam pelo ambiente, direcionando o leitor para o lado direito da página. A produção de sentido constitui-se como percurso, compreendendo o discurso da linguagem, reforçado pelo esquema tonal. Acerca do esquema tonal, Oliveira (2008b) argumenta que:

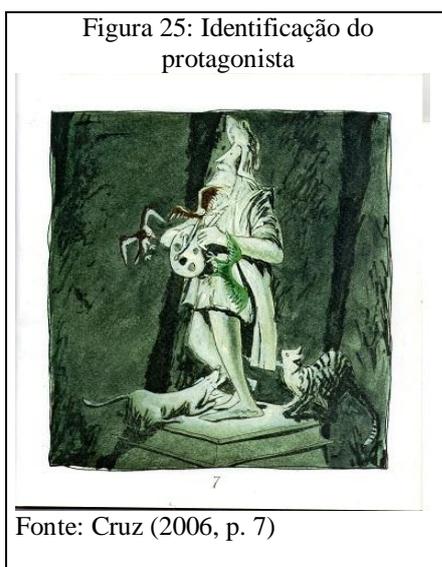
[...] ao rebaixar suas cores com tons de preto ou cinza, tornando-as o que em termos musicais poderíamos chamar de sons graves, ou, em alguns trechos, elaborando cores agudas, aumentando-lhes a luminosidade ao adicionar-lhes o branco, o artista consegue esta grande polifonia: diversas vozes de cor, ou seja, ele cria, por meio do tom, a ambientação e a prestidigitação necessárias à cena. (OLIVEIRA, 2008b, p. 136)

A cor verde, por se tratar de natureza *cromática* fria, ajuda na construção da espacialidade, estabelecendo relações de distanciamento e de profundidade. Em vista disso, o



*ritmo* e o *movimento* da imagem sugerem zonas que ampliam o espaço e outras zonas que se reduzem pelo fato de o ilustrador explorar o *contraste* da luz e da sombra, possibilitando voltar às páginas anteriores e retomar algum detalhe. A força dos elementos visuais responde à inteligência visual e ao conhecimento da tomada de decisão para o sucesso da composição.

A orquestração desses elementos amplia o olhar do leitor, para perceber suas variações, como o jogo de planos por meio da *perspectiva* e o tratamento das cores, para então significar os eventos da história. O uso da *perspectiva* justifica-se pelo uso de truques

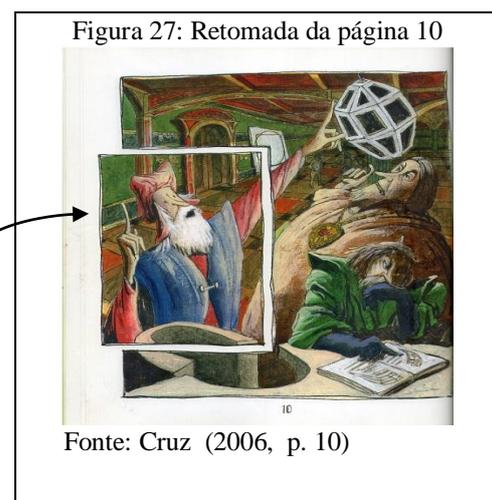
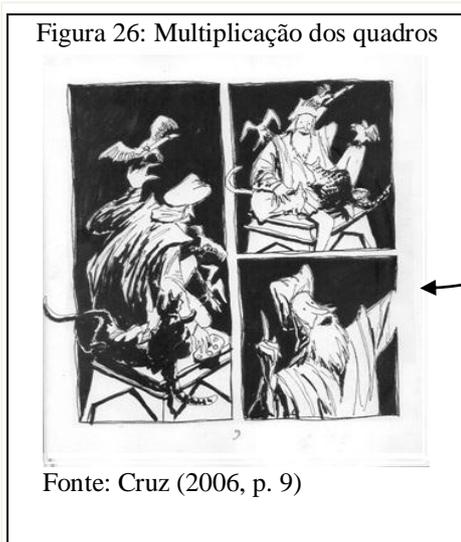


que ressoam efeitos da representação do espaço, sugerindo a disposição de elementos colocados lado a lado e ativando a comparação entre eles. Diante dessas informações, a técnica visual aplicada é a *profundidade* (DONDIS, 2000).

A construção da cena identifica o protagonista na página 7 (Fig. 25), cujo ângulo de observação da escultura é posta em perfil, constituindo o foco da cena, sugerindo ao leitor observar as transformações de Leonardo, além das ações do cão, do gato, do rato e dos pássaros, mostrando estranhamento frente ao que está acontecendo. A interação entre eles evidencia a primeira transformação na narrativa: a escultura do artista não está mais estática, mas começa a se movimentar. A luz que recai sobre

a personagem sinaliza a expressão do tempo e do espaço, porque a multiplicidade dos quadros evoca cada detalhe dos movimentos da protagonista sob vários ângulos. Tais detalhes mostram a transformação do personagem e possibilitam a leitura dos diferentes planos. Nesse quadro, o plano é total, mostrando o personagem e o cenário, enquanto que as outras cenas exibem partes dos personagens a partir dos ombros, da cintura ou dos joelhos, com a mudança da posição da câmera. A conquista do leitor reside na composição dos elementos necessários, como é o caso de cada fragmento filmado.

A complexidade das linhas cria zonas de claro e de escuro, visualizando as partes da imagem que vai de um quadro ao outro, como pode ser observado na página 9 (Fig. 26). A retomada da página 10 (Fig. 27) pode ser percebida no recorte colorido da cena, que mostra o braço de Leonardo estendendo-se à próxima página. Outras personagens entram no enredo entre livros, desenhos e inventos.



Observa-se que a personagem foi retirada da situação inicial da cena e convida o leitor a acompanhar o modo como a narrativa avança, cujas mudanças transportam para experiências imaginárias, construindo um mundo de ficção. Esse mundo aproxima o leitor do texto, porque compreende lacunas que são preenchidas pelo leitor, conforme seu repertório pessoal. Convém enfatizar a expressão temporal que sugere passagem do tempo por meio do movimento da personagem. A experiência visual concebe o movimento como algo dinâmico e, diante de *Leonardo*, os conflitos gerados ganham força. Eles “[...] enganam o olho; a ilusão de textura ou dimensão parecem reais graças ao uso de uma intensa manifestação de detalhes, como acontece com a textura, e ao uso da perspectiva e luz e sombra intensificadas, como no caso da dimensão” (DONDIS, 2000, p. 80).

O recorte da imagem na página 9 (figura em preto e branco), que também aparece na página 10 (colorida), mostra o papel desempenhado pelo protagonista como alguém que sustenta diálogos com os demais participantes da cena. A performance dos personagens é de tensão observada no semblante de inquietação do artista mostrando-se como alguém que está explicando algo aos subordinados, sugerido pelos seus gestos. Nesse contexto, chama a atenção a importância do realismo para os truques na representação dos seres e dos objetos em movimentação.

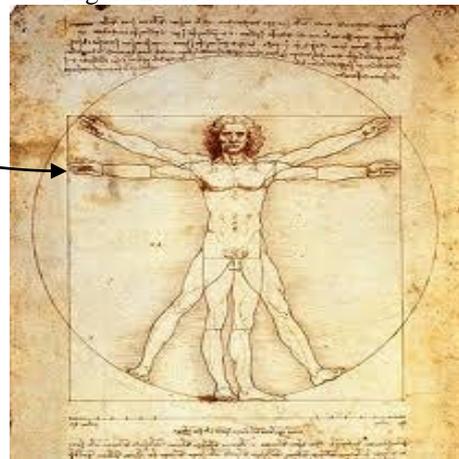
O gesto de Leonardo expressa algo a ser conhecido e apoia-se na relação de intertextualidade que há entre a obra literária e o acervo do artista, que possibilita ao leitor lembrar da estrutura dos esboços que sugerem reflexões sobre a arquitetura da representação de obras do artista, como mostra a página 16 (Fig. 28). Tal arquitetura apresenta-se em outras criações do artista, em estudos de proporção do corpo, como em *Homem Vitruviano* (Fig. 29). O artista representa uma figura masculina nua, em duas posições sobrepostas com os braços inscritos em um círculo e em um quadrado.

Figura 28: Relações geométricas dos desenhos



Fonte: Cruz (2006, p. 16)

Figura 29: *Homem Vitruviano*



Fonte: Leonardo da Vinci

Figura 30: Cena que ativa a memória do leitor

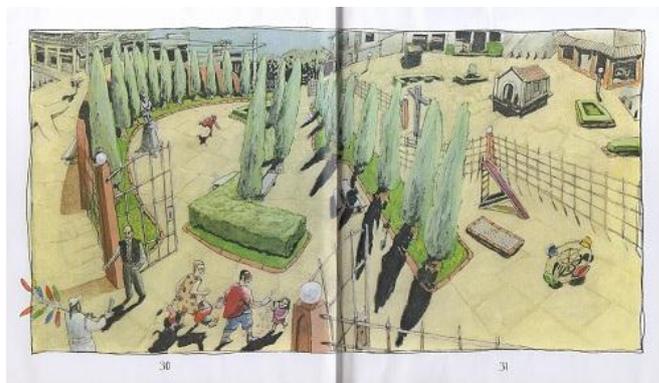


Fonte: Cruz (2006, p. 27)

A aventura do artista aguça a atitude investigativa do leitor e instaura o suspense como mostra a página 27 (Fig. 30). Ainda se sublinha que, na proliferação de linguagens da atualidade, intensificada pelo desenvolvimento das mídias, há um entrelaçamento destas linguagens, cuja desconstrução das cenas auxilia o leitor a evocar a imagem cinematográfica de Steven Spielberg, abrindo perspectivas para outras narrativas. A dimensão expressiva dessa cena focaliza o caráter estratégico da

representação e da simbologia da ilustração como potencializadores de sentido. As páginas 30 e 31 (Fig. 31) mostram que o tempo passou e, pela luminosidade do cenário, volta-se ao ponto inicial da história, onde o cenário da praça mostra a retomada do movimento das pessoas, ao desempenhar seus papéis rotineiros. Observa-se, na representação das árvores que compõem essa cena, uma organização sequencial envolvendo outros elementos. Por isso, assim como a *sequencialidade* e a *justaposição*, exprimem a interação ativando relações de comparação ou

Figura 31: Discurso das cores na relação de tempo e espaço



Fonte: Cruz (2006, p. 30-31)

ordenação. A organização intencional desses elementos ocorre pela sobreposição das técnicas visuais, buscando a comunicação visual. A cena inicial da história aponta para a circularidade que estrutura os elementos do cenário, permitindo ligar a sequência de fatos e de ações.

O caráter artístico da obra, em virtude do modo como é abordada,

privilegia a construção e desconstrução dos personagens por meio das escolhas, assim como a fusão das linguagens acolhidas dentro da narrativa, dando um enfoque metalinguístico. Com efeito, o suporte-livro, como produto cultural, cumpre seu papel como suporte da arte, comprometendo-se a ampliar as experiências dos sujeitos às novas percepções do mundo. Assim, a polissemia dos discursos, da arte e da literatura, garantem, de certo modo, a fruição artística e a capacidade perceptiva do leitor, ao assinalar a fronteira entre realidade e ficção.

### 3.5.2 Narrativas verbo-visuais

#### 3.5.2.1 A fusão das vozes em *O capitão e a sereia*

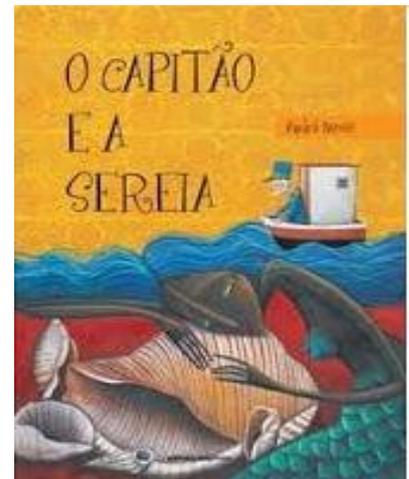
*O capitão e a sereia*, de André Neves, foi publicada pela editora Scipione, em 2007, com 39 páginas, com 31 cm de altura por 26 cm de largura, em papel *couché*. A obra é constituída por palavra e imagem. As imagens mostram o estilo caricatural das personagens que está associado com o uso de cores fortes, que se fundem com colagens de variados padrões. A capa (Fig. 32) provoca, inicialmente, um encantamento pela sua materialidade, que ativa a percepção visual e tátil, porque o leitor, ao explorar as saliências na superfície com a ponta dos dedos, percebe as texturas constitutivas das figuras. O título feito por linhas finas ressalta-se por seus relevos na cor preta, sobreposto à superfície brilhante amarela, assemelhando-se à papel de parede.

O jogo visual criado para apresentar as personagens principais da história enreda o leitor pelos fios de cabelos da figura feminina, intensificada pela cor azul, que se funde com o mar, sugerindo a ligação existente entre estes dois elementos: o capitão, ao longe, em sua embarcação, e a Sereia, que inclina-se sobre conchas, cujos volumes são obtidos pelas texturas visuais e efeitos de sombra.

Nesse contexto, a pista visual oferecida pela cor vermelha reveste uma pequena área da composição e serve de fundo para a sereia - seus cabelos são o mar, onde navega o capitão. Assim o elemento cromático sugere o distanciamento entre as personagens. Nesse contexto, a pista visual oferecida pela cor vermelha reveste uma pequena área da composição e pode estar associada ao sentimento de amor, que envolve as personagens. Essa disposição indica a comparação de tamanho e de localização, oferecida pelo recurso da *escala*. Segundo Dondis (2000, p. 72), a “[...] escala pode ser estabelecida não só através do tamanho relativo às pistas visuais, mas também das relações com o campo ou com o ambiente.” Desse modo, o efeito de manipulação do espaço oferece condições de ilusão para o que está próximo e o que se distancia, refletindo acerca da importância de cada personagem na história.

A contracapa contém a sinopse sobreposta à superfície, lembrando aspectos das águas profundas do mar e a figura do cavalo-marinho, elemento dos sonhos de Marinho, o protagonista. A leitura inicial do enredo abre perspectivas de um lugar para o leitor, dentro e

Figura 32: Capa de *O Capitão e a sereia*



Fonte: Neves (2010)

fora da obra, ao propor, a partir do paratexto, o levantamento de hipóteses do que vai acontecer na história.

A narrativa se desenrola pelas aventuras de Marinho com sua trupe, que reencontra uma concha perdida, partindo em busca de um novo mundo, encontrando uma sereia que o acompanha em um mergulho. Lá reconhece um universo onde, muitas vezes, já viajara na sua imaginação. Desde menino, quando pescava em seu aquário inventado, buscava, nos sonhos, histórias e alegrias. Diante do universo que encontra, nada lhe é estranho, pois as imagens já habitavam em sua memória. Sob a luz do sol, o protagonista fabricou uma embarcação de quatro rodas que poderia aportar com sua trupe de artistas pelas cidades. Para Marinho, a noite era a possibilidade de habitar outros mundos e, encantado pela sereia de longos cabelos azuis, mergulhou nas profundezas do mar, encontrando monstros marinhos que estavam guardados no seu repertório. O texto aproxima-se do leitor por meio das dobras das lembranças, que podem se tornar inesquecíveis pelas belas imagens e metáforas da palavra.

No que se refere a aspectos relativos ao espaço, as ilustrações identificam o tempo, marcados pelo dia e noite, assim como pelos lugares conhecido por Marinho. As cores que revelam aspectos relativos ao tempo utilizam cores frias (azul, cinza e verde), para identificar a noite, e cores quentes (amarelo, laranja e vermelho), para a luz do dia. Esta situação auxilia também na configuração da personagem, pois, pela visualidade, é possível constatar a transformação de Marinho nas diferentes fases de sua vida, e sua atuação oscila entre a realidade e o imaginário, projetando-se para o futuro, em busca da realização de desejos. As vestes do capitão e do cavalo-marinho podem causar estranheza ao leitor contemporâneo, pois rememoram o século XV, de origem portuguesa.

A obra propõe discussões sobre o reconhecimento e os conflitos que envolvem amor, solidão, identidade e sonhos. Ao discorrer sobre a forma como o leitor é tomado pela obra, André Neves, em seu site<sup>15</sup> *Confabulando imagens*, afirma que: “Lá estavam todos os personagens escondidos, todas as cores camufladas, todos os sons abafados pelo passar desatento das páginas, que nós, leitores comuns, às vezes esquecemos de escutar”.

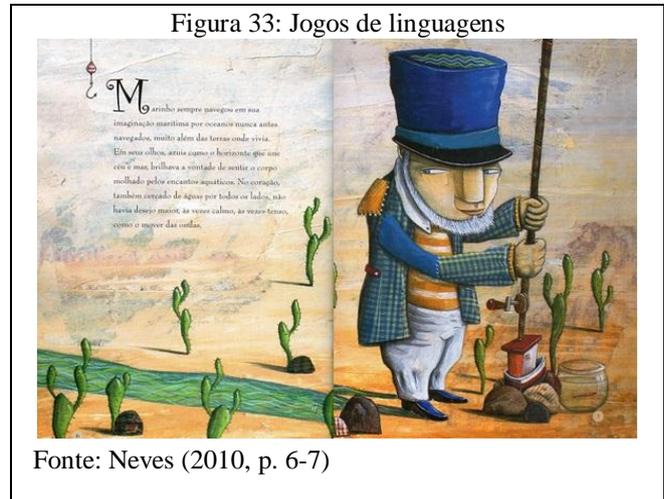
Cabe afirmar que o livro é constituído de vozes que emergem das linguagens que se entrelaçam, funcionando como um jogo que faz parte de uma brincadeira e, como toda a brincadeira, desperta prazer ao leitor, que precisa estar atento para escutá-lo. Panozzo (2001, p. 45) associa o ato de ler com ações pertinentes ao universo da criança que brinca de se esconder, afirmando que: “[...] é preciso procurar no jogo-diálogo estabelecido a partir dos

---

<sup>15</sup> NEVES. Disponível em: <<http://confabulandoimagens.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

componentes do livro, materializados nas unidades constitutivas da visualidade, os elementos para a compreensão significativa daquilo que se apresenta para leitura.” Envolvido nos acontecimentos da história, Marinho vai conhecendo diferentes lugares, constituindo-se contador diante de uma fonte de ideias e de imagens que o mundo lhe oferecera, trazendo à tona histórias da sua infância e lembranças dos valores recebidos pelo seu pai.

A folha de rosto, cuja superfície explora tons diferentes de azul, funde-se às formas espiraladas, criando uma superfície que sustenta o título em preto, mobilizando o olhar do leitor. Virando a página, encontramos a ficha catalográfica, novamente onde aparecem



a imagem do cavalo-marinho e do título em amarelo, sobreposto à mesma aparência do fundo usado na contracapa, além do nome do autor.

A história é introduzida por meio da epígrafe de Bernardo Guimarães, publicado em *Folhas de outono*, no ano de 1983, ocupando uma pequena parte da página esquerda, dividindo com a ilustração que se estende para o campo da página direita. O texto verbal enuncia aspectos que sensibilizam o leitor a entrar na história:

*Viver aqui eu não posso.  
Nem no vale, nem na serra;  
Eu não sou filha da terra,  
  
Eu sou sereia do mar.  
Correr, ondas brandamente,  
Correr, vinde me buscar.  
A sereia e o pescador. Bernardo Guimarães.  
(Folhas de outono, 1883)*

O texto poético expressa no *eu* o ato de escolher, já que a necessidade de escolha constitui a condição humana. As escolhas feitas na história mobilizam o leitor para a atitude responsiva frente aos conflitos. A primeira página do livro apresenta uma única letra capitular iniciando a narrativa. O texto verbal abre com emprego de capitular. A letra ornamentada associa-se com as ilustrações da obra, além do valor decorativo, que combina com outros elementos, como o anzol de Marinho, a tipografia do livro e outros elementos ilustrativos da página.

A dimensão poética da palavra entrelaça-se à ilustração que ocupa as páginas duplas 6 e 7 (Fig. 33) com cenário natural, cujas formas possuem volumes que parecem saltar do suporte, deixando perceptível combinações de pinturas e colagens nas ilustrações. Essa obra, por ser constituída de palavra e ilustração, propicia ao leitor significações sobre as linguagens e, desse modo, poderá descobrir, em cada página, dados da narrativa. Por isso, a composição das ilustrações é um foco dos elementos visuais que merece atenção do leitor quanto à disposição dos elementos no suporte. Segundo Oliveira (2008b, p. 59), ler “[...] uma ilustração é também descobrir os elementos opostos que a constituem.”

Observa-se que o texto verbal confirma diálogos instaurados pelas ilustrações que mostram o aquário cheio de água com peixes no seu interior, a vara de pescar sustentando um barquinho e a sombra de água que acompanha o anzol, no canto superior esquerdo, são elementos articuladores de sentido. Nesse contexto, o verbal manifesta-se por metáforas e o texto visual brinca com o imaginário do leitor por meio da simbologia dos objetos.

Na visão de D’Onófrío (2004, p. 97), “[...] as informações temporais e espaciais têm o papel de enraizar a ficção na realidade, tornando-a inteligível; mas, de outro lado, instauram o mundo do imaginário, suspendendo as leis do real.” A partir do exposto, constata-se que a história começa pela voz do narrador, cuja posição é identificada como um intérprete dos ideais e sentimentos do protagonista, revelando, por meio de um discurso metafórico e do uso de recursos imagéticos, informações não explicitadas nos textos. De acordo com Neves (2010): “Marinho sempre navegou em sua imaginação marítima por oceanos nunca antes navegados, muito além das terras onde viveu. Em seus olhos azuis como os horizontes que une céu e mar, brilhava a vontade de sentir o corpo molhado pelos encantos aquáticos.” (NEVES, 2010, p. 6-7)

A linguagem híbrida do livro orienta o ritmo de leitura, oriundo do modo como Marinho confabula com as fantasias do seu repertório, compartilhando lembrança e sonho. Dessa natureza, é possível reconhecer o papel do leitor, ao perceber a estrutura de cada linguagem, abrangendo as escolhas da personagem e da sua própria percepção em relação à opção feita, conferindo ao leitor condições para pensar sobre a existência humana.

*O capitão e a sereia* gera imaginação, por meio de acontecimentos que nele se realizam. O passeio, sugerido pela narrativa, no espaço e no tempo, é concretizado pela ação de Marinho e pelos demais sujeitos da história como revela o texto verbal. “Em meio a tantas festas e folganças, o tempo passara mansamente, como um mar sem ondas, na vida de Marinho. Ao final das apresentações, a barcaça aprumava o leme e zarpava rumo a outra cidade.” (NEVES, 2010, p. 20-21).

As cidades que Marinho percorreu com sua trupe são comparadas ao mar que ele tanto sonhava e, como contador de histórias, apropria-se da cultura popular. Viaja para novos territórios, sugerindo uma etapa da história, como mostra a cena das páginas 20 e 21 (Fig. 34). A configuração dos cenários evidencia a preferência pela vida interiorana, caracterizando cidades, personagens e elementos da cultura popular. Pela ficção, a obra recupera manifestações da cultura brasileira, como o *Bumba meu boi* que ocupa o espaço cênico da narrativa. Quanto à técnica visual, há justaposição dos elementos porque “[...] exprime a interação de estímulos visuais, colocando, como faz, duas sugestões lado a lado e ativando a comparação das relações que se estabelecem entre elas” (DONDIS, 2000, p. 156). Além dessa técnica, pode-se observar a *atividade*, que reflete o movimento das figuras representadas (DONDIS, 2000).

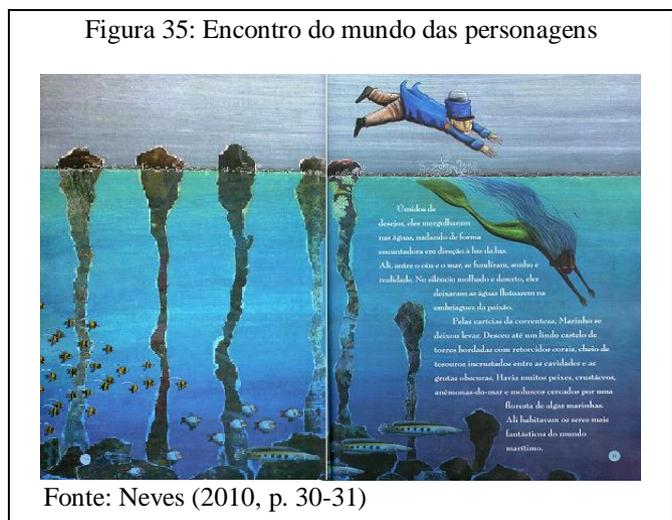


De posse desse repertório, a atuação do leitor é potencializada pelo conjunto de mensagens, constituindo uma efervescente experiência, que já não tem limite na sua dimensão visual, mas requer da palavra que envolve a criação do leitor, para desvelar os mundos propostos pela narrativa.

As máscaras usadas pelos personagens que estão na embarcação, junto com Marinho, possuem uma simbologia cultural e identitária acerca do ritual expresso pela figura do boi. A obra faz um convite ao leitor e, de forma lúdica, representa o boi e a embarcação que transportava Marinho e sua Trupe. A cena orienta o olhar do leitor para perceber a ação das personagens e sugere *instabilidade* das figuras na composição, que é a “[...] formulação visual extremamente inquietante e provocadora” (DONDIS, 2000, p. 141). Acrescenta-se a esta informação que a direção diagonal que estrutura a composição da cena pressupõe um “[...] significado ameaçador e quase literalmente perturbador” (NEVES, 2000, p. 60).

Nas páginas 30 e 31 (Fig. 35), a força direcional da posição dos personagens, na cena, junto com o texto verbal, no suporte, significa o encontro entre o capitão e a sereia, concretizando a fantasia que acompanha Marinho desde a infância. Nesse contexto, o texto verbal auxilia na produção de sentido jogando com as palavras e revelando seres notáveis, como os cavalos marinhos, castelos e florestas que habitavam os oceanos, cuja voz do narrador suscitava a criação dessas imagens mesmo antes de encontrá-los no livro. No ambiente, onde se mostra a fauna marítima visual e verbalmente, o conflito entre as personagens instaura relações de dualismo entre o tangível e o intangível. Como se observa, o uso da técnica da *transparência* para a representação da água joga com o olhar do leitor para descobrir o mundo que habitava os pensamentos de Marinho (DONDIS, 2000).

A linha horizontal separa o Capitão e a Sereia, evidenciando os mundos dos personagens e o conflito gerado por esse encontro. O azul das águas ocupa grande parte das páginas e revela diferentes formas de peixe e de rochas submersas. A linguagem verbal está articulada à ação das personagens, permitindo que o percurso de ambos seja compreendido pelas metáforas do texto.



Úmidos de desejos, eles mergulharam nas águas, nadando de forma encantadora em direção à luz da lua. Ali, então o céu e o mar, se fundiram, sonhos e realidade. No silêncio molhado e deserto, eles deixaram as águas fluírem na embriaguez da paixão. Pelas carícias da correnteza, Marinho se deixou levar. Desceu até um lindo castelo de torres bordadas com retorcidos corais, cheios de tesouros incrustados entre as cavidades e as grutas obscuras. Havia muitos peixes, crustáceos, anêmonas-do-mar e moluscos cercados por uma floresta de algas marinhas. Ali habitavam os seres mais fantásticos do mundo marítimo. (NEVES, 2010, p. 30-31)

O cotidiano está impregnado de metáforas. Como exemplo, a palavra *desejo* pode ser compreendida como necessidade de algo em diferentes situações, vislumbrando interesses individuais. As metáforas dizem respeito ao jogo semântico propiciado pela linguagem verbal, construindo novos sentidos, porque o narrador, ao falar dos sentimentos da personagem, evoca uma viagem imaginária, tratando o elemento água como criação de outro mundo. A

expressão *úmidos de desejos* possui campos semânticos amplos e, por meio da relação de proximidade, emergem os sentimentos dos personagens. O sentido explorado e a expressão *silêncio molhado e deserto*, por meio da rede discursiva da ficção, evoca o sentimento do amor que liga o capitão e a sereia.

Na página 33 (Fig. 36), descortinam-se novos horizontes das personagens. A expressão dos seus rostos revela conflitos a serem desvendados e a escolha futura de Marinho. O texto verbal confirma a falta de novidade daquele cenário para o protagonista:

Quanto mais ela o conduzia, menos ele conseguia perceber alguma novidade. Tudo era exatamente igual aos sonhos de infância. Desde que o pai lhe apresentara aquela paisagem, ele jamais pôde esquecer. A única novidade espantosa eram os cavalos-marinhos que o conduziam nessa aventura. (NEVES, 2010, p. 32)

As caudas dos seres entrelaçam-se, mostrando a possibilidade de união entre eles e a escolha de Marinho. Nesse sentido, a linguagem verbal confere força às ilustrações, tecidas em um emaranhado de cores e de formas, criando intenso diálogo com seu receptor. Tais ilustrações, por sua qualidade, atingem alto grau de verossimilhança, oferecendo pluralidade de significados, porque “[...] irá permitir até mesmo leituras paralelas, portas secretas para que as crianças possam transpor e realizar plenamente sua própria imaginação, criação e fantasia” (OLIVEIRA, 2008b, p. 50).

O efeito cromático articula-se ao contraste complementar e refere-se ao equilíbrio relativo entre a cor quente e a cor fria. (DONDIS, 2000). Em outras palavras, as cores que predominam nos seres - laranja e verde - aplicadas no mesmo suporte, intensificam o sentido único da cena. Por isso, o contraste da cor aguça o efeito dramático na manifestação visual.

Figura 36: Jogo de cores complementares



Fonte: Neves (2010, p. 33)

O desfecho da história acontece por meio da transformação do protagonista, agora conhecido como Cavalo-marinho, enquanto a Sereia é apenas mais uma voz e a imagem que

povoa seus pensamentos. A posição de Marinho, realçada na composição da última cena (Fig. 37), lembra o mesmo lugar ocupado pela figura da personagem no início da história. Diante dessas informações, o leitor é orientado a ler o ritmo da página, observando a postura de Marinho, projetando-se para o que está adiante dos seus olhos.

Elementos da linguagem plástica evocam marcas da cultura popular como fio condutor da narrativa, suscitando uma



relação dialógica entre o lugar histórico e geográfico. Logo, promovem a sensibilidade do leitor para criar suas próprias histórias. O desfecho dado pelo texto verbal evoca a realização do desejo de Marinho: “Cavalo-marinho reencontrou sua embarcação terrestre e levou seu mar em direção ao sol, julgando assim continuar aquilo que mais gostava de fazer.” (NEVES, 2007, p. 36). A ilustração joga com o olhar do leitor acerca da figura do cavalo-marinho e as linhas onduladas configuram o mar. Em virtude de se tratar de uma obra constituída pelas linguagens verbo-visuais, conta com a percepção do leitor, mobilizando sua sensibilidade e inteligência diante dos atributos pertinentes ao texto, como os recursos plásticos que se engendram ao enredo da narrativa, trazendo para o repertório do leitor iniciante, entre outros aspectos, a possibilidade de escolha.

### 3.5.2.2 A memória em *Quando eu era pequena*

*Quando eu era pequena* é o primeiro livro de literatura infantil de Adélia Prado<sup>16</sup>, publicado pela editora Record (2010). Possui 31 páginas, com 21 cm por 28 cm, de papel *couché*. A criação da obra, compartilhada com ilustrações de Elizabeth Teixeira<sup>17</sup>, desafia o

<sup>16</sup> Adélia Luzia Prado Freitas nasceu em Divinópolis -MG, em 13 de dezembro de 1935. Em 1978, lançou *O coração disparado*, agraciado com o Prêmio Jabuti. Estreou em prosa no ano seguinte com *Solte os cachorros*. Em 1994, após anos de silêncio poético, ressurgiu com *O homem da mão seca*.

<sup>17</sup> Elisabeth Teixeira é natural do Rio de Janeiro, desenhista industrial pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalhou em publicidade e foi professora de fotografia. Em 1997, participou da bienal de Ilustração Infantil de Bratislava, Eslováquia e, em 1997 e 1998, da Mostra Internacional de Ilustração para crianças de

leitor a produziu sentido por meio de múltiplas histórias. Palavra e ilustração ocupam espaço em páginas diferentes na narrativa, guiando o olhar do leitor para interagir com as linguagens, propiciando-lhe inferências sobre o conflito.

Figura 38: Capa de Quando eu era pequena



Fonte: Teixeira (2011)

O tema abordado contempla lembranças da infância de uma menina chamada Carmela, no seu contexto familiar, formado pelos seus pais, irmão, avós, tios e amigos. O objeto do livro revela a memória da personagem, povoada de histórias que mimetizam, de certo modo, um caderno de memórias.

A capa (Fig. 38) revela uma cena lúdica pela disposição das personagens no suporte, configurando uma brincadeira de pega-pega. O cenário é a rua de uma cidade. Algo que chama atenção do leitor é a centralização da protagonista que corre pela rua, em meio às cenas do cotidiano, e a participação dos demais sujeitos na cena manifestando o movimento, em sintonia com o mundo que o rodeia. O nome da autora e da ilustradora estão na parte superior e, na sequência, o título lança o leitor ao passado, especificamente, à infância.

Figura 39: Entrelaçamento verbo-visual



Fonte: Teixeira (2011, p. 7)

A expressão gráfica das ilustrações remete a traços do repertório infantil que, embora deformado, ressaltam minuciosos detalhes do cenário, dos objetos, das roupas dos personagens, dos brinquedos em miniaturas, compondo os diversos espaços por onde Carmela circula. Na contracapa, há diferentes paratextos: o primeiro apresenta um fragmento da

narrativa e o segundo, o resumo da história.

As primeiras páginas articulam informações técnicas da produção, com dados na orelha do livro e na folha de rosto. A voz que apresenta a história está em primeira pessoa, compartilhando com o leitor memória de personagem. Na sua apresentação, Carmela propõe

um diálogo, evocando um jogo de identidade ao afirmar: “-Queria muito me chamar Ângela ou Lucinha. Lucinha quer dizer luz pequenina. Não é lindo?” (PRADO, 2011, p. 5) A linguagem verbal propõe o jogo de identidade e, como na infância exercita-se, a brincadeira de ser outro, contribuindo para conhecer a si mesmo.

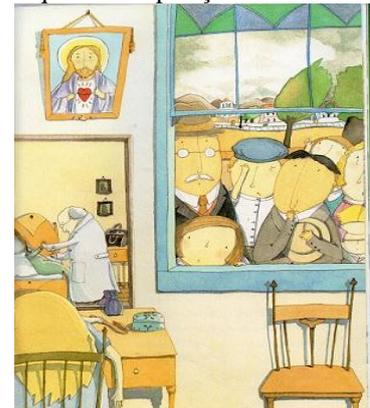
A memória da protagonista da história traz outras vozes à narrativa, permeada por sentimentos, como revela seu pai, quando diz: “-Melona me traz a binga, Melanita, me traz um gole de café?” (PRADO, 2011, p. 5). Os detalhes da linguagem verbal e visual revelam a memória de um enredo, orientado pela lembrança da protagonista, onde se encontram a criança que viveu em outros tempos e a criança que ainda vive.

Carmela apresenta os demais sujeitos atuantes na história, além de descrever o ambiente, interferindo no repertório do leitor, ao lembrar o Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato, e ao comparar aspectos da horta do seu avô: “- Parecia o Sítio do Pica-Pau Amarelo, mina d’água, lagartixas e o rancho de telhado baixinho que cheirava a cebolas e banana madura” (PRADO, 2011, p. 6). As cenas são permeadas de afetividade, cujas imagens mostram-se em um clima de alegria, culminando no evento em que seu irmão, Alberto, é molhado pelo jato do Vovô da Horta. A imagem da página 7 (Fig. 39) expressa a surpresa do menino diante do fato, visto na expressão do Vovô da Horta de Carmela com um largo sorriso, mostrando que a brincadeira dá-se no plano da linguagem. A menina posiciona-se entre os sujeitos, validando o afeto que nutre por ambos. O olhar do leitor busca as três personagens na cena, para depois considerar os demais estímulos visuais, para o entendimento da leitura dos textos. A composição da cena mostra as personagens em primeiro plano e os demais elementos do cenário ao fundo.

O espaço e o tempo mudam, e os rituais de passagem desencadeiam transformações na vida da menina que aparece em diferentes situações biológicas, emocionais e culturais, como é possível notar na página 19 (Fig. 40). A cena mostra a sobreposição e os

acontecimentos, configurados em lados opostos, como vida e morte, exigindo do leitor a compreensão do evento que transcorre na narrativa. O cenário da história é dividido em dois espaços: de um lado está a janela que ocupa a maior parte da página, apresentando um demonstrativo dos sujeitos diante do drama que evidencia a inclinação humana para a curiosidade e voyeurismo. Do outro lado, está a cena do impacto, projetada no espelho, vista

Figura 40: Janela como elemento de destaque e sobreposição de cenas



Fonte: Teixeira (2011, p. 19)

na imagem da moça morta sobre a mesa. Aqui, a linguagem visual lança o leitor na cena. A janela é um elemento que se repete em outras cenas do título, tornando o leitor um observador ativo diante dos acontecimentos, vistos por essa abertura e apresentando-se de forma simbólica. Aliás, assim como as janelas, os espelhos são figurações simbólicas vistas como estratégias para dialogar com o leitor e propiciar sua atuação na cena. Seguindo o pensamento de Dondis (2000, p. 105), o símbolo “[...] pode reforçar, de muitas maneiras, a mensagem e o significado na comunicação visual.”

A técnica utilizada na construção das ilustrações é a *aquarela*, desenvolvendo contornos para tratar das personagens e dos objetos, postulando mundos construídos pelas linguagens. A leveza das pinturas evoca imagens sugeridas pela palavra. Nesse contexto, palavra e ilustração são exploradas no sentido de voltar ao passado de Carmela e, sobretudo, transformar o leitor, percebendo o mundo de forma lúdica e poética. Desse modo, o uso da linguagem poética permite entrar no universo de Carmela, explorando a sonoridade das palavras:

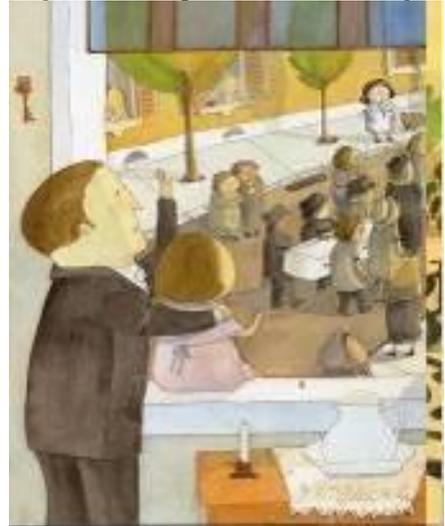
A morte é negra e dura,  
Dela ninguém se escapará,  
Nem o rei, nem a rainha,  
Nem vossas excelências que aqui estão.  
Eu cá me escaparei muito bem.  
Arranjo uma panela bem grande  
e meto-me dentro dela.

E a morte ao passar diz assim: Aqui não tem ninguém.  
Quando tinha visitas em nossa casa eu gostava de recitar para  
elas, porque batiam palmas e falavam:  
- Que menina artista!  
(PRADO, 2011, p. 25)

Na conjunção da voz do narrador com a voz da personagem, vem à tona o caráter poético, acentuando a busca por captar e traduzir o indizível pelas linguagens. O texto verbal, assim como o visual, na página 29 (Fig. 41), revelam os laços de amor conferidos pelo discurso simbólico das experiências afetivas de Carmela e de seu pai, diante da janela. Aqui, a janela pode ser entendida como o diálogo entre o que está acontecendo nos espaços externo e

interno. Além de apresentar a dualidade vida/morte no enredo como um evento natural da vida, ou seja, a despedida de um ciclo que se encerra, o título oferece a revelação da

Figura 41: Perspectiva como estratégia



Fonte: Teixeira (2011, p. 29)

importância do outro em suas vidas. Os planos definem a construção do cenário frente à amplitude da cena, e o olhar do leitor vagueia e direciona-se para o caixão, mostrando o distanciamento do pai e de Carmela, que observam a cena exterior acompanhando o funeral, expandindo-se os limites da página. Desse modo, a técnica de comunicação visual da *profundidade* mostra como a aparência do espaço está representada. A ilusão criada pelas linhas simula o real intensificando a mensagem visual.

O texto visual e o verbal utilizam a cor branca que, além de estar associada à espiritualidade, poetiza a cena. Os elementos em *justaposição* expressam o significado que aguça a atuação do leitor (DONDIS, 2000). As recordações tecidas na narrativa denotam a consciência sobre as transições de ciclo da vida e contribuem para a emancipação do leitor. O relato dos acontecimentos do narrador a um determinado interlocutor, como projeção de sua consciência, constitui uma possibilidade de catarse a ser vivida, uma vez que o ato de contar os rituais experimentados por Carmela constrói a sua identidade.

Nesse panorama, a infância é vislumbrada por diferentes formas de tomar consciência do mundo, o que se refaz a cada nova experiência de vida, como marca da voz que finaliza a narrativa. Eis o que diz Prado (2005, 2011, p. 30-31): “Em um livro não cabe tudo, não falei de minhas brigas com Alberto nem das brincadeiras com meu primo Benedito. Quem sabe posso escrever outro para contar esta parte? Por que eu gosto de contar e ler alto para as pessoas, igualzinho ao meu pai.”

A obra atualiza o que está guardado na memória, revelando mundos, valores e afetos. Em suma, ela provoca um olhar emocional para que o leitor amplie suas expectativas pelo enredo a partir da leitura visual e verbal, visando ao entendimento do mundo, pela expressividade da narrativa. As análises das obras literárias apontam para a possibilidade de sentidos da constituição de cada linguagem. E de fato, são linguagens que dialogam.

Nessa obra, o leitor deverá perceber a relação de complementaridade que ocorre entre as linguagens, uma vez que, tanto a palavra como a imagem constituem discursos diferenciados. Retomando o pensamento de Bakhtin (2003) sobre a dimensão do dialogismo, os textos entrelaçam-se e trazem à tona vozes de outros textos como um conjunto de enunciados. Entretanto, a construção de sentido ocorre por meio de estímulos visuais ou verbais, cujos mecanismos precisam de domínios intelectuais do leitor. Como já mencionado anteriormente, o texto literário é polissêmico e, por isso, precisa da atualização do leitor.

As leituras possíveis apontam para a criação, tendo em vista a organização do pensamento dos estudantes para ler as linguagens em qualquer suporte. O discurso da arte das obras visuais *Pula*, *Gato* e *Leonardo* constroem redes de significação no processo de leitura,

por meio da visualidade, enquanto que *O capitão e a sereia* e *Quando eu era pequena* consideram tanto a linguagem visual e verbal como portadoras de sentido. Assim, as estratégias de ensino, por meio dessas obras analisadas, focalizam, nas atividades, elementos que potencializam a compreensão da leitura, considerando elementos atrativos à criança, como a ludicidade e oferecendo ao professor condições de criação.

### 3.6. DIAGNOSTICANDO O PROCESSO DE LEITURA

#### 3.6.1 A voz dos sujeitos na obra *Pula, gato*

O modo de ler uma obra literária está relacionado ao repertório de cada sujeito, construído pelas suas experiências. Deste modo, o próprio professor, como leitor, ao oferecer ao estudante referencial, potencializa a aprendizagem das linguagens. A análise das vozes dos estudantes entrevistados nessa dissertação assinala como são lidos os títulos de literatura infantil, bem como o sentido que os sujeitos atribuem às linguagens. Desse modo, os leitores, nessa etapa, são convidados a refletir acerca da totalidade das obras após sua leitura.

S1 leu a narrativa, passando pelas páginas rapidamente e, questionado sobre suas primeiras impressões, descreveu apenas as imagens, dizendo que o gato deveria ser uma personagem. A materialidade do livro, contudo, não é comentada por esse leitor, que citou alguns fragmentos, buscando a linearidade dos fatos. A imagem do gato saindo do quadro recebeu atenção apenas quando foi indicada pela entrevistadora sobre as mudanças que aconteceram na história. “O gato sai do quadro e vai atrás da menina, depois eles se encontram e o gato tira da menina o material de desenho pintando um quadro.” (S1). O leitor não respondeu às brincadeiras da obra, como revela sua fala: “Acho que os personagens não se conhecem, porque a menina corre e leva um susto, quando vê o quadro que o gato pinta.” (S1). A leitura desse sujeito sinaliza a falta de percepção quanto às peculiaridades do texto, como a forma com que o gato surgiu.

Observa-se que o contato com as ilustrações gerou conflito, pois o título que alerta para o enredo da história não motivou esse leitor para conhecer o discurso da arte. Esse dado pode ser conferido pela incoerência do relato quanto à identificação do espaço narrativo, pois S1 afirmou que: “A história ocorre em uma sala cheia de quadros, e o gato fazia estes quadros e deixava lá.” Pode-se afirmar que esse leitor, diante de um texto visual, entende que pode criar qualquer história a partir das ilustrações. Essa postura demonstra a falta de familiaridade com imagens de arte e com narrativas visuais.

S2 olhou para a capa, levantando hipóteses acerca das informações: “Na capa tem um gato que pula sobre o chapéu. Acho que o chapéu é da dona do gato.” Questionado sobre o motivo da reflexão, S2 respondeu: “Por que o gato vai pular em alguém.” Ele leu atentamente o paratexto na contracapa, associando o chapéu como um objeto que pertence a alguém, cuja imagem é identificada no canto inferior direito da página. Ao abrir o livro, S2 deixou de ler as orelhas, a folha de rosto, folheando rapidamente as páginas e sintetizou o enredo da seguinte forma: “O gato sai do quadro, vai atrás da menina, depois eles se encontram e o gato tira da menina o material que ela tinha em sua mochila, pintando um quadro” (S2). E, quanto ao tempo de duração da história, enumerou: “A menina dorme, depois vai procurar o gato e leva um susto, quando vê o quadro que o gato pintou.” O sujeito leu a narrativa rapidamente e não apontou detalhes da cena, nem a composição das ilustrações, ignorando as mudanças ocorridas na história, envolvendo os personagens das obras de arte. Sua percepção não relacionou o uso das cores, a tensão das ações dos personagens, atribuindo apenas um estado de tristeza ou alegria às expressões das personagens e o entendimento que tem acerca de um museu.

S3, após olhar capa e contracapa afirmou: “A capa tem um gato pulando num chapéu” e acrescentou que chegou a essa conclusão devido ao título. Ao ser indagado sobre o que pensava sobre estes elementos, afirmou que a obra tratava de uma aventura que fala de um gato. S3 não comentou sobre as cores e nem sobre as formas da composição das cenas. Um aspecto que chamou atenção foi a postura de leitor em voltar várias vezes em algumas páginas, a fim de recuperar algum dado. Sua atitude é de curiosidade sobre a narrativa, mas ele tem dificuldade para significá-la: “A história fala de uma menina e ela queria entrar no museu, quando conseguiu entrar passou por uns lugares coloridos e viu um quadro do gato e ela gostou, então o gato saiu” (S3).

A entrevistadora provocou S3 acerca da visualidade e questionou sobre a mudança de cores. O sujeito também atribuiu a variação aos sentimentos das personagens para falar das ações da menina. “Acho que é para mostrar que os personagens estão tristes ou alegres, eu vi que o gato piscava para ela e ela não viu, e depois o gato pulou do quadro, seguiu ela e roubou as coisinhas de pintar, então ela ficou triste e tudo ficou triste. Depois ela foi atrás do gato, mostrando a pintura que ele fez dos dois juntos” (S3). A expressão oral deste leitor foi rápida e mecânica, como se o texto não tivesse suas pausas e interrogações. O leitor percebeu a mudança do papel das personagens nos quadros e atribuiu o valor de arte, apontando para os objetos tridimensionais como antiguidades, justificando que, em um museu, sempre há coisas velhas. Tal afirmação revela a falta de acesso à produções contemporâneas.

Quanto à constituição das imagens, identificou a linha configurando formas que se repetem no cenário, capaz de criar diferentes efeitos na composição, como revela sua fala: “Eu vejo que os banquinhos, o xadrez que está no chão, na mochila da menina lembram o gato” (S3). O desfecho da história aponta para a presença das personagens que aparecem no final como um público que trabalhava na galeria e que foram olhar a obra do gato. “O gato queria ser pintor e ficou amigo da menina [...] e as pessoas foram ver a obra do gato, eram pessoas que trabalhavam no museu” (S3). É possível apontar a falta de um olhar educado deste leitor para ler cada elemento que constitui a obra.

Indagado sobre o enredo da história, S4 afirmou que: “Um gato viu uma menina e começou a seguir ela que estava passeando numa galeria. Cada sala tinha uma cor, cada lugar que ele passava trocava de cor.” Questionado sobre por que esse fato aconteceu, S4 respondeu: “Acho que é para mostrar a mudança das cenas e no final todos os personagens das obras saem das obras de arte.” A descrição rápida, que deixa algo pelo caminho, demonstra a dificuldade de decifrar as pistas do texto, como as transformações de estado, provocados pelas personagens.

Um aspecto que chama atenção é o desenrolar da narrativa que não foi esclarecido pelos leitores, pois os sujeitos apenas comentaram que os personagens saíam das obras, mas não conseguiam associação. Apesar de a entrevistadora tê-los convidado para retomar a leitura, hesitavam como se não fosse possível lançar diferentes olhares sobre um mesmo objeto para construir sentido à narrativa. As representações de obras de arte que estavam na última página do livro não chamaram atenção dos leitores. É possível pensar que os entrevistados não concebem o livro como um suporte que veicula outras linguagens além da verbal.

A voz dos estudantes demonstra a necessidade de um investimento às capacidades interpretativas na leitura de textos visuais, conferidas pela falta de familiaridade com a visualidade da narrativa e com as obras de arte. Nesse caso, o processo de leitura, lenta ou rapidamente, depende da intenção do leitor para compreender que todo o texto visual apresenta uma série de artifícios expressivos ordenados, permitindo a experiência da leitura. Outro aspecto que merece atenção é que os sujeitos foram provocados quanto à possibilidade de mudar o final da história, entretanto, não propuseram outro desfecho.

### **3.6.2 A voz dos sujeitos em *Leonardo***

Ao combinar a plasticidade, as cores e as formas de um texto visual, é possível resultá-las de uma significação construída pelo leitor. O preparo dessas condições para o diálogo com obras literárias exigem conhecimento e uma educação sensível do professor ao mediar e propiciar experiências dos estudantes, vinculando linguagem e realidade. Nesse contexto, a obra *Leonardo*, como suporte de criação, desafia o leitor a construir sentido e ampliar o próprio repertório.

S1 provocado a tecer percepções a respeito da obra, disse: “O título tem o nome de uma pessoa e pode ser o nome da personagem representada na estátua que aparece na capa.” Tais ideias começam a desenrolar os fios da história, pois perceber as primeiras transformações sofridas pela personagem requer atenção, não somente às ações da personagem, mas acerca da sintaxe construída pela linguagem visual. Indagado sobre o entendimento da história, o leitor informou: “A história começa na praça de uma cidade, tem uma estátua e quando se movimenta tudo fica preto e branco. Acho que é para mostrar que algo vai mudar.” Em relação a essa constatação, é possível afirmar que o leitor referendou a mudança do tempo e espaço na narrativa, embora não tivesse comentado sobre os detalhes desta mudança, significando apenas as cores e a configuração da multiplicação dos quadros.

S1 acrescentou que “a estátua começa ir para outros lugares e encontra pessoas diferentes e depois volta para o mesmo lugar.” Vale destacar que o modo imediatista de efetivar a leitura pode estar associado à falta de experiência de outros letramentos, deixando de comentar e de significar a disposição dos planos, a cor e o ritmo, que modificam o sentido das páginas. Desse modo, a atuação desse leitor apontou ações e fatos da história, mas não os relacionou entre si, uma vez que faltou repertório para compreender a visualidade.

S2, após ler o livro silenciosamente, descreveu a personagem da capa, identificando-o como uma estátua e apontando o título como a identidade desse personagem. A atenção do leitor recaiu sobre a utilização das cores usadas na narrativa, aplicada em diferentes espaços para configurar cenários. A fala de S2 demonstrou a percepção da materialidade da personagem nas primeiras páginas: “O livro conta a história de uma estátua que vira realidade por causa dos animais.” O leitor, mesmo apontando o nome do título como a identidade de alguém, não se mostrou desafiado para saber quem é Leonardo. A ideia que circunda o texto não afeta a imaginação do leitor, pois seu olhar mecânico não atribui sentido às transformações das molduras das páginas. Quando convidado a destacar aspectos da história que lhe chamaram atenção, afirmou: “Acho que a história acontece só na imaginação do Leonardo.”

A linguagem dos quadrinhos não é mencionada pelo leitor, mesmo identificando-se como leitor de gibi, aspecto que demonstra a falta de experiência com a diversidade de gênero de textos em um mesmo suporte. E quanto à possibilidade de mudar o desfecho, S2 confirmou a desconexão entre as informações dadas: “Eu mudaria que ele não fosse uma estátua. Deveria ser uma pessoa.” O universo da visualidade parece confundir o leitor acerca da compreensão das cenas, pois a noção de tempo e de espaço por onde o protagonista transita são atualizadas diversas vezes. Nesse contexto, o leitor foi lançado ao meio cultural da obra e, se tivesse conhecimento da arte, teria condições de entrar no jogo da ficção.

S3 reconheceu o contexto da arte, identificando Leonardo como um pintor importante da história, cujo tempo e espaço serão lembrados pelas aventuras dessa personagem. A descrição do leitor situou a cidade como espaço onde se desenrola a história. Quando citada a mudança nos quadros, S3 destacou o gibi como a linguagem com que costuma interagir. Essa mudança sinaliza novas ações que o protagonista vai desempenhar: “Ele inventava muitas coisas, primeiro ele desenhava. A *Mona Lisa* é arte. Ele faz arte.” Ao significar o discurso da arte dentro da narrativa, esse leitor revelou conhecimento prévio empregado no entendimento do enredo.

No que se refere à proposta do livro, o nome no título, reconhecido pelo leitor foi confirmado pelo papel desempenhado pelo protagonista ao afirmar que “as cenas mudam, parece que começa a noite e, quando a história termina é dia. Tudo isso pode ter acontecido em uma noite. É confuso” (S3). O confronto com o texto instigou o leitor a partir dos acontecimentos, não apenas descrevendo as situações como os demais leitores, mas buscando encontrar um caminho que dá ritmo diferente à narrativa, mesmo que não seja na sua totalidade.

S4 olhou atentamente para as partes constitutivas do livro, como a capa, a contracapa, as orelhas e folha de rosto. No entanto, não levantou hipóteses acerca do título, relacionando-o à história; apenas descreveu os elementos formais da composição. S4 possui uma expressão oral articulada, mas nem sempre entende os efeitos presentes na composição. Quando ressaltou aspectos sobre o espaço narrativo, focou o cenário: “A história parte de uma praça de uma cidade e parece que vai para um museu e lá tem obras.” Quando questionado sobre sua percepção em relação ao espaço do museu e como teria ocorrido essa mudança, o leitor associou as imagens de arte a museu, sem perceber os cenários. Além disso, S4 atribuiu as mudanças ocorridas à multiplicação dos espaços em preto e branco, cujas cenas lhe causaram estranheza e curiosidade diante das ações do protagonista. Nesse ponto, o imaginário do leitor

foi ativado pela figuração que distingue os cenários. Finalizando as observações, S4 afirmou: “Acho que as coisas aconteciam no pensamento dele, porque as cenas mudavam toda hora.”

Quanto à ilustração, S4 destacou que as figuras pareciam ser feitas na hora, com traços rápidos, mas realistas e que possuíam efeitos de sombras. Pela falta de familiaridade com as linguagens artísticas, esse leitor não reconheceu a escultura de Leonardo, chamando-a de “boneco”, mas conseguiu significar a postura do artista como criador: “Leonardo fez a Monalisa e outras coisas, como a bicicleta, testando, depois, nem sempre deu certo” (S4). Esse apontamento oferece indícios para a possibilidade de um fruidor mais sensível aos aspectos plásticos do valor estético que emana desses objetos. Por fim, a ideia conclusiva valida a possível atuação do leitor no texto: “O fim volta à cena inicial” (S4).

Em face à leitura dos estudantes, constata-se que há pouca familiaridade acerca da arte e, ainda, há dificuldade de transportar informações desse campo para o literário, o que torna evidente a necessidade de investir na educação estética, qualificando o modo de olhar e de fruir para, significar o livro como produto cultural e simbólico.

### **3.6.3 A voz dos sujeitos em *O capitão e a sereia***

Os recursos que uma obra literária verbo-visual disponibiliza instigam o leitor a interagir com as duas linguagens que a constituem. Nesse contexto, *O capitão e a sereia* é um livro que necessita da participação do leitor, atribuindo coerência interna ao mundo criado. Por meio das vozes dos sujeitos leitores, é possível conceber sua competência pelo uso das habilidades diante das linguagens. Nesse sentido, Colomer e Camps (2002) afirmam que o leitor:

[...] deve possuir conhecimentos de tipo muito variado para poder abordar com êxito sua leitura. A compreensão do texto é muito determinada por sua capacidade de escolher e de ativar todos os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 48)

S1 observou, primeiramente, as ilustrações e, depois, a palavra. Inicialmente, falou sobre a capa e contracapa: “Eu vejo uma sereia deitada e o Capitão navegando. [...] O cabelo dela parece água. [...] O título apresenta as personagens, e as cores são bem combinadas. Na contracapa, tem um resumo e serve para conhecer a história do livro.” O sujeito ignorou alguns aspectos comunicacionais que a capa emite, não explorando, por exemplo, a textura das figuras, cujas antecipações feitas orientam para o processo de identificação e de produção de sentido. Nesse caso, o alcance de tais informações possibilitaria operar e ampliar sua

compreensão diante dos textos. Mesmo ressaltando a importância do paratexto presente na contracapa, o leitor não o lê. Logo, S1 acrescentou: “Eu entendi que o Capitão mudava de lugar, às vezes sozinho ou com os caras dele. Ele ficou com um barquinho pequenininho. Depois, ele se jogou no mar, mas não ficou com falta de ar e encontrou com a Sereia. O cavalo-marinho levou ele de volta, se encontrando com seus amigos e contando tudo o que tinha visto lá. Eu queria que ele fosse um marinheiro de verdade.” O sujeito, ao sintetizar o enredo, questionou sobre o fato de o humano poder viver no oceano.

O processo de leitura de S1 caracteriza sua dificuldade de perceber a ocorrência dos fatos que deveriam incorporar-se às suas lembranças para, então, entrar na ficção, fazendo suas próprias inferências. Tais fragmentos de leitura são dificilmente capazes de incorporar outros elementos significativos do texto. Nessas condições, a obra propõe ao leitor adotar uma postura para além da decifração dos códigos de ambas as linguagens, potencializando a sua imaginação e contribuindo para a emancipação da criança. Cosson (2006, p. 41) adverte que, pela “[...] interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” No desfecho da história, realiza-se a aproximação do leitor com algumas perdas que poderiam ser observadas nos detalhes para compreender a interação das linguagens.

Convidada a ler a obra, S2 afirmou: “A capa lembra a minha infância, quando eu era pequena eu brincava com um barquinho. Eu já li livros e assisti filmes que o capitão se apaixonava pela sereia.” E acrescentou: “Tem uma tartaruga com braços” (S2). Nesse ponto, o sujeito é convidado pela entrevistadora para observar melhor a cena. E, então, consegue entendê-la: “Ah, agora eu vejo uma sereia. Ela está dormindo ou descansando. O mar é o cabelo dela e no fundo tem o capitão” (S2). Pelo título, o sujeito identifica os personagens e situa o leitor acerca da trama que vai se desenvolver. No entanto, não expressa hipóteses sobre a relação que poderia haver entre os personagens.

As cores e texturas capturam o leitor pelo prazer de olhar. “As imagens são bem alegres e, na capa, dá para perceber efeitos, mas precisa tocar. Pela capa dá vontade de ler. Na contracapa, tem o conteúdo resumido do livro. Eu quando compro um livro, eu leio o título e o resumo para ver se vou gostar” (S2). Aqui vale lembrar que os elementos que veiculam na capa anunciam sentidos e que o sujeito faz uso desses recursos para antecipar o tema de um título. Ao adentrar na obra, primeiramente, S2 lê a palavra, como se a linguagem visual não estivesse ali: “O capitão quando era criança tinha um sonho para se tornar capitão. Um dia ele navegou pelo mar, mergulhando no mar que estava agitado e lá ele encontrou com a sereia. Era do jeito que ele sonhava.” A entrevistadora propôs ao leitor elaborar redes interpretativas,

questionando sobre o que aconteceu a partir desse encontro. S2 afirmou: “Mas, tudo aquilo que ele via não tinha nenhuma novidade. Ele voltou para a terra e continuou a sentir saudade do mar.” Observa-se que o leitor deparou-se com a cumplicidade entre os textos verbo-visuais. A palavra e as ilustrações explicitam as ações da personagem, deixando espaço para o leitor atuar. Desse modo, o enlace entre o verbal e o visual é marcado pela variedade das cores possibilitando um percurso de significação. S2 acrescentou que: “Marinho se tornou contador de histórias e quando o boi morreu, tinha uma magia; acontecia uma coisa diferente. Eu não conhecia a figura do boi.” O entendimento sobre o enredo evidencia um julgamento, revelando o desejo do leitor de que as personagens, cujas trajetórias eram diversas, se unissem e, ao acompanhar as mudanças cromáticas dos seres, nos cenários e nas roupagens, se mobilizasse pela fusão das linguagens.

Quanto à qualidade das ilustrações, S2 afirmou “as imagens são lindas. Elas são feitas de pinturas. Esta história faz a gente mergulhar no livro, e a imagem traz uma emoção para o livro.” Essa interpretação revela o leitor como portador de uma linguagem familiarizada com a leitura. No entanto, no que diz respeito aos textos, mostrou-se imediatista na sua decodificação.

S3 leu a obra rapidamente, descrevendo aspectos relativos à capa e à contracapa: “Eu vejo uma sereia sobre uma concha, um barquinho e um capitão. As personagens são o título da obra. As cores são fortes e combinam juntas. Me chama atenção os cabelos da sereia feito com as linhas onduladas e formam o mar. Dá pra sentir um efeito nas formas. Na contracapa, tem o resumo da história, porque vai dizer um pouco do livro.” A partir da leitura da capa, S3 identificou e descreveu alguns elementos visuais, contudo, não estabeleceu relações entre eles. O sujeito demonstrou dificuldades para significar informações cromáticas e topológicas com seus referenciais.

Ao ser indagado a respeito do entendimento da obra, limitou-se a apresentar o ponto de partida da história. “Quando capitão era criança, ele mergulhava na imaginação dele e, quando ele cresceu, se juntou com uma turma e fazia apresentações de um boi. Um dia, ele mergulhou no mar atrás de uma sereia, ficou mergulhando, quando percebeu que era dia já e foi embora com o cavalo marinho, aí pegou uma concha que era do mar que estava na cabeça dele. O mundo do fundo do mar, já era conhecido das histórias que o pai dele contava” (S3). Ao sintetizar o conflito, a noção de tempo afetou o leitor como um dado somado aos demais elementos, perdendo a força do discurso, que poderia provocar a criação de novas imagens. Quanto à percepção das formas das figuras, S3 comentou: “Eu achei as imagens boas, mas estranhas, parecem feitas de madeira (referindo-se aos exageros das formas das ilustrações).”

O leitor tentou reconhecer o material de que é feita a figura e ainda emitiu um julgamento, mas não atribuiu sentido à linguagem visual.

S4 leu o texto, olhando as imagens rapidamente e observou os aspectos da capa, destacando objetivamente o que lhe chamava mais atenção: “Eu vejo que o cabelo da sereia faz navegar um barquinho. Tem uns efeitos nos desenhos que a gente sente quando passa a mão. As personagens da história estão no título: O Capitão e a Sereia.” Embora esta obra tenha potencial para atrair, nota-se que a *sensorialidade* ainda é pouco explorada no contexto escolar, por isso, há pouca habilidade para significar a textura, por exemplo. Essa (textura), como elemento visual na narrativa, é um dispositivo de sentido para perceber também a mudança do tamanho das personagens, além da dimensão cromática, revelando o estado de ânimo dos personagens.

S4 afirmou que a história trata do amor entre o Capitão e a Sereia: “Um dia o Capitão vai embora e a sereia continuou cantando para o Capitão.” Questionado sobre como tudo começou, demonstrou dificuldade para situar o tempo da narrativa, confundindo-se nas lembranças do protagonista Marinho, precisando retomar a leitura. Havia preocupação em relatar exatamente o que o texto diz, por meio da linguagem verbal, ignorando as ilustrações como possibilidade de significar a história.

No caso específico da ilustração, a falta de prática da habilidade do leitor, para diferenciar o modo de produzir as imagens, foi revelada diante das linguagens. “As imagens são gravuras e não podem ser pinturas, elas contam histórias mais ou menos, porque um livro tem que ter palavras” (S4). A falta de conhecimento sobre os aspectos artísticos da obra não permitiu com que o leitor usufrísse desses elementos. A recepção passiva do sujeito envolve a concepção de leitura que necessita ser qualificada, incorporando conhecimento aos seus esquemas mentais.

Conforme Pillar (2001, p. 13), “[...] o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenadas do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados.” O olhar educado é aquele que seleciona, associa, classifica, constrói e torna-se cúmplice do texto. Por isso, não há olhar inocente diante de qualquer obra; ele precisa ser educado para significá-lo.

A máxima que governa o processo de leitura literária a ser praticado deverá passar pela educação do olhar. Para isso, além da decifração dos códigos das linguagens constitutivas do livro, faz-se necessário o uso de instrumentos que possam ajudar os leitores a conhecer e produzir sentido do mundo. Nessas condições, desenvolve-se o processo de

leitura, construído em uma sequência de atos de imaginação, e é justamente neste aspecto que as leituras dos sujeitos imbricaram-se, apontando para qualificar as capacidades interpretativas dos leitores, potencializando cada linguagem constitutiva da obra.

#### **3.6.4. A voz do sujeito em *Quando eu era pequena***

As vozes de uma obra, ao interagirem com o leitor, criam possibilidades de leitura. Com efeito, a leitura literária atua como fonte para o desafio de preencher vazios textuais, para o modo de viver e de comunicar-se. Nessa transformação, a consciência do leitor evoca o conhecer a si mesmo, como é o caso da obra *Quando eu era pequena*, que acolhe as vozes dos leitores.

Sobre a capa, S1 afirmou: “Eu vejo uma menina, os amigos e um cachorro.” Desafiado a refletir sobre as ações dessas personagens e qual sua importância para a narrativa, S1 apontou: “Pelo título, dá pra lembrar sobre as coisas que eles faziam quando crianças.” Pelas imagens, o leitor elucidou uma peculiaridade da narrativa ao pensar sobre o título, descrevendo as ações das personagens. Ao abrir imediatamente o livro, ignorou a leitura da orelha e da folha de rosto, e sua atenção concentrou-se no texto verbal, olhando rapidamente às ilustrações. Indagado sobre o porquê de não ter feito a leitura da contracapa, S1 disse que não tinha o hábito de realizá-la.

Ao expressar seu entendimento acerca da história, S1 ressaltou alguns fragmentos do enredo: “Ela morava com o vovô da horta, as brincadeiras era em família (sic). A mudança de casa foi um fato que me chamou atenção.” O apelo à memória do leitor evidenciou, acima de tudo, a falta da percepção dos fatos: “Eu considero esta história bem alegre pelas brincadeiras que a personagem conta” (S1). A relação entre imagem e palavra mostra-se de complementaridade, onde os ambientes externos e internos, nos quais transita Carmela, configuram diferentes cenários. A sutileza das cores nas ilustrações aciona memórias, vivências e outras referências de tempo e espaço.

Quanto à leitura das ilustrações, S1 afirmou que, junto com a palavra, a leitura tornou-se mais fácil, porém, nas páginas em que não há ilustração, ainda era possível entender. O leitor não percebeu a complexidade dos textos visuais e não se referiu, em nenhum momento, à qualidade ou possível desdobramento da história por meio das ilustrações. Ligada a essas informações, há dificuldade de dialogar com o texto artístico, porque a falta da experiência de leitura estética deveria ser proporcionada pela arte-educação no espaço escolar. Aspectos icônicos e cenários não foram mencionados, assim como a última cena foi ignorada como

desfecho da história. A ausência de dados pontuais demonstrou a superficialidade desse leitor. Além disso, o poético, dentro da narrativa, não foi visto como uma forma de potencializar os sentimentos do protagonista.

S2 leu primeiramente o texto verbal e, depois voltou para ver as imagens. Ele observou todos os elementos da capa e da contracapa: “Eu vejo crianças brincando de correr e um cachorro. Eles estão em uma vila, acho que eles tão vindo das suas casas.” Tal cena foi lembrada pelo leitor pela proximidade com seu cotidiano. É importante ressaltar o modo como ele trouxe a própria realidade para o livro. A entrevistadora questionou S2 sobre o que o título poderia sugerir, e sua resposta foi: “A minha infância.”

No miolo, S2 destacou o que lhe chamou atenção: “Era uma menina que chamava Carmela. Ela e o irmão foram ficar na casa do avô. Ele brincava muito com eles e morava numa rua cumprida e no final da história eles mudaram.” Para dar continuidade ao relato, a entrevistadora indagou sobre o motivo da mudança e S2 respondeu: “Por causa da casa nova, que o pai comprou.” Sobre a qualidade da história, o leitor afirmou: “É boa. Tem um início, um meio e um fim”, sugerindo a sequencialidade do enredo. Este modelo de construir uma narrativa revela o modo como o trabalho da escola simplifica o formato de construção de texto.

Destacando a cena que lhe chama mais atenção, por atribuir à história valor divertido, S2 identificou que o pai de Carmela ficava em cima do fogão e, na janela, apareceu um raio, revelando o gosto do leitor por situações cômicas. Quanto à visualidade, acrescentou: “Todas as cenas contam o que o texto falava” (S2). A falta de clareza acerca da importância de ler as ilustrações, bem como sobre a natureza dos textos literários podem ser fatores que restringem a leitura.

S3 leu os elementos da capa e os paratextos da contracapa e relatou suas impressões sobre a obra: “A história conta sobre uma menina quando era pequena e sobre coisas que aconteciam na sua vida, como a comunhão. Ela queria ser artista e recitava poesia. Sua mãe achava que estudar era chique.” A entrevistadora indagou acerca dos motivos que o levaram a pensar dessa forma, e respondeu: “Ela não aparece como adulta, mas pelo título parece que já cresceu.” A interação desse leitor com o texto revelou a falta de reconhecimento da interação das linguagens como integrante de discursos da vida diária, capaz de transportá-lo para o mundo imaginário ou até mesmo recordar sentimentos. A capacidade expressiva e perceptiva deixou pouco espaço para a dimensão do sensível, pois a obra foi tomada, basicamente, de forma instrumental e funcional.

Questionado sobre os sentimentos da personagem na história, S3 respondeu: “Ela lembra dessas histórias, com saudade e amor. Eu mudaria as cenas tristes.” Quanto ao tempo e ao espaço da narrativa, o leitor identificou a mudança dos espaços, mas não articulou os conflitos que emergem das ações, o desenrolar da história: “Cada página tinha lugares diferentes: na loja, na casa do avô; os espaços mudavam” (S3). Assim, reforça-se a hipótese da necessidade de práticas de leitura e da oferta de diferentes linguagens.

S4 leu rapidamente a obra e, sobre a capa e a contracapa, disse: “É uma história que lembra as memórias da infância de alguém.” A pesquisadora, contudo, pontualmente, acerca da cena veiculada na capa afirmou: “A cena lembra a minha casa, os brinquedos. Essa é história de muitas crianças.” O comentário propôs possibilidades de sentido para uma leitura além do texto, pois a significação foi realizada a partir do seu repertório. A leitura de fragmentos, pautada na reprodução, para Pillar (2001, p. 16) revela que: “[...] nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais.” Desse modo, entrelaçam-se hipóteses e possibilidade de pensar o texto, buscando explicitar relações com o texto e com o contexto. Aqui, foram retirados elementos significativos, mas processados como acúmulo de informação.

Questionado acerca do entendimento da história, S4 confirmou as impressões da entrevistadora, quanto à reprodução: “Eu li meio correndo. Ela estava numa sala e tinha visita e recitou poesias. Era uma menina muito desenvolvida, e sua mãe gostaria de ser que nem ela. É uma história feliz.” A respeito da visualidade, S4 considerou as imagens divertidas e, em nenhum momento, apontou detalhes para esclarecer os conflitos do texto, cuja compreensão é de superfície. Tal questão desafia o desenvolvimento de um pensamento estético, que requer investimento na compreensão da visualidade para a experiência da fruição.

Nesse ponto, a “[...] educação do olhar torna-se então um imperativo, uma forma de humanização e de cultivo, o que representa um dispositivo para a cidadania” (PILLAR, 2001, p. 132). Os sujeitos revelam, em alguns momentos, o potencial expressivo da língua, mas não se apropriam da história, esquecendo o nome das personagens, a importância do tempo e espaço na construção do enredo. Os quatro leitores ignoraram o tom artístico das linguagens, ignorando-as como arte.

A atenção recai não somente quanto à falta de um repertório de leitura, sobretudo no modo como ela acontece. As evidências relacionadas à linguagem visual, seus processos constitutivos e sua interação com a linguagem verbal são caminhos desconhecidos dos estudantes. Trata-se do modo de conceber a leitura e, principalmente, o que diz respeito aos

processos de significação. Na base desta investigação, a noção de leitura abrange diferentes linguagens, emergindo da experiência do sujeito e dialogando com sua cultura.

Com efeito, a conquista de leitores consiste na condição do mediador do processo da leitura, cuja tarefa essencial é o desenvolvimento de capacidades interpretativas. Dados preliminares mostram como os estudantes atribuem à visualidade a função de ornamentar ou de descrever a linguagem verbal. Em uma perspectiva de letramento, os eventos cotidianos da sala de aula limitam o lugar da arte na vida dos estudantes e do professor, para reconhecer a linguagem literária como possibilidade de formação e educação estética. As propostas, a seguir, são elaboradas a partir de princípios postos por Solé (1998) e elas pretendem apontar aspectos inerentes à narrativa e promover situações de aprendizagens a estudantes, contribuindo para tornarem leitores emancipados.

#### 4 ESTRATÉGIAS PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA DE NARRATIVAS

*O que significa de fato despertar a atenção por uma determinada imagem?*  
(OLIVEIRA, 2008b, p. 127)

As estratégias propostas neste estudo focalizarão elementos constitutivos das linguagens das narrativas que não foram percebidos pelos estudantes durante a leitura das quatro obras apresentadas. Diferentes aspectos de cada obra serão analisados para desafiar o leitor: Na obra *Pula, gato*, elegeu-se a intertextualidade; em *Leonardo*, o plano como diálogo na composição das cenas; em *O capitão e a sereia*, foram destacados aspectos composicionais; e em *Quando eu era pequena*, a revelação do poético, pela sutileza da palavra e das imagens em aquarelas.

Com essas propostas, pretende-se apontar caminhos que poderão ajudar o estudante e o docente a perceberem as potencialidades da constituição das linguagens na leitura dos títulos. Tais estratégias objetivam ampliar o horizonte do leitor, que pode rever e comprovar a própria compreensão do texto lido, ampliando o conhecimento que obteve mediante a leitura. Educar o olhar dos estudantes torna-se um imperativo para a prática da experiência sensível da leitura e, sob o prisma da criação de situações de ensino-aprendizagem, promovidas pelo professor, traz-se à tona a própria constituição do leitor. Desse modo, segundo Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura é concebido como:

[...] processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os andaimes necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p. 77)

O êxito das atividades como estratégia de ensino acontece no processo da leitura e, segundo Solé (1998), há etapas a serem consideradas como: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Lembramos que a preparação do estudante para experienciar o texto é de suma importância, pois as inferências realizadas pelo professor ativam conhecimentos prévios do educando para compreender o texto. Solé (1998) argumenta que:

[...] uma das características da estratégia é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; o mesmo autor indica acertadamente que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Em algumas situações de sala de aula, os estudantes admitem não compreender o que leem ou apenas conseguem descrever as informações presentes no texto, como foi verificado

em algumas falas dos entrevistados. A medida em que o sujeito vai se familiarizando com a leitura literária, ele vai refinando-se e tornando-se mais perceptível e sensível às sutilezas da vida. As atividades com a leitura literária influenciam a leitura estética, construindo o sentido e relacionando o texto com a vida. Para isso, focalizam-se estratégias de leitura por meio de atividades lúdicas como fio condutor das atividades, orientando o professor ao planejamento de situações que viabilizem a aprendizagem dos estudantes e potencializam elementos que constituem as linguagens do livro. Assim será possível oferecer situações de aprendizagem por meio da ludicidade para que a criança consiga incluir sentimentos, valores e impressões espontâneas, buscando a compreensão do universo a ser conhecido. Dito de outra forma “o ensino não pode ser ‘dado’, mas antes deve ter a qualidade de algo que, sendo ‘apresentado’ pelo educador, possa também ser ‘encontrado’ a partir da subjetividade do educando” (ROSA, 2010, p. 110).

Vale lembrar que as estratégias partem das premissas de que a leitura, na sala de aula, é dirigida por uma intervenção do professor para a compreensão dos acontecimentos da obra e, por isso, requerem um pressuposto epistemológico acerca do conhecimento. Embora não se pretenda abordar um modelo específico para o ensino da leitura, o professor necessita de uma fundamentação teórico-metodológica. Solé (1998) afirma que:

[...] este modelo oferece uma proposta rigorosa e sistemática para o ensino que, como todas as propostas, deve ser adequada com flexibilidade a cada contexto. Se seu uso contextualizado se apoiar em uma conceitualização sobre o que pressupõe a aprendizagem do aluno e um modelo claro e global sobre a leitura e o que a compreensão leitora envolve, a contribuição ao seu ensino e aprendizagem atingirá toda a sua potencialidade. (SOLÉ, 1998, p. 81)

De posse do entendimento acerca da importância do planejamento de ações previstas pelo professor, as estratégias de leitura são ensinadas e aprendidas e, para que isso ocorra, deve haver uma eficiente mediação do professor. Desse modo, o estudante possivelmente entenderá como se faz para elaborar uma interpretação e para pensar sobre o seu próprio pensamento.

No primeiro momento, na “pré-leitura”, é importante propor situações que envolvam o lúdico, ativando o conhecimento prévio dos estudantes e possibilitando vivências concretas relacionadas ao texto. A partir desse momento, ao iniciar a leitura, a tendência é adentrar no texto com mais atenção e interesse, quando ocorre a “leitura”, a fim de conhecer peculiaridades das linguagens veiculadas, já que é a leitura que efetiva o texto e, nessa etapa, o estudante elabora seus sentidos acerca, por exemplo, do enredo.

No “pós-leitura”, propõem-se atividades buscando aspectos que fazem parte da compreensão do texto lido. Nesse contexto, sugere-se a leitura compartilhada, para que haja o relato de ideias e o esclarecimento de dúvidas entre os estudantes e professor.

Assim, as estratégias a serem apresentadas podem ser efetivadas pelo processo de “pré-leitura”, “durante a leitura” e “pós-leitura”, evocando possibilidades de inferências no tratamento da constituição das linguagens nas obras literárias e, tendo em vista as potencialidades das linguagens e a competência do leitor para produzir sentido (SOLÉ, 1998).

#### 4.1 PROPOSTA 1: A INTERTEXTUALIDADE EM *PULA, GATO*

A intertextualidade é o diálogo de um texto com outro, para efeitos de reprodução ou transformação. Sendo foco de estudo do campo da literatura, pode-se também aplicar o termo a outras linguagens imagéticas e midiáticas que exploram o artifício da citação, como ocorre em *Pula, Gato*, que retoma aspectos da História da Arte para fazer parte do espaço ficcional. O objetivo dessa proposta é perceber o diálogo entre as representações de peças do acervo da arte, presentes no enredo, e as produções artísticas de alguns artistas brasileiros, a fim de potencializar o livro como suporte do conhecimento da Arte e a efetiva leitura da obra.

**Pré-leitura: Ação 1:** A educação do olhar dos estudantes. Primeiramente, o professor apresenta aos estudantes a brincadeira chamada “Cadê? Achou?”<sup>18</sup> Após essa atividade, o professor explica que eles vão trabalhar com um livro que retoma coisas que já existiam.

**Durante a leitura: Ação 2:** A estratégia empregada orienta o leitor a perceber elementos oriundos da visualidade, ressaltando o lúdico como articulador de sentido, explicitando o discurso da Arte na narrativa. O docente apresenta a história do livro, projetada no *datashow*, e, posteriormente distribui exemplares dos livros às crianças em grupos de quatro, para que possam ser explorados, em virtude das peculiaridades do suporte.

Na sequência, os estudantes são questionados acerca da história através das seguintes perguntas:

---

<sup>18</sup> Tal brincadeira consiste em convidar dois ou três participantes para sair da sala, e os demais colegas modificam algo no espaço conhecido. Quando retornam ao ambiente, aqueles que saíram deverão perceber a mudança. A atividade poderá ser repetida várias vezes, mudando os alunos que devem perceber as alterações. Finalizada a brincadeira, os estudantes são convidados a pensar sobre como pensaram e como descobriram as mudanças ocorridas no espaço. O tempo de duração da brincadeira é de, no máximo, 15 minutos.

a) Em que espaço aconteceu a história? (Caso os estudantes não percebam a galeria de arte como cenário, o professor deverá ajudá-los a perceber, direcionando a atenção para os quadros de arte que estão na parede).

- b) Em que lugar estão os quadros?
- c) Quem está atrás da imagem na página 4?
- d) O que é visto na galeria?
- e) O que o gato nos leva a ver?
- f) De onde saiu o gato?

**Ação 3:** Nos mesmos grupos, os estudantes recebem três cartelas que trazem impressas as cenas das páginas 5 a 23 representando as ações do gato e são solicitados a localizar na história o que aconteceu no seu desenvolvimento. Finalizada a tarefa de responder às perguntas das cartelas, um aluno de cada grupo apresenta aos demais colegas suas respostas. Eis as cartelas 1 a 3:

Cartela 1: Ações do gato

<p><b>Cartela 1</b> Primeiras ações</p> <p>a) Onde está o gato? b) Que alterações você percebe nas figuras?</p>			
 <p>Castanha (2008, p.5)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Castanha, 2008, p. 6)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Castanha (2008, p. 7)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Castanha (2008, p.9)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Cartela 2: Ações do gato

<p><b>Cartela 2</b> Continuidade das ações</p> <p>a) Onde está o gato? b) Que alterações você percebe nas figuras?</p>
--



Castanha (2008, p.10)

.....

.....



Castanha (2008, p.12)

.....

.....



Castanha (2008, p. 13)

.....

.....



Castanha ( 2008, p. 14-15)

.....

.....

Fonte: Elaborado pela autora

Cartela 3: Ações do gato

**Cartela 3**

Ações finais

- a) Onde está o gato?
- c) O que aconteceu?



Castanha (2008, p.16-17)

.....

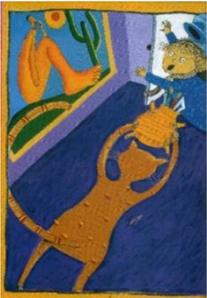
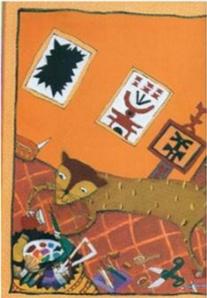
.....



Castanha ( 2008, p.18-19)

.....

.....

 <p>Castanha ( 2008, p.20)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Castanha (2008, p. 21)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
 <p>Castanha ( 2008, p. 22)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Castanha ( 2008, p.23)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Fonte; Elaborado pela autora

**Ação 4:** Sobre o conflito: Cada estudante recebe seis pedaços pequenos de papel com as cores das páginas do livro, para que descreva uma situação para cada cor que marcou a história, ordenando-as, a fim de criar um esquema de informações. Individualmente, os estudantes são convidados a perceber a visualidade do livro potencializando os elementos que o constitui, desafiados a encontrá-los na cena. Cada participante recebe uma tabela contendo informações de elementos visuais (posição vertical) e os respectivos nomes que se transformam na narrativa (posição horizontal) e orientam o sentido da leitura, conforme as imagens a seguir:

#### Cartela 4 - *Procure e ache*

<p>Procurar na cena:</p>	 <p>Castanha (2008, p.16-17)</p>
--------------------------	---

Onde estão as obras de arte?	
Onde está a menina?	
Onde está o gato?	
Distância da cena do leitor: próximo ou distante?	

Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 5:** A professora questiona os estudantes sobre o que aconteceu com os quadros que estavam na parede da galeria e explicou que tais obras foram criadas por artistas brasileiros e com diferentes técnicas como: gravuras e pinturas (explicação da diferença entre elas), e que estão guardadas em espaços destinados à arte, em museus e em galerias. A partir dessa conversa, elege duas obras apresentadas em cartazes e as fixa no quadro para que os estudantes fizessem a leitura delas, comparando-as com as representações das obras de arte que estão na narrativa, expressando oralmente suas ideias.

Questões de leitura da obra *Léa e Maura* (1940):

- O que chama atenção nesta obra?
- As imagens das obras de arte são homens ou mulheres? São iguais ou diferentes?
- Que cores você vê?
- O que as figuras das cenas estão fazendo?
- O que há no cenário?

Os cartazes são divididos em partes apresentando as representações das obras lidas. O professor registra no cartaz as percepções orais dos alunos. Eis o cartaz 1:

Cartaz 1: Transformação das figuras nas produções artísticas

<p>Léa e Maura (1940). Óleo sobre tela , 104 x 86 cm</p>  <p>Fonte: Alberto Guinard (1940)</p>	<p>Cena 1</p>  <p>Fonte: Castanha (2008, p.170)</p>	<p>Cena 2</p>  <p>Fonte: Castanha (2008, p. 27)</p>
---	--	--

Mudou a postura das figuras? O que aconteceu?	cena 1:	cena 2:
Mudaram as cores? Onde?	cena 1:	cena 2:
Houve acréscimos de objetos na cena? Qual o nome do objeto?	cena 1:	cena 2:
Houve alguma perda importante para o entendimento ou para a percepção da obra original? Por quê?	cena 1:	cena 2:

Fonte: Elaborado pela autora

Eis as perguntas que foram feitas aos alunos em relação à obra *Abaporú*:

- O que chama atenção na representação dessa obra?
- Quem é o ser que está representado na obra de Tarsila do Amaral?
- Que cores predominam no cenário e na figura do ser?
- Qual a postura deste ser que está representado na imagem?
- Onde está posicionado esse ser - no centro, à direita ou à esquerda da tela?
- Há exageros na forma da figura retratada?

### Cartaz 2: Transformações das figuras do quadro

<p>Abaporú, 1928, óleo sobre tela, 85 x 73 cm</p>  <p>Fonte: Tarsila do Amaral.</p>	 <p>Castanha (2008, p. 20)</p>	 <p>Castanha (2008, p. 24)</p>	 <p>Castanha (2008, p. 32)</p>	 <p>Castanha (2008, orelha)</p>
Mudou a posição da figura da tela? O que aconteceu?				
Mudaram as cores?				
Mudou o cenário na obra?				

O que aconteceu com a forma da figura do quadro?				
Houve alguma perda importante para o entendimento ou para a percepção da obra original? Por quê?				

Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 6:** Aos alunos, é pedido que escreva três palavras-chave para cada coluna da cartela identificando, pelas cores, os acontecimentos ocorridos a partir da manifestação das expressões do seres que estavam retratados nos quadros das páginas da narrativa.

Cartela 5 - Cores: relações com os acontecimentos

Primeiras cenas	Conflito	Desfecho

Fonte: Elaborado pela autora

**Pós-leitura:** Aprender brincando. Para compreender o conceito de intertextualidade, é proposto aos estudantes um jogo de memória com as obras de arte que estão na galeria fictícia.

**Ação 7:** Regras do jogo da memória: as crianças são organizadas em grupos de cinco. Cada grupo recebe 36 cartas, distribuídas e dispostas sobre a mesa, inicialmente, viradas para cima e, depois de embaralhadas, são viradas para baixo, a fim de que as crianças conheçam os textos nas cartas. Cada estudante, na sua vez, desvirava duas cartas, tentando fazer o par. O professor organiza a entrega das cartas e as organizou em fileiras para que as seis imagens estejam presentes no grupo e para que todos as conheçam. Se um par não fosse encontrado, as cartas deveriam ser devolvidas, e o estudante deveria passa sua vez para o próximo jogador, sendo decidida a ordem de cada um por meio de sorteio. Ademais, vale lembrar de que, junto com a imagem original, há a informação sobre a autoria da obra, ano de produção e também do seu intertexto que será lido quando o par for encontrado. O intertexto nas figuras refere-se à estrutura do texto original que será acrescido de outras informações e, para isso, torna-se indispensável conhecer as técnicas de comunicação visual, porque toda criação possui uma identidade na sua composição.

Quando formar o par, o jogador tem direito de jogar outra vez, entretanto quando não conseguir levantar peças que possuam relação de intertexto, o jogador deverá colocá-las na posição original. Assim, ganha o jogo quem conseguir formar mais pares no tempo determinado. Eis alguns pares do “Jogo da Memória”:

Figura 42: *Abaporú A*



Fonte: Tarsila do Amaral.  
Abaporú, 1928, óleo sobre tela,  
85x73 cm

Figura 43: Intertexto de *Abaporú A*



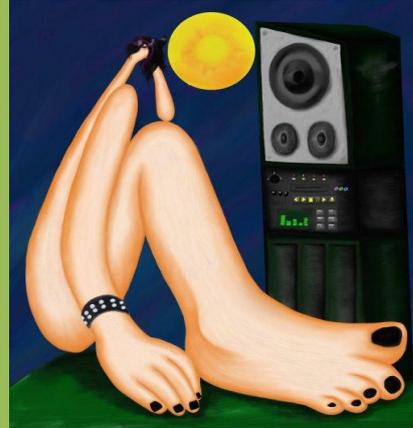
Fonte: Couto et al. (2009)

Figura 44: *Abaporú B*



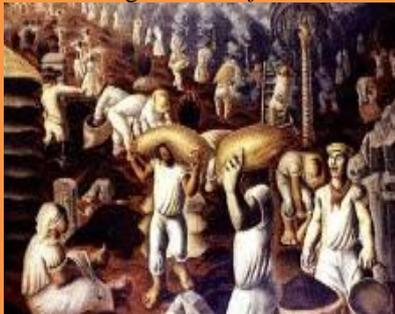
Fonte: Tarsila do Amaral, 1928,  
óleo sobre tela, 85x73 cm

Figura 45: Intertexto de *Abaporú B*



Fonte: Valvassoura (2010)

Figura 46: *Café A*



Fonte: Candido Portinari. 1935.  
Óleo sobre tela, 130 x 195 cm

Figura 47: Intertexto de *Café A*



Fonte: Alunos da Escola Municipal de  
Ensino Fundamental Pereira Pinto -  
SP

Figura 48: *Café B*



Fonte: Cândido Portinari. 1935. Óleo sobre tela, 130 x 195 cm

Figura 49: Intertexto de *Café B*



Fonte: Bueno (2012)

Figura 50: *Roda de Samba*



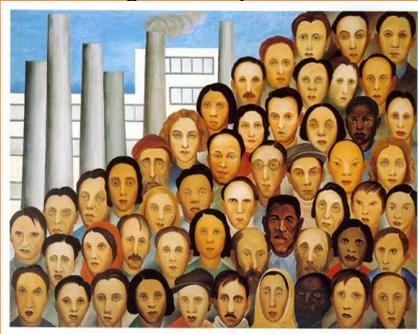
Fonte: Coleção Plínio e Sandra de Oliveira Ribeiro. Heitor dos Prazeres, 1968. Óleo sobre Duratex, 80,5 x 101 cm

Figura 51: Intertexto de *Roda de Samba*



Fonte: Rocha (2012)

Figura 52: *Operários*



Fonte: Tarsila do Amaral. 1933. Óleo sobre tela, 150 x 205 cm

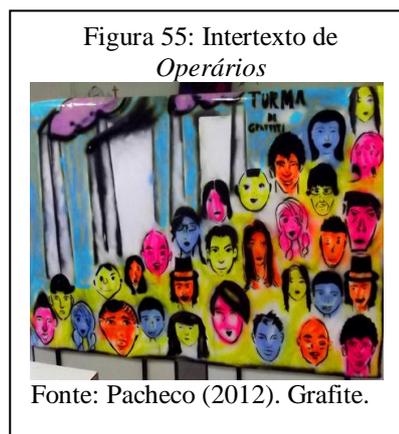
Figura 53: Intertexto de *Operários*



Fonte: Pacheco (2012)

Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 8:** Após o jogo, a professora questiona os participantes sobre o que aconteceu e como foi a experiência de reconhecer a identidade do texto visual encontrado nas pistas por meio dos elementos visuais e por sua disposição no suporte. Os grupos escolhem peças-pares que fazem parte do jogo da memória para comparar o modo como os elementos visuais que constituem o texto visual estão dispostos no suporte, descrevendo, por meio dos elementos elencados, o modo como sofreram transformações no intertexto. Eis um exemplo de intertexto:



Os estudantes, além de seguirem a orientação do professor, poderão acrescentar informações que considerarem importantes registrando suas ideias no caderno e seguindo a tabela proposta pelo docente.

#### Cartela 6 - A educação do olhar

Questionamentos	Cena 2	
	Semelhanças	Diferenças
Que cores são utilizadas?		
Formas predominantes no cenário?		
Como as figuras estão dispostas no suporte?		
Outras características		

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, o professor pode sugerir aos estudantes que pesquisem outros tipos de textos comparando as imagens artísticas, identificando a técnica aplicada e também o modo como o artista dispõe dos elementos visuais na tela e material utilizado.

#### 4.2 PROPOSTA 2: A ARQUITETURA DA IMAGEM EM *LEONARDO*

O ato de virar as páginas de um livro desencadeia a continuidade da leitura e as várias interpretações possíveis ao leitor. De fato, a composição dos elementos na construção de uma cena pode contribuir para revelar a intencionalidade da história, de modo que a proposta da ilustração sugira um ritmo de leitura, em virtude do conjunto de forças perceptivas que direciona o olhar do leitor. Dessa forma, é possível revelar o poder de escolha ao imaginar o que aconteceu para que as personagens cheguem a tal situação, apresentando um desfecho para o conflito criado nas cenas. Esse deslocamento do olhar é acentuado pela posição ocupada pelas imagens apresentadas em um único cenário, mostrando diferentes etapas de uma ação. Para Dondis (2000), o olho explora continuamente o meio ambiente, em busca de seus inúmeros métodos de absorção das imagens visuais, e o olhar do leitor diante daquilo que vê é único e responde às experiências cotidianas.

Em *Leonardo*, ressalta-se a captura do movimento da personagem e os efeitos, gerando suspense antes da virada da próxima página. A multiplicidade dos quadros postos nas cenas orienta o olhar do leitor, possibilitando acompanhar a ação narrada. Dessa forma, a exploração do elemento visual *plano* aponta para a produção de sentido sugerindo um encadeamento do *ritmo* da leitura. Entende-se o elemento *plano* como um fragmento filmado, abrindo possibilidades para afastar e aproximar detalhes da imagem, e tal elemento atua com cores, luzes e perspectivas, favorecendo a leitura e a apreensão da narrativa. A partir das peculiaridades das cenas visuais, o objetivo da proposta é compreender a arquitetura das cenas, para perceber os efeitos criados na composição das imagens, como desencadeadores de sentidos do texto.

**Ação 1:** Pré-leitura: Sensibilização dos estudantes para perceberem a duração da ação da personagem. Para isso, o professor solicita aos estudantes que criem uma personagem em uma situação de suspense em três folhas para que eles desenharem três diferentes ações da personagem. Depois, as imagens foram ordenadas em sequência e apresentadas como um *flip-book*, para fazer o efeito de animação. O professor explica o que é um *flip-book*, também chamado de cinema de bolso, que é constituído por uma coleção de imagens organizadas em

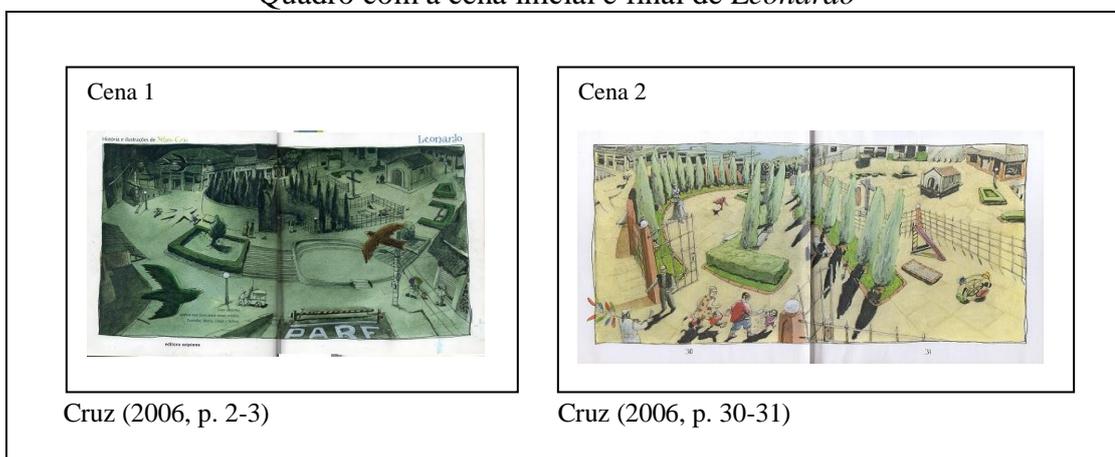
sequência animada. Os *flip-books*, em geral, possuem formato de um livreto para ser folheado, dando a impressão de movimento, porque uma página depende da outra para o processo da leitura. Tal movimento sugere a variação da posição espacial das figuras no suporte no decorrer do tempo. Além disso, a exploração do plano revela a ação da personagem.

Os trabalhos foram socializados no grupo, expressando percepções dos leitores em relação à continuidade da cena, respondendo às seguintes questões: de que forma a personagem criada pelos participantes desenvolve as ações? Por que repetir a mesma figura em uma mesma imagem? Houve decomposição do movimento? Por quê?

A docente apresenta a personagem do livro, cujo nome é Leonardo e perguntou se os estudantes o conheciam. Ela registra no quadro os dados referentes a esse levantamento e mostrou a imagem de Leonardo com alguns pontos acerca de seu papel na história universal.

**Ação 2:** Durante a leitura: O docente apresenta a obra projetada no *data-show* (uma página por vez). Na sequência, são distribuídos exemplares da obra para que os estudantes, organizados em grupo de 5, explorem sua materialidade e observem as imagens. Como primeira atividade, o professor propõe um jogo chamado *Procure as diferenças*, a partir da reprodução das páginas 2-3 e 30-31 dos livros, auxiliando as crianças a compararem a cena inicial e final da história, focalizando a evolução dos acontecimentos na narrativa.

#### Quadro com a cena inicial e final de *Leonardo*



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da observação da cena, as crianças são convidadas a apontar as diferenças das cenas inicial e final no cartão entregue a elas:

## Cartão das diferenças

Procure diferenças	cena 1	cena 2
Onde acontece a cena?		
Que formas predominam no espaço?		
Que cores você vê na cena?		
É noite ou dia na cena?		
Que objetos se mantêm nas cenas?		
Onde está situado o observador da cena?		
Como estão dispostos os personagens na cena?		

Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 3:** O professor convida os estudantes a ficarem dispostos em um único círculo, colocando, no centro, 15 quadros impressos com os fragmentos do movimento do artista, virados para baixo. Os estudantes devem encontrar as partes da mesma página construindo a sequência da cena. Cada um deles em que pegar uma peça e procurar sua sequência na cena. Organizadas as cenas, os estudantes voltam em grupos orientados a observar a cor, a luz, o enquadramento das ações da personagem e movimentos da ação narrada. Logo, expressam oralmente suas ideias seguindo as questões abaixo:

## Exemplo da disposição da cena

1  


2  

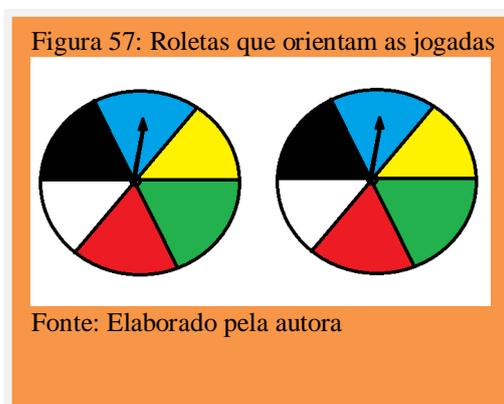

3  


Cruz (2006, p. 9)

- a) Como as ilustrações estão organizadas na página?
- b) Quem é a personagem que está emoldurada? Jovem? Velho? Homem? Mulher?
- c) Há movimento na cena?
- d) O que você observa em cada quadro?
- e) Há efeitos de luz e sombra?

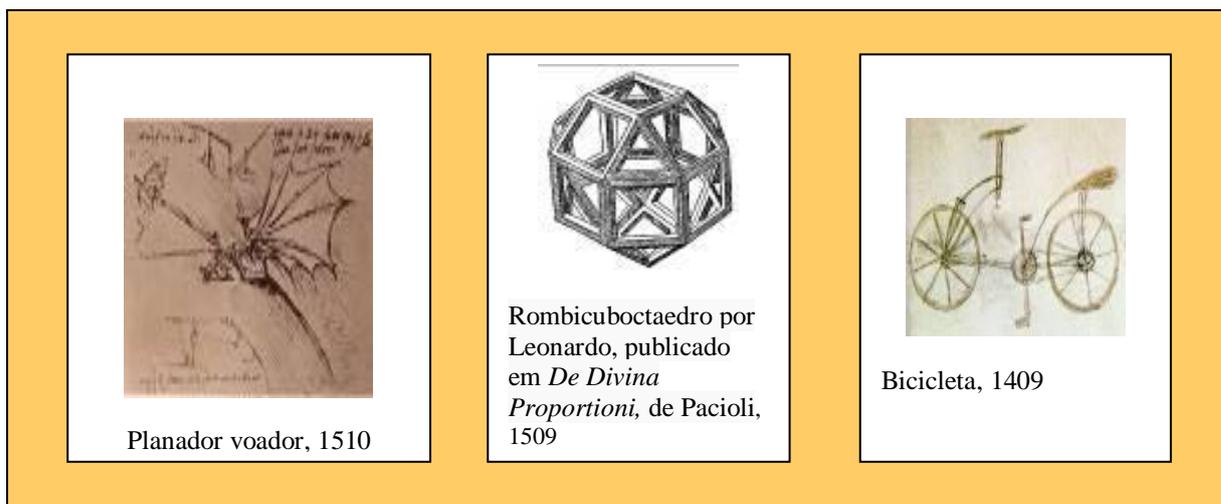
Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 4:** Pós-leitura: Pensando por meio do jogo. O professor retoma a leitura do livro, focalizando objetos de criação da obra que motivam os conflitos da história. Os estudantes, organizados em grupos de quatro, participaram do *Jogo das roletas* para conhecer o universo de Leonardo Da Vinci. O jogo é constituído de 2 roletas coloridas (Fig. 43) (a direita corresponde às produções artísticas e a esquerda, inventos), 1 tabuleiro com disco (Fig. 42) e 24 cartões com as ilustrações repetidas de 3 inventos e ainda 3 produções artísticas. Cada participante recebe 6 cartões distintos, organizados sobre a mesa, com as figuras para baixo. Eis a configuração do jogo:



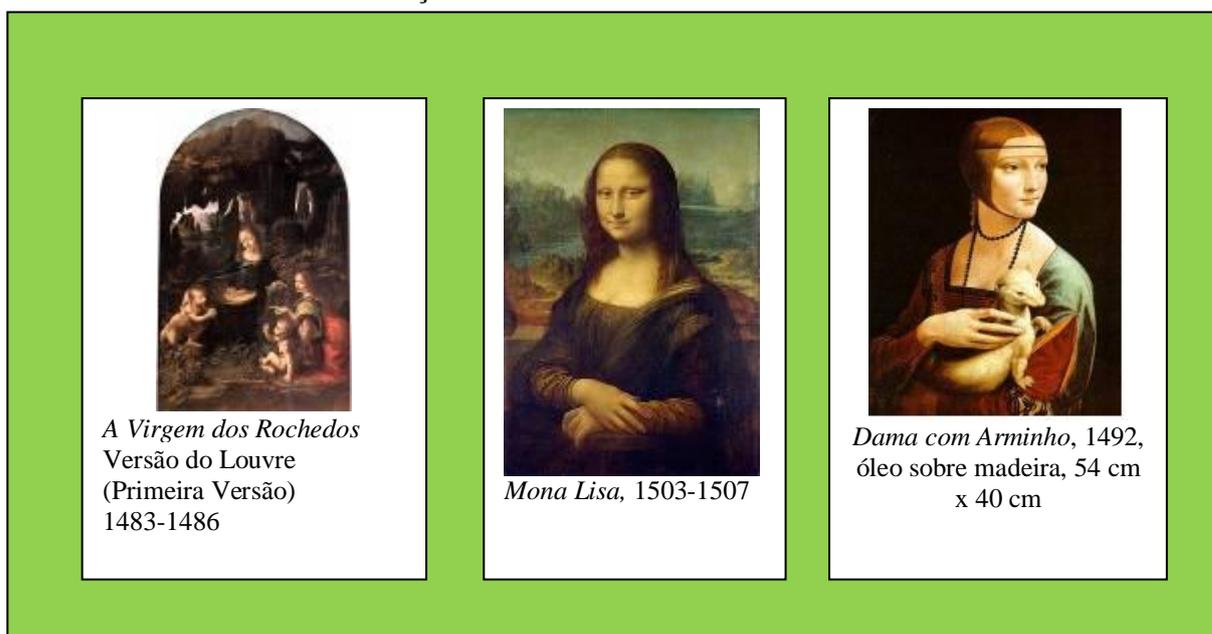
O primeiro participante gira as duas roletas ao mesmo tempo. Uma diz respeito às invenções, e a outra, às produções do artista. Na sequência, ele deve escolher uma das duas cores, apontando, no disco do tabuleiro, a cor escolhida. Desse modo, o jogador gira o disco no sentido dos ponteiros do relógio, até que seu dedo se encaixasse no buraco do tabuleiro. Em seguida, ele deve olhar para o número que a seta do disco estava apontando e verifica se havia um cartão com o mesmo número. Se o jogador tivesse o cartão, ele deve virá-lo com a figura para cima, para conhecer o invento ou a criação do artista por meio da imagem e ler as informações em voz alta sobre a obra do artista. Este procedimento foi repetido com a outra cor. O jogador poderá girar a cor duas vezes no disco ou virar um cartão. A partida termina quando um jogador consegue virar todos os seus cartões e conhecer os inventos e criações do artista. Por fim, foram categorizados os inventos e as criações do artista, organizando as fichas na lousa, para que todos os estudantes os visualizem.

### Inventos de Leonardo da Vinci



Fonte: Elaborado pela autora

### Produções artísticas de Leonardo da Vinci



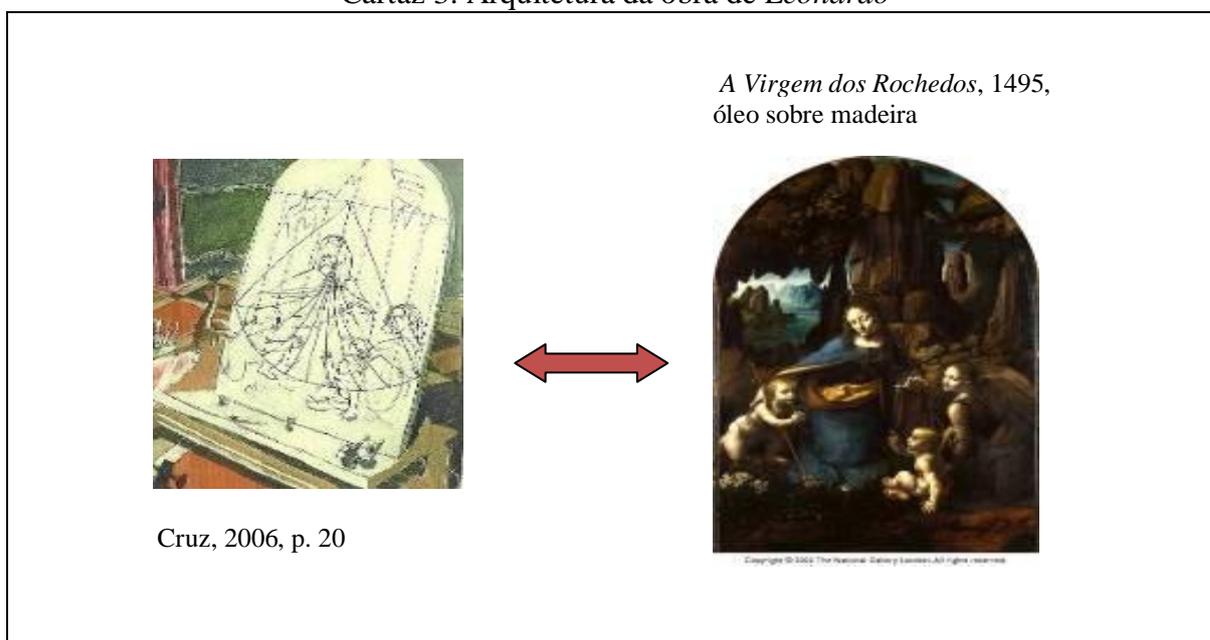
Fonte: Elaborado pela autora

Finalizado o jogo, o docente questiona os estudantes sobre as criações do artista e sobre o desenrolar dos conflitos na história.

**Ação 5:** O professor propôs aos estudantes que pesquisem, no laboratório de informática da escola, outros inventos e obras artísticas do artista. Essa atividade focaliza as páginas 20 e 21, que mostram os esboços das obras artísticas de Da Vinci. Desse modo, as crianças são convidadas para observarem a composição das obras abaixo, reconhecendo quais formas geométricas predominam nas obras originais e, após, elas responderam às seguintes

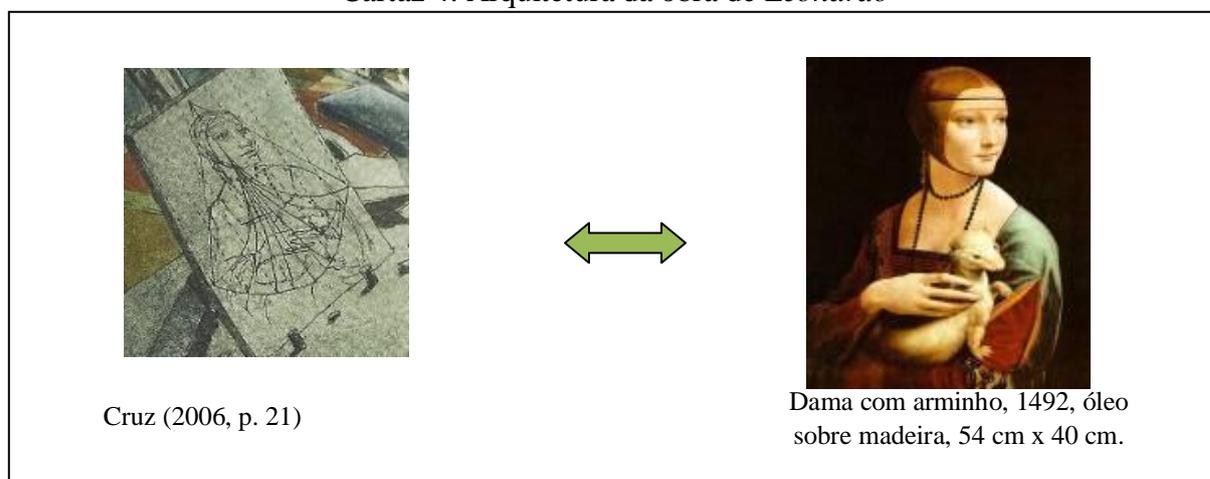
questões abaixo. A professora apresenta o universo de criação do artista aos estudantes e explicou que as obras artísticas estão assentadas em formas geométricas como círculo, quadrado e triângulo, constituindo um esquema compositivo. O termo composição deverá ser entendido pela criança como um modo de organização de todos os elementos que constituem a imagem como a cor, a linha, o plano e as figuras, além das formas, e que deverão construir a narrativa. Lembramos que, Dondis (2000) defende a ideia de que tais elementos são dispostos de modo que funcionam como agentes no processo comunicacional.

### Cartaz 3: Arquitetura da obra de *Leonardo*



Fonte: Elaborado pela autora

### Cartaz 4: Arquitetura da obra de *Leonardo*



Fonte: Elaborado pelo autor

Questões:

- a) O que você vê?
- b) Que diferenças há entre as imagens?
- c) O que chama atenção na composição destas obras?
- d) Que formas geométricas o artista utiliza para estruturar seus desenhos?

De posse das informações acerca da arquitetura da composição das imagens do artista, a próxima atividade propõe a simulação do movimento para a compreensão do plano da composição. Linden (2010, p. 104) afirma que “[...] a posição dos personagens no cenário e a profundidade de campo (plano de fundo/primeiro plano enquanto diferenciação do passado/presente) fazem sentido”. Por isso, a aplicação da estratégia da ênfase deverá responder a criação da imagem, percebendo o espaço e o tempo na imagem.

Os estudantes, organizados em grupos, utilizam a máquina fotográfica como recurso, a fim de focalizar o elemento *plano* por meio da pose da personagem (estudante) em uma situação a ser criada, utilizando a linguagem fotográfica. Quanto ao recurso da máquina fotográfica, o professor poderá solicitar aos estudantes para que levem suas próprias câmeras fotográficas ou poderá buscar outro meio para que dividam uma mesma câmera fornecida por ele.

Roteiro da atividade: primeiramente, os estudantes selecionam uma página com uma única moldura. Na sequência, as personagens simulam a cena escolhida, registrando fotograficamente os detalhes para, posteriormente, ser impresso pelo professor. Por fim, os múltiplos quadros foram colados em outro suporte buscando o efeito de captura do movimento explorado pelos planos:

- a) Onde está o observador?
- b) O que você vê primeiro? E depois?
- c) A pose da personagem simulada na cena dá ideia de movimento? Por quê?

As composições são socializadas pelos estudantes, considerando as questões referentes à posição de quem observa a cena. Os estudantes escolhem um título para cada uma das imagens produzidas.

### 4.3 PROPOSTA 3: O DIÁLOGO ENTRE ELEMENTOS VERBAIS E VISUAIS EM *O CAPITÃO E A SEREIA*

Em *Capitão e a sereia*, as imagens construídas por uma combinação de técnicas, como a pintura e colagem, corroboram para a significação da história. O colorido das páginas pode ajudar o leitor a imaginar o universo maravilhoso, e as interações produzidas entre as mensagens visuais e verbais constroem caminhos distintos, produzindo jogos de sentido. O objetivo desta proposta é criar situações para que os estudantes façam a leitura da visualidade, compreendendo o modo como a *composição* de cada cena possui um discurso específico manifestado pelas formas, cores e linhas organizadas no suporte.

Pré-leitura: **Ação 1:** Os estudantes são organizados em quatro grupos com cinco participantes

cada, e convidados para brincar de *Viagem pelo fundo do mar*. Os grupos recebem alguns saquinhos (Fig. 58) com um visor transparente, que deixa à vista os objetos em miniatura no seu interior, imersos em bolinhas de isopor, como: barquinho, binóculos, apito, balde, cavalos-marinhos, anel, botão, alicate, serrote, peixinhos, conchinhas, rodas, entre outros. Tais os objetos são listados pelo professor no quadro. Os saquinhos servem de recurso para os alunos responder às questões seguintes:

- a) Que animais podem ser encontrados no mar?
- b) É possível encontrar um anel no fundo do mar?
- c) Procurem um objeto que nos ajudará a ver as coisas.
- d) Procurem um peixinho.
- d) Procurem um objeto que poderá ser utilizado na construção de uma embarcação?

Depois de encontrar os elementos solicitados, os estudantes foram questionados sobre a experiência de encontrar algo, em um lugar desconhecido.

**Ação 2:** Durante a leitura: O professor convida os estudantes para lerem um livro que possui um personagem que viaja por lugares diferentes. Depois, foi distribuído um exemplar para cada grupo, solicitando que explorassem a materialidade do livro, deslizando os dedos sobre as texturas e sentindo as linhas que formam as figuras. Com o livro na mão, o professor fez perguntas referentes à potencialidade da capa, como:

Figura 58: Saquinho com objetos em miniatura



Fonte: Elaborado pela autora

- a) O que há na capa?
- b) O que chama atenção nesta cena?
- c) O título expressa a cena representada?
- d) Quem são os personagens que aparecem na cena?
- e) Onde os personagens podem estar?
- f) A partir do título, o que a história do livro fala?

**Ação 3:** O professor lê, em voz alta, a história sem mostrar as ilustrações. Após, ele questionou os alunos sobre o que aconteceu na história: a) O que Marinho procurava? Como? Por quê? Na sequência, a professora apresenta, no *data-show*, o texto visual do livro e orienta o olhar dos estudantes para significar cenas e expressar suas ideias oralmente a partir das perguntas abaixo:

- b) O que chama atenção nas ilustrações?
- c) Que cores predominam nas cenas?
- d) Como o ilustrador dispõe as figuras no suporte?

**Ação 4:** Os estudantes são convidados a perceber a composição visual da cena, lembrando que o ilustrador utiliza a estratégia da ênfase na figura de Marinho e a transparência na representação do mar. Estas duas estratégias comunicacionais são pensados por Dondis (2000) como forma de explorar as figuras que compõem a cena. Eis o cartaz mostrado aos alunos.

#### Cartaz 5 - Cena das páginas 22 e 23

 <p>Neves (2010)</p>	<p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Que cores predominam na imagem?</li> <li>b) Como estão dispostas as figuras que compõem a cena? O que está á direita e esquerda da página?</li> <li>c) Há diferença de tamanho entre as figuras? Quem é o maior? Quem é o menor?</li> </ul>
---	--

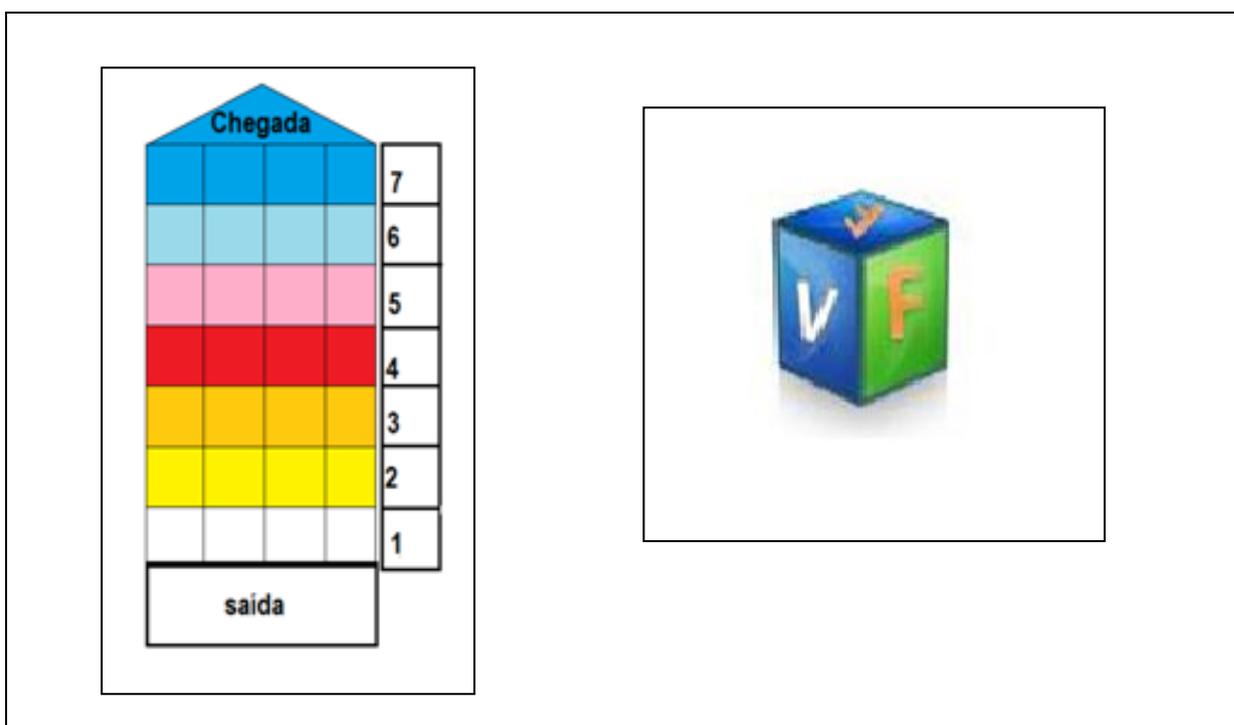
Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 5:** No segundo momento, o professor lê para as crianças o texto verbal da obra retomando questões sobre o seu entendimento por meio do jogo *Sapata* (Fig. 77). As perguntas feitas são as seguintes:

- a) Marinho foi chamado de Cavalo-marinho? Por quê?
- b) Ao final de cada apresentação da trupe de Marinho, havia uma triste surpresa?
- c) Marinho encontrou uma concha, quando limpava lembranças do passado?
- d) Marinho foi morar no fundo do mar com a sereia?
- e) A única novidade espantosa que Marinho observou no fundo do mar foi os cavalos-marinhos?
- f) Quando ancorava em qualquer cidade encontrava a riqueza sertaneja conferidas nas casas, ruas e igrejas?
- g) Marinho levou a concha do mar?

Ainda organizadas em grupo, as crianças são convidadas a jogar *Sapata*, no chão. O primeiro jogador fica posicionado na saída, e o professor na chegada. Cada questão a ser respondida como *verdadeiro* ou *falso* levava a criança ao espaço a ser percorrido a partir do lançamento do dado, mostrando uma das faces do cubo *F* (falso) e *V* (verdadeiro), justificando a resposta. O jogo termina quando os estudantes chegam ao espaço final.

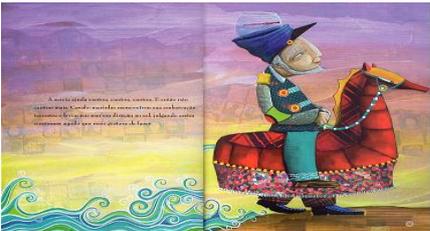
Configuração do jogo *Sapata*



Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 6:** Percurso da história: a história apresenta uma situação inicial, onde se percebe a transformação da personagem. Para ajudar a perceber as metamorfoses ocorridas nas cenas, os alunos são convidados a procurar por diferenças nas seguintes cenas:

Cartaz 6 - Transformação da personagem

	Cena inicial	Cena final
Questões	 <p>Neves (2010, p. 6 e 7)</p>	 <p>Neves (2010, p. 36-37)</p>
a) Onde as linhas aparecem em destaque?	a)..... ..... .....	b)..... ..... .....
b) Que cores são aplicadas na representação do céu?	a)..... ..... .....	b)..... ..... .....
c) Que roupa a personagem está usando?	a)..... ..... .....	b)..... ..... .....
d) Qual a posição da personagem na página?	a)..... ..... .....	b)..... ..... .....
e) Há relação de distância entre as figuras que compõem a cena?	a)..... ..... .....	b)..... ..... .....

Fonte: Elaborado pela autora

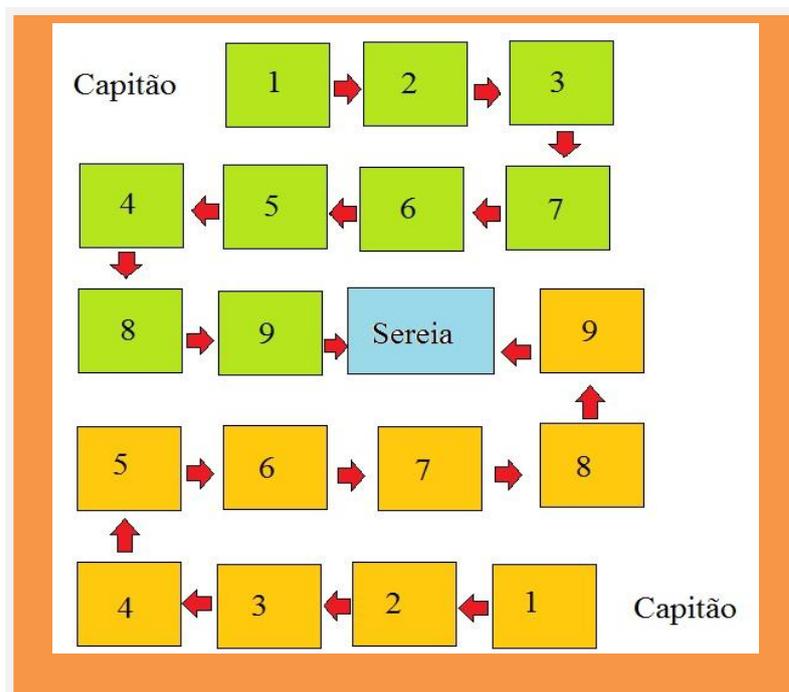
**Ação 7:** A professora conversa com os alunos acerca do problema que Marinho tinha para resolver e, a seguir, oferece um jogo que consiste no percurso que os jogadores percorrem, por meio de fichas, com partes das ilustrações do livro numeradas de 1 a 9 (Fig. 79). As crianças tinham expressam oralmente suas ideias referentes à visualidade do livro cada vez que uma ilustração era sorteada. Dois são os caminhos distintos representando o caminho que o Capitão percorre, até chegar ao centro.

## Fichas com os textos visuais

<p>1.</p>  <p>1. Que histórias nadavam na concha que pertencia a Marinho?</p>	<p>2.</p>  <p>2. Quando Marinho saiu pelo mundo buscou o quê?</p>	<p>3.</p>  <p>1. O que significava quando a flâmula se armava ondulante no ar?</p>
<p>4.</p>  <p>4. Nessa cena, o que poderia significar o anzol, os peixes e a cauda da sereia nas lembranças de Marinho?</p>	<p>5.</p>  <p>5. Marinho e sua trupe ao ancorar nas cidades sua embarcação observava o quê nas ruas?</p>	<p>6.</p>  <p>6. Que conselhos de sabedoria indicava a musicalidade que o mar ressoava?</p>
<p>7.</p>  <p>7. Esta cena confirma o título da história, por quê?</p>	<p>8.</p>  <p>8. Por que o mar revelou a Marinho o gosto de marasmo?</p>	<p>9.</p>  <p>9. Que conselhos de sabedoria indicava a musicalidade que o mar ressoava?</p>

Fonte: Elaborado pela autora com as figuras de Neves (2010, p. 22, 11, 16, 9, 13, 29, 31, 35 e 33)

## Configuração do jogo



Fonte: Elaborado pela autora

Regras do jogo: A configuração assemelha-se a uma trilha, desenhada no chão, sendo que a quantidade de trilhas será de acordo com o número de equipes organizadas no grupo com um jogador representando o capitão. Cada equipe fica situada no sentido oposto da trilha em cada extremidade para conseguir chegar ao centro. O jogo começa quando cada equipe escolhe uma carta desconhecida que contém uma ilustração e uma questão-chave. De posse da carta, o estudante responde uma questão e tem direito a lançar o dado para avançar nos espaços. Cada questão é lida em voz alta por um dos participantes e validada pelo professor e pela outra equipe. Finaliza-se o jogo quando a primeira equipe chega ao centro onde está a palavra *sereia*.

Após concluir o jogo, os estudantes apontam suas percepções acerca da proposta do jogo, através das seguintes perguntas: O que cada uma dos personagens desejava? A história mostra o que aconteceu depois que eles se encontraram?

Pós-leitura: **Ação 8:** As crianças, em pequenos grupos, expressam, por meio de teatro de sombras, as transformações da protagonista do início e do fim na narrativa, por meio de formas, tamanhos e efeitos de cor. O teatro de sombras envolve uma fonte de luz, uma superfície de projeção e formas manipuladas entre a fonte e a superfície. Para isso, os estudantes reconhecem, na história, quem era o Capitão, o que mudou e por quê. Tais produções foram socializadas entre os colegas.

#### 4.4 PROPOSTA 4: JOGOS DE LINGUAGEM EM *QUANDO EU ERA PEQUENA*

*Quando eu era pequena* entrelaça palavra e imagem, construindo cenários que revelam a efemeridade da vida, e a sutileza das linguagens requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes para efetivar o evento comunicativo. Nesse contexto, os ângulos e os pontos de vista mostram as aquarelas em junção com a poesia da palavra denotando, aquém das personagens, a dimensão temporal e espacial do conflito. Frente às potencialidades da obra, com a proposta de trabalho a ser apresentada, objetiva-se auxiliar os estudantes a perceberem o caráter poético das imagens por meio da técnica da aquarela junto com a poesia da palavra, privilegiando o repertório do leitor.

Pré-leitura: **Ação 1:** Inicialmente o professor solicitou aos estudantes para brincar de *Ai meu belo castelo*, com a formação de dois círculos. O primeiro é formado por duas crianças (Círculo 1) e o segundo, por um grupo maior de crianças (Círculo 2). A brincadeira começa quando é cantada uma melodia que suscitava imaginar um castelo para onde as crianças levariam seus brinquedos. As duas crianças do Círculo 1 decidiram quais brinquedos iriam ser levados para o castelo, antes de começar a brincadeira. Após, essas duas crianças começam a cantar uma música (descrita abaixo) em forma de pergunta, para que as demais respondessem, também cantando. É proposta uma troca simbólica entre o brinquedo citado e um integrante do círculo. Dessa forma, o pequeno círculo, vai crescendo e a dupla que resta no círculo maior começa novamente a brincadeira. Eis a canção:

Círculo 1: Ai meu belo castelo? Mata, tira, tirarei

Círculo 2: O que vós quereis? Mata, tira, tirarei

Círculo 1: Nós queremos Fulano. Mata, tira, tirarei

Círculo 2: Qual delas você quer? Mata, tira, tirarei

Círculo 1: Nós queremos Fulano, mata, tira, tirarei

Círculo 2: O que vós dará por ela? Mata, tira, tirarei

Círculo 1: Nós daremos um(a) ..... (dizer o nome de um brinquedo)

Círculo 2: Ela disse que sim! Mata, tira, tirarei.

Essa brincadeira deverá levar as crianças a perceber que a história que será lida percorre o terreno do universo infantil, deixando pistas para auxiliar as crianças a observar elementos da visualidade que dialogam com o modo como a palavra está expressa.

**Ação 2:** Eis as perguntas que motivam os estudantes para a leitura da obra.

O que sugere o título do livro: *Quando eu era pequena*?

a) O título expressa a cena representada na capa?

- b) Esta cena é comum para vocês?
- c) Quem poderão ser os personagens que aparecem na cena da capa?
- d) Onde eles podem estar?
- e) O que chama sua atenção neste cenário?
- f) Tem algum personagem que mais chama sua atenção?
- g) A partir da capa, pode-se ter uma ideia sobre o enredo?

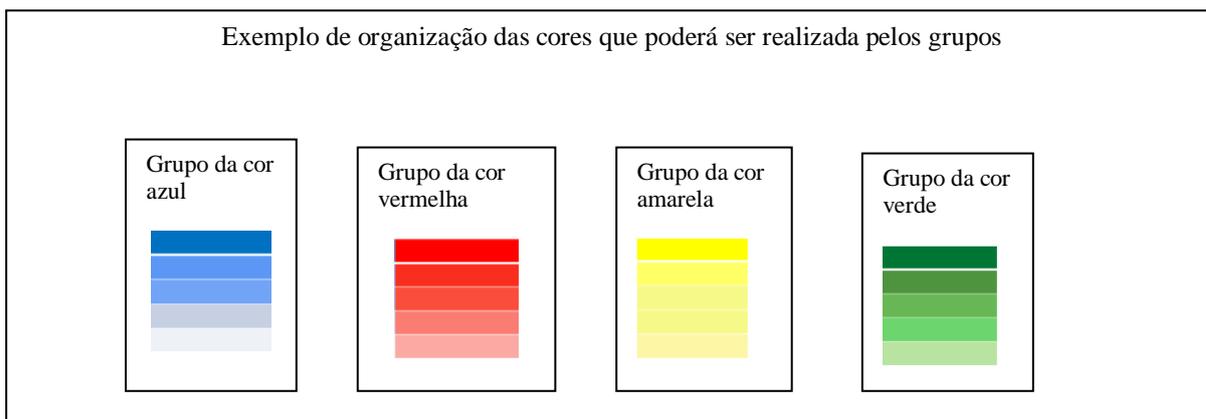
Os estudantes apresentam suas hipóteses acerca do primeiro contato com a obra e a docente as registra para validá-las ou não após a leitura.

**Ação 3:** Durante a leitura: O professor fez a leitura oral da obra sem mostrar as ilustrações (tempo aproximado de 15 minutos). Solé (1998) sugere que, durante a leitura, deverão ser cuidados os aspectos de entoação e clareza na dicção, evitando a artificialidade. Realizada a leitura, a turma é dividida em cinco grupos de quatro estudantes, e é entregue um livro para cada grupo. É solicitado o manuseio da obra e as seguintes perguntas são feitas:

- a) Quem é a protagonista da história?
- a) Onde ocorrem as cenas?
- b) Qual o enredo da história?
- c) O título deixa pistas para alguma transformação da personagem na história?
- d) O que a menina faz nessa história?
- e) Como eram as roupas dos personagens?
- f) As crianças da história brincam de quê?
- g) As lembranças de Carmela se confundem com as nossas lembranças?
- h) O que chama a atenção nas imagens?
- i) Como você pensa que as imagens foram feitas? Que tipo de técnica é aplicada nas figuras que compõem a cena?

**Ação 4:** Observando a técnica *aquarela* no livro: O professor organiza novamente os estudantes em três grupos, com fichas coloridas: amarela, vermelha e azul. A atividade consistia em encontrar diferentes qualidades da mesma cor, agrupando-as e criando um esquema que mostra a organização da sequência de cores, da cor mais forte (intensa) até a cor mais clara (menos intensa). As fichas consistem de pequenos retângulos coloridos que fecham um círculo cromático. Cada grupo organiza o esquema construído em uma cartolina. A ideia é de que o olhar das crianças seja orientado a perceber a escala luminosa de uma mesma cor, sofrendo interferência apenas da cor branca.

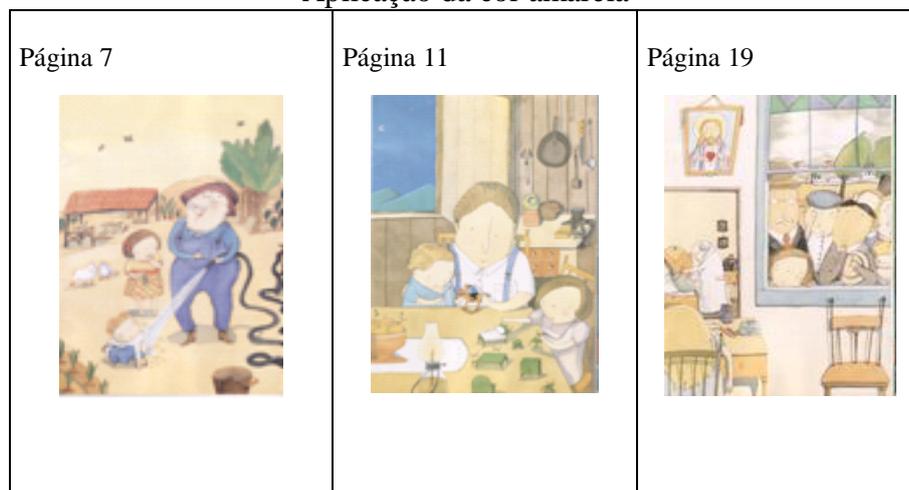
### Exemplo da organização de Fichas



Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 5:** Na sequência, o professor propôs aos estudantes que observem as ilustrações das páginas a seguir, chamando a atenção para suavidade da cor amarela aplicada nas diferentes figuras da história, para responder oralmente às seguintes perguntas:

#### Aplicação da cor amarela



Fonte: Elaborado pela autora com as figuras de Teixeira (2011, p. 7, 11 e 19)

- A cena mostra espaços diferentes?
- Observe como a cor amarela está aplicada nas figuras que compõem as cenas. Onde aparece a cor amarela?
- Qual a qualidade da cor amarela utilizada nas figuras: Possui pouca ou muita intensidade?
- Como os tons de amarelo mudam nas diferentes figuras que compõem a cena: No céu, na terra, nos animais, nos objetos?

**Ação 6:** Nesta atividade, o professor solicita que os estudantes retomem a leitura da obra e percebam a interação entre palavra e ilustrações nas páginas 6 e 7, considerando as especificidades de cada linguagem e orientando-se pelas seguintes questões:

- O que há no cenário? Há casas, animais, plantas e pessoas? Quais?
- Como é a expressão do rosto dos personagens?
- A cena revela brincadeira ou o cotidiano de Carmela?
- O que é possível observar o que está na frente na composição? O que há atrás dos personagens? E no fundo?

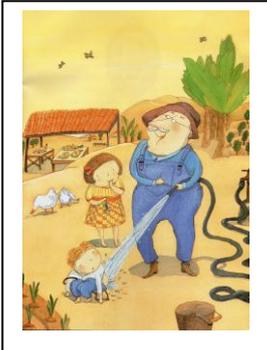
### Observando o plano nas cenas



Fonte: Elaborado pela autora com as figuras de Teixeira (2011, p. 7 e 21)

**Ação 7:** O professor orienta os alunos a reconhecerem alguns elementos da história e apontarem quais os eventos pontuados pelas ilustrações.

### Quadro comparativo das linguagens

<p>O docente entrega aos estudantes uma cópia em tamanho da página do livro para que possam retomar a leitura.</p>	 <p>Fonte: Teixeira (2011, p. 7)</p>
<p>O que narra a palavra?</p>	<p>O que narra a ilustração?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 8:** Cenas que mostram a representação das janelas foram projetadas no *data-show*, para que fosse refletido sobre a simbologia, pelas seguintes perguntas: O que é possível ver pela janela nas cenas? Qual o papel da janela na história? Tais questionamentos oportunizam a percepção dos diferentes contextos da representação da janela, assim como os efeitos visuais que cada um possui. As crianças expressam suas ideias oralmente e individualmente e respondem às questões da cartela que mostra a representação da janela em diferentes contextos:

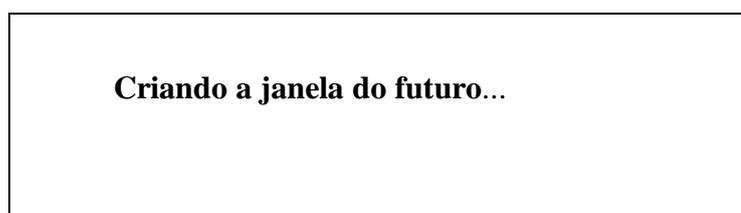
Representação das janelas		
Abrindo as janelas:		
 <p>Fico muito alegre quando.....</p>	 <p>Percebo quando alguém gosta de mim, quando.....</p>	 <p>Quando tenho medo, lembro de quem.....</p>
 <p>Quando penso no futuro, eu me vejo.....</p>	 <p>Quando eu estou diante de um acontecimento, eu vejo.....</p>	 <p>Quando penso na morte, eu vejo.....</p>

Fonte: Elaborado pela autora com as figuras de Teixeira (2011, p. 11, 15, 16, 2, 19 e 29)

**Ação 9:** Pós-leitura: Nessa etapa, o professor disponibiliza papel para que os alunos façam uma pequena abertura nele, configurando uma janela, que serve para observar o entorno. O docente também os auxilia a entenderem sua condição de observador das histórias que acontecem diariamente nas suas vidas a partir da seguinte pergunta: O que mostra a sua

janela? Assim, o docente explica para a turma que as histórias tornam-se especiais pelo modo como são contadas. De fato, *Quando eu era pequena* é uma história que mostra acontecimentos da infância de uma personagem.

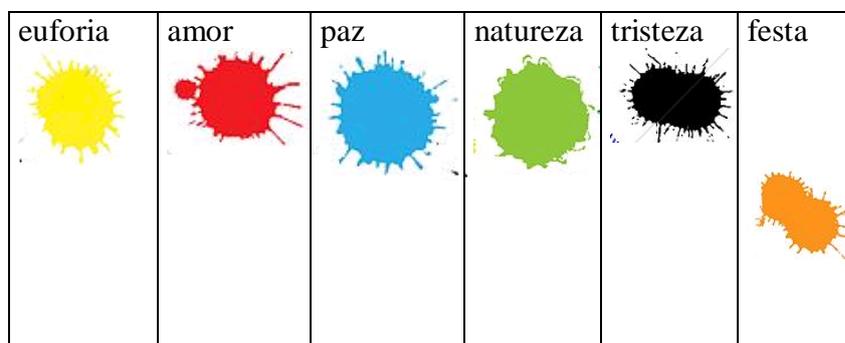
#### Proposta de criação da janela



Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 10:** Na sequência, cada estudante organiza um quadro de cores com ideias apontadas pelas crianças para que, posteriormente, pudessem relacioná-las aos acontecimentos das janelas. A seguir, um exemplo de quadro:

#### Quadro de cores



Fonte: Elaborado pela autora

**Ação 11:** De posse desse entendimento, os estudantes criem um caderno de memória, que consiste em construir uma janela do passado e outra do futuro, mostrando algo que aconteceu e algo que poderá acontecer, vinculando o uso das cores em todos os momentos das cenas criadas. Sabe-se de que, pela natureza da técnica da aquarela, é possível criar algo quase onírico e, ao mesmo tempo, falar de alegria, de um tempo ou de um lugar. Os cadernos de memória poderão ser socializados no grupo.

É importante ressaltar que esse momento é de suma importância, porque ao ensinar os estudantes, compartilha-se a leitura, proporcionando uma referência para o desenvolver do pensamento, levando-o a se tornar cada vez mais independente no processo de ler e aprender

com um texto. A interpretação dos textos configuram trocas realizadas com as pessoas que estão ao redor e possibilita a produção de sentido diante de um texto literário.

As estratégias de ensino da leitura resultam na tomada de decisão acerca da seleção dos textos de acordo com as necessidades das crianças e, principalmente, na qualidade dos objetos. Torna-se importante não tomá-las como um receituário, mas sim como possibilidades de aprendizagem, focalizando alguns aspectos que poderão ser apreendidos pelos estudantes, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, a aprendizagem das crianças pela leitura da ficção abre possibilidade para a simulação do conhecimento e também para potencializar a inteligência diante de qualquer objeto de leitura.

## 5 CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa, torna-se evidente que a formação do leitor não pode ser restrita ao texto verbal. A partir da mediação da leitura das obras analisadas nesta pesquisa, constatou-se que o leitor dialoga com a interação do texto visual e verbal, porém nem sempre se efetivam sentidos para a obra lida. Este estudo pretende apontar alternativas que qualifiquem a leitura, ao sugerir o acesso significativo às obras pertencentes ao acervo do PNBE.

Sabe-se que o docente influencia diretamente no processo da leitura, especialmente quando se pensa na possibilidade de tornar-se sujeito letrado para o acesso ao mundo da linguagem escrita. É inegável que, ler e analisar as obras infantis é primordial para a produção de sentido, testemunhando que a obra literária admite a ação pedagógica do professor. Para tanto, o livro a ser oferecido à criança precisa ser estudado pelo professor, que deve planejar ações significativas para que os estudantes atuem como atores. A leitura de bons livros e a qualidade da mediação feita pelo docente, se acontecer em atividades diárias, amplia e enriquece o conhecimento das crianças.

Partindo da concepção de educação como fator emancipatório, a escola torna-se um lugar privilegiado para a experiência da leitura articulando a ligação entre educação e linguagem. Esse percurso inicial partiu da reflexão teórica para chegar à prática, cujas discussões foram fundamentais para reconhecer os processos individuais dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, por meio das suas percepções acerca das obras estudadas.

Com a intenção de elucidar o processo comunicacional, através da análise dos livros com textos visual e verbo-visual, apresentou-se a possibilidade de leitura da constituição das linguagens, uma vez que se almejava a compreensão integral do texto no cenário escolar. No entanto, prevaleceu a falta de leitores que compreendem o que leem. De certa forma, o tratamento utilitário dado à leitura do texto literário é algo que não oferece ao leitor uma educação que privilegia a linguagem. Apontar para a constituição dessas linguagens instiga o refinamento do modo de ver das crianças. Sabe-se que a educação do olhar avança a partir das vivências das crianças com diferentes gêneros textuais e propiciando diferentes modos de ler.

A primeira obra analisada, *Pula, Gato* (2008), propicia à criança entrar no universo da arte, cujo passeio da protagonista, na galeria de arte, a estimula a desempenhar um papel ativo na apreensão dos múltiplos sentidos presentes no texto. As imagens de arte que fazem parte do cenário da galeria fictícia impulsionam transformações das figuras das obras diante de cada conflito que emerge das ações do gato e da menina. Observa-se que os elementos formais

constroem espaços nas páginas do livro oferecendo informações para alcançar o propósito da leitura que vislumbra a experiência do leitor diante da linguagem do livro. A obra cria condições de diálogos por meio da intertextualidade, gerando conhecimentos acerca da arte e, conseqüentemente, ampliando o repertório do leitor.

Quanto às experiências dos sujeitos diante dessa obra, um aspecto que merece atenção é que as crianças adentraram no espontaneísmo, quando afirmaram que, em uma narrativa visual, as histórias podiam ser inventadas, caracterizando a prática de leitura adotada na escola. Responder ao texto visual é apropriar-se dos atributos que dizem respeito à estrutura da sua sintaxe e semântica. A leitura dessa obra pelas crianças evidenciou o esboço de reações diversas, como insegurança diante dos questionamentos, pressa as ilustrações, deixando de perceber detalhes, demonstrando pouco prazer em desafiar-se para dialogar com o texto. Mesmo com as crianças concentradas na obra, a experiência mostrou que, nas páginas finais da história, o desenrolar dos fatos foram pouco entendidos. Além disso, as imagens de arte que se encontram nos quadros da galeria fictícia não são totalmente significadas, porque os estudantes não tinham, em seu repertório, informações necessárias para reconhecê-los ou para observarem as transformações das figuras.

A mesma situação ocorreu com *Leonardo* (2006), cujo foco da narrativa gera suspense. A personagem defronta-se com situações inusitadas abordadas em diferentes cenários, e é possível mobilizar o leitor ao fazer com que perceba o discurso da linguagem dos quadros e da arte na narrativa. A menção a diferentes linguagens provoca a participação do leitor no processo gradativo dos acontecimentos que envolvem o protagonista. Os quadros evidenciam a transformação da personagem, presentes nas primeiras páginas do livro, como um ser sem vida e, a partir das suas ações, o leitor entra no universo da arte, no tempo em que Leonardo Da Vinci viveu, a partir do desenrolar da história, o livro é como suporte de conhecimento da arte. Dessa forma, valendo-se da identidade do artista Leonardo, as dificuldades que revestem o processo da leitura são amenizadas, já que, na narrativa, o leitor reconhece o espaço, as ações, as personagens, entre outros elementos, buscando interações com as produções artísticas para responder às perguntas do texto. Perguntas que, muitas vezes, na voz dos entrevistados, silenciaram e deixaram perder os detalhes de cada figura, cenário e movimento efetivado pelos personagens.

Esta obra é uma oportunidade para o leitor iniciante aprimorar seu repertório, conhecendo, por exemplo, aspectos da estrutura da composição das obras de arte e também dos inventos do artista. O texto visual de Nelson Cruz explora cores, planos, molduras, sombras e luzes para configurar o enredo. Nesse ponto, apesar de os leitores terem acesso às

revistas em quadrinhos, faltou-lhes experiências de leitura escolar para significar, por exemplo, a moldura de uma cena ou a multiplicidade dessas molduras aplicada na página, além da mudança das cores. Em nenhum momento as crianças mencionaram o cenário como elemento que poderia ajudar a elucidar os conflitos da história, além de marcar o tempo e espaço.

Um aspecto que chama atenção em relação à leitura desses sujeitos é que, diante da sociedade imersa em múltiplas linguagens e com vários suportes textuais, os pequenos leitores ainda não estão inseridos no universo das linguagens. O receio do leitor de não entender o que está vendo, muitas vezes, desencoraja a fruição da obra literária, porque, a partir do momento em que a alfabetização é um processo contínuo, aprende-se a ler um conjunto de formas expressivas que fazem parte do mundo, ou seja, surgem os leitores plurais.

Desse modo, na narrativa, dois casos merecem menção: a fusão dos gêneros verificada ao longo da história e a recepção dos sujeitos em relação à obra. Mesmo com a leitura tendo sido realizada de forma mais livre, foi provocada a inquietação desses sujeitos por falta de respostas ao texto, por falta de conhecimento ou pela negligência à complexidade da visualidade, que trataram o texto ingenuamente, para apontar fatos desconectados do enredo da história. É bem verdade que tanto *Pula, Gato* como *Leonardo* exigem percepção das sequências narrativas, da capacidade perceptiva dos sujeitos aos jogos dos movimentos e da representação do espaço sugerido nas cenas.

Ainda sobre *Leonardo*, observa-se que as linguagens dos quadrinhos e da arte, dentro da narrativa, poderiam sugerir a ação pedagógica acerca dos diferentes gêneros, a fim de validar o caráter artístico e estético da obra, cujas interpretações podem ser subsequentes diante dos modos de dizer das diferentes linguagens. As imagens de arte como fio condutor da narrativa instiga uma análise em que se inserem algumas das produções mais representativas do artista Leonardo Da Vinci, exigindo conhecimento do leitor para que consiga questionar sobre a condição existencial dessas obras na narrativa. Ler cada detalhe da obra permite apropriar-se dos recursos comunicacionais que fazem parte do conjunto de estratégias visuais que deverá constituir os sujeitos-leitores.

Ao retornar as ideias de Dondis (2000), um texto visual é um relato presentacional que coexiste com outra mensagem visual impregnada de significado. Neste evento, pode-se observar o quanto as crianças conseguiram confrontar as informações que têm, firmando um posicionamento social diante da obra.

Na obra híbrida *Capitão e sereia* (2007), tanto a palavra como as ilustrações propõem diferentes diálogos. Desse modo, os elementos heterogêneos que constituem os textos, cuja

natureza expressiva é verbo-gráfico-plástica, articulam o sentido, na obra, por meio das colagens, cores, formas, espaços, palavra, entre outros. As figuras fantásticas oriundas do imaginário do protagonista estabelecem conexão com o mundo, abrindo possibilidades para interpretações. A respeito da leitura dos textos, a tríade ação/conflito/solução denota a dificuldade de os leitores de conscientizarem-se dos fatos.

Na dimensão linguística, a obra permite esclarecer um conjunto variado de relações construído pelas metáforas, articulando-se com a visualidade da obra. O sentido atribuído à leitura e as fronteiras entre as linguagens verbo-visuais levam a criança a ampliar seu repertório de palavras e imagens, desenvolvendo relações semânticas.

Assim, a leitura das crianças revelou: (a) falta de experiências exploratórias acerca dos atributos da materialidade do livro, como o título, as cores e as texturas, cuja composição da cena poderia servir como ponto de partida ao atribuir um conjunto de sentidos, para que os leitores consigam efetivar a leitura na sua totalidade; e (b) dificuldade de leitura da palavra como um brinquedo linguístico, possibilitando perceber a estrutura da narrativa e a interação das linguagens, cujas vozes ressoam entre si.

É válido afirmar que os sujeitos pouco identificaram a esfera da atividade simbólica, observados nos objetos, como o aquário, ou pelo protagonista, para encenar outro papel na narrativa, produzindo ações e articulando-os às consequências geradas. Assim, *O Capitão e a sereia* é uma obra que possui um apelo visual e toca a imaginação do leitor-criança por meio de jogos efetivados entre palavra e a imagem.

Em *Quando eu era pequena* (2011), a exemplo de Marinho, Carmela também tece suas memórias, embora de modo mais explícito, pois usa um caderno de memória onde registra momentos específicos de sua infância. As cenas são mostradas em sintonia com a delicadeza de ilustrações em aquarelas, suscitando lembranças que afloram a poesia. Em suma, o livro constituído por ilustrações e pelas palavras, cujas linguagens são convertidas em investigação da realidade, pois transforma os elementos que estão fora do título em ficção. As ilustrações dialogam com o leitor pelos detalhes dos cenários, da performance dos personagens e dos elementos simbólicos, para falar de eventos presentes na vida da protagonista. O colorido suave das ilustrações complementa o texto verbal, uma vez que consegue entrelaçar o encanto de uma conversa com o leitor, à espera de respostas.

A obra revela a poética dos textos e confere ao livro, além do seu valor artístico e estético, as vozes das linguagens que são elementos importantes em uma leitura, e que tem, como resultado, a experiência única do leitor. Sendo uma obra que induz a criança a refletir, as pausas podem induzir à reflexão e à formulação de conceitos estimulando o pensamento,

porque algo lhe acontece. É isso, de fato, valida a importância de construir estratégias de ensino para aprendizagem desses textos, visto que as atividades estão conectadas com aprendizagens são significativas.

O enfoque das crianças sobre a história e sua identificação com a personagem demonstra que, nesta faixa etária (11 anos), elas não são mais tão receptivas a histórias que envolvem um grau maior do maravilhoso, da fantasia ou do realismo mágico presentes no universo infantil. Por exemplo, na entrevista que antecedeu à experiência da leitura, o gênero romance é citado, apresentando-se como uma das preferências de leitura desses sujeitos. Isso significa que o interesse do público infantil tem mudado nos tempos atuais, focalizando aspectos que envolvem as relações afetivas. Possivelmente, seja esse o motivo de um dos sujeitos ter citado *O Capitão e a sereia* como uma obra de destaque. Essa é uma história que aborda sentimentos que ligam as personagens, deixando de significar outros elementos que fazem parte da memória do protagonista.

A dificuldade para significar *Quando eu era pequena* pode estar relacionada ao tipo de comportamento que a leitura dessa obra exige, cujas paradas, reflexões e respostas são necessárias à constituição do sentido. Nesse contexto, a voz dos sujeitos revela o imediatismo que, de certa maneira, prevalece no cotidiano desses sujeitos, e porque, na sua vida, fazer muitas coisas ao mesmo tempo faz com que não se vivencie momentos de fruição. Além disso, muitas vezes, as crianças, nessa fase, demonstram preconceitos ao realizar a leitura do texto visual na escola. Essa afirmação torna-se relevante diante da preferência dos leitores pelas linguagens verbo-visuais juntas. Mesmo que involuntariamente, o leitor, na tentativa de reler as páginas, corre o risco de deixar com que o texto verbal iniba a possibilidade de encontrar formas diferentes de se surpreender com o texto visual.

A leitura das crianças revela-se ainda bem incipiente, e isso demonstra que é ainda necessário percorrer um longo caminho. É fato que a alfabetização visual é algo que merece estudo no cenário escolar. Nas entrevistas, predominam enumeração de figuras e a tentativa de descrição, evidenciando a falta de articulação das cenas. Nesse ponto, buscaram-se as ideias de Larossa (2004) acerca da experiência que deveria propiciar a emancipação do leitor diante de uma obra literária.

O processo educativo, quando é submerso em expectativas emancipatórias, fomenta aberturas à experimentação e criação. Do contrário, os estudantes mostram-se tolhidos e sem expectativas de criação. Essa educação legitimada por uma ousadia, de um aprender experimental deverá configurar-se como ato político. É o aprender que evidencia o

surgimento de rupturas, incertezas e a construção de outras possibilidades de universos não dominados às lógicas hegemônicas de determinado tempo.

Como a escolha dos leitores foi feita pela professora titular da turma e justificada pelo fato de eles terem leitura fluente e compreensão dos textos escritos, observou-se que a competência leitora dos entrevistados ainda solicita um olhar atento do professor sobre o seu modo de fazer leitura. Reforça-se aqui a consciência epistemológica do professor, fundamentando tal prática, consolidando a aprendizagem da criança, que necessita de monitoramento para que haja avanços no seu desenvolvimento estético e cognitivo. Sob a ótica da teoria de Vigotsky (2010), a leitura dos estudantes que foram selecionados para esta pesquisa demonstra a necessidade de experiências com as linguagens na escola, porque o leitor, pelo fato de saber ler, não garante sua transformação como leitor-criador, cujo crescimento precisa da mediação do professor.

E, de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, entende-se que as obras selecionadas possuem potencialidades de sentidos. Daí a preocupação com a constituição dos textos, com os procedimentos envolvidos nessa construção e com as estratégias acionadas no processo de leitura. Como o objetivo desse estudo foi o de apontar possibilidades de algumas atividades que configuram estratégias de leitura, ressaltou-se apenas um aspecto de cada obra que poderia potencializar o sentido da leitura, como, por exemplo, a intertextualidade, na obra *Pula, gato* (2008), a arquitetura da imagem, em *Leonardo* (2006), o diálogo dos elementos visuais, em *O Capitão e a Sereia* (2007), e a linguagem poética, em *Quando eu era pequena* (2011), auxiliando leitores e mediadores, mas, principalmente tendo em vista a experiência da leitura como criação. Vale lembrar que há outros elementos presentes em cada obra que poderiam ser explorados, porque tanto o texto verbal como o visual possuem diversos enunciados que subjazem sentidos.

Focalizando os dados e vislumbrando estratégias de ensino da leitura, apresentam-se ações que contribuem para a leitura da visualidade e da palavra no currículo escolar, tendo em vista a qualificação do leitor e a ação do mediador. E, a partir da prática vivenciada nos 16 sessões individuais de leitura mediada, apontamos para a relevância e o reconhecimento sobre o modo como as crianças leem.

As estratégias de compreensão e de interpretação dos textos configuram o quarto capítulo, representando possibilidades de proporcionar meios para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, mas certos da capacidade de transformação nele contida. Desse modo, o apelo à reflexão

acerca do papel político que os educadores precisam assumir, comprometendo-se com a transformação social, advém dos acontecimentos de um mundo em constante movimento.

Assim, a obra literária infantil é capaz de motivar a expressão do imaginário, do real e dos acontecimentos, cujos mecanismos constitutivos do sentido do texto contribuem, sob mediação, para a formação de leitores das linguagens, os quais encontram razões para estudar, sentem-se criativos para escrever ou falar e para gostar de ler. Os dados analisados encaminham para estudos acerca dos multiletramentos na formação do professor, operando para o sensível e, conseqüentemente, a efetiva prática de linguagens no cenário escolar. Para isso, defende-se a ideia de que professor precisa conhecer arte para, então, promover questionamentos, diálogos e reflexões sobre os fatores que ampliam a cultura visual no cenário escolar, vislumbrando leitores proficientes das múltiplas linguagens.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

AMARAL Tarsila do. *Abaporú* (1926). Disponível em: <<http://www.tarsiladoamaral.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Os operários* (1933). Disponível em: <<http://www.tarsiladoamaral.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Texeira. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CRUZ, Nelson. *Leonardo*. São Paulo: Scipione, 2006.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Obras escolhidas. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996. Volume I.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Pulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTANHA, Marilda. *Pula, gato*. São Paulo: Scipione, 2008.

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

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, Anderson Meneses de et al. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/DeM10/dem10-criao-de-pea-tenysp>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

DA VINCI, Leonardo. *A virgem dos rochedos* (1483-1486). Disponível em: <[http://www.Leonardo\\_da\\_Vinci#Em\\_Roma.2C\\_1513-1516](http://www.Leonardo_da_Vinci#Em_Roma.2C_1513-1516)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Dama com Arminho* (1488). Disponível em: <[http://www.Leonardo\\_da\\_Vinci#Em\\_Roma.2C\\_1513-1516](http://www.Leonardo_da_Vinci#Em_Roma.2C_1513-1516)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Mona Lisa* (1503-1507). Disponível em: <[http://www.Leonardo\\_da\\_Vinci#Em\\_Roma.2C\\_1513-1516](http://www.Leonardo_da_Vinci#Em_Roma.2C_1513-1516)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto: Prologômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 2004.

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; PRESSANTO, Isabel Maria Paese. *Práticas de linguagem: Gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOELDI, Oswald. *O peixe* (1938). Disponível em: <<http://www.oswaldogoeldi.org.br>>. Acesso em: 01 jan. 2013.

GUINARD, Alberto. *Léa e Maura* (1940). Disponível em: <<http://www.mnba.gov.br>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

LAROSSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

MACHADO, Irene A. *Gêneros do discurso*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NEVES, André. *O capitão e a sereia*. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA A, Rui de. Breve histórico da ilustração no 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, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Pelos jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

PAVIANI, Jayme. *Cultura, humanismo e globalização*. Caxias do Sul. EDUCS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Formas do dizer: questões de método, conhecimento e linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

\_\_\_\_\_. *As palavras e os dias (1967-2002)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sentido e significado na perspectiva fenomenológica*. In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (Orgs.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: EducS, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. *Leitura e releitura*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PORTINARI, Candido. *Café (1935)*. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

PRADO, Adélia. *Quando eu era pequena*. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2011.

PRAZERES, Heitor. *Roda de Samba (1968)*. Disponível em: <<http://www.heitordosprazeres.org.br>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: De ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

\_\_\_\_\_; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Entre a ilustração e a palavra: Buscando pontos de ancoragem. Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2004. Disponível em: <[http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima\\_infa.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html)>. Acesso em: jul. 2012.

PANOZZO, Senaide Petry. *Literatura infantil: Uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2001.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: Escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Apeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.

**ANEXO – Modelo de questões para registro das informações sobre os entrevistados**

**Conhecendo o aluno**

- a) Nome do aluno:
- b) Idade:
- c) Onde nasceu:
- d) Gênero do entrevistado: Masculino ( ) Feminino ( )

**Contexto familiar**

- b) Profissão dos pais:
- c) Onde nasceu:
- d) Número de irmãos:
- e) Quantas pessoas moram na sua casa?

**Acesso ao livro:**

- a) Você gosta de ler? O quê?
- b) Que tipo de livros?
- c) Onde você lê livros?
- d) Quando você lê?

**A leitura do repertório**

- a) Você acha importante as palavras e as imagens no livro? Por quê?
- b) Qual foi o melhor livro com palavras e imagens que você leu? O que ele tinha de interessante?
- c) Você prefere ler livro só com imagens ou palavras? E se for os dois juntos?
- d) Quando você pensa um livro já lido, lembra de como ele é feito?

e) Você já leu um livro só com imagens?