

6

Questionando análises com leitores

É evidente, como vimos, que, mesmo em um estágio bastante avançado de socialização, as crianças percebem as coisas de modo diferente dos adultos; no entanto, paradoxalmente, pode ser que com o livro-ilustrado, adultos e crianças estejam em seu ponto de maior proximidade

Peter Hunt, 2010.

Podemos comparar a epígrafe acima com o que Luiz Antonio Luzio Coelho que, juntamente com Eliana Yunes, coordena a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, denomina de “Destrava olhar”.

Tomamos alguns adultos investigativos e crianças em fase de pré-alfabetização e alfabetização, para discutir os aspectos de análise definidos na pesquisa, a partir da leitura de ilustrações em livros, em obras de arte, em *grafittes* e, especialmente, a partir da exposição dos sete livros-ilustrados infantis brasileiros que gostaríamos de ler visualmente.

6.1. Caracterização dos ambientes de aprendizagem

a) Realizamos três encontros formais com adultos mediadores de leitura: contadores de história, escritores, artistas gráficos, produtores culturais, designers, que nos auxiliaram na experimentação da metodologia proposta e na constatação de seus desdobramentos. Foram eles:

1. Curso de letramento visual intitulado “Pintar por Palavras”, para professores de ensino fundamental, artistas, comunicólogos e contadores de história, realizado na Casa de Leitura em maio de 2010, pela Fundação Biblioteca Nacional. O grupo era composto de vinte e cinco pessoas, dentre elas, mediadores, professores da Rede Pública e contadores que queriam entender um pouco mais do que seria ler uma ilustração na literatura. Estes não se sentiam à vontade para inferir qualquer opinião acerca do que a imagem contava além da complementaridade ao texto verbal;

2. “Oficina de leitura de imagem”, com capacitadores das Secretarias de Cultura/Educação do Projeto Nacional Agentes de Leitura, na Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, realizada em setembro de 2010. O trabalho “destrava olhar” foi realizado com a finalidade de capacitar um grupo de vinte supervisores das Secretárias Estaduais de Cultura e/ou Educação na leitura de ilustrações na literatura. Estes, por sua vez orientaram jovens formadores a levarem leituras literárias para suas comunidades;¹
3. “Módulo de leitura de imagem na contemporaneidade”, da Pós-graduação em *Leituras* da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, realizado em maio de 2011. O grupo foi constituído por doze pessoas, pesquisadores da área de Letras e Educação, que queriam, como os demais grupos, instrumentalizar-se em leituras, inclusive a de imagens.

b) Também foram propostos dois ambientes de aprendizagem com crianças em fase de pré- alfabetização e alfabetização. O primeiro deles, de maneira não formal e o segundo, em parceria com uma Instituição, de maneira formal. Nesses encontros, a figura do professor ou mediador era fundamental:

1. Encontro informal de leitura e criação de ilustrações com minha filha, em casa, ao longo dos seus primeiros anos de vida, de 2008 a 2011;
2. “Oficina de Leitura e criação de ilustrações” com crianças de seis a onze anos da OPJ/SBS, ONG situada em Laranjeiras, que trabalha como reforço escolar para crianças em fase de alfabetização de quatro escolas públicas de Laranjeiras, utilizando a literatura como instrumento catalizador. Realizado em novembro de 2011.

6.2. Metodologia

Utilizamos a metodologia de leitura de imagens proposta no capítulo 5. Portanto, lemos a partir das categorias: descritiva, plana, contextual e de estilo gráfico.

¹ O programa Agentes da Leitura é uma estratégia do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), cujo objetivo é democratizar o acesso ao livro e a formação de leitores, pois a leitura e a literatura estimulam a reflexão, contribuindo para a formação de um pensamento crítico. A Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio é a coordenadora pedagógica do projeto no Brasil, que faz parte do Programa Mais Cultura.

Elas funcionaram como *estrelas* para encontrarmos um discurso do grupo, em cada ambiente de aprendizagem, ao ler uma ilustração em livro-ilustrado. Desta forma, despertaram o interesse do leitor não iniciado na leitura de imagem, em teorias estéticas e de linguagem visual.

A metodologia de experimentação e escolha do material que iríamos analisar a cada aula foi a de expormos todo o material que possuíamos. Os adultos e crianças que ali estavam escolhiam com qual obra de arte, *grafite* ou ilustração, gostariam de dialogar. A intenção desta atitude é a de que o leitor faça sua escolha, como uma espécie de jogo ou brincadeira, trazendo a ludicidade, a escolha individual e coletiva e uma atitude responsiva para perto da sala de aula. Esta característica da “livre experimentação” para posterior análise do material foi pensada a partir de textos de Patrícia Corsino, pesquisadora do Departamento de Educação da UFRJ.² Corsino (2010) acredita que os livros e objetos do conhecimento devem ficar expostos, de livre acesso para que o leitor escolha com qual deve interagir. Sua pesquisa se refere à Educação Infantil, entretanto, optamos por aplicar tal metodologia em outras faixas etárias também. Para ela, o ambiente deve favorecer relações entre “criança-objeto/conhecimento”, “criança-adulto” e acreditamos que também adulto-objeto. Corsino ainda defende que “nas interações” as crianças [estendemos isto a um adulto investigador] “não apenas recebem e formam, mas também criam e transformam, são constituídas na cultura e também são produtoras de cultura” (CORSINO, 2010, p. 12).

Também referenciamos este “espontaneísmo” na descoberta dos livros, à metodologia modernista, utilizada em escolas do Brasil, que trata o grafismo da criança com respeito e considerava “o desenho infantil [acrescentamos o desenho do adulto investigativo] como produto interno refletindo a organização mental da criança [do indivíduo], a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento” (BARBOSA, 2010, p. 111-112).

6.3.

Curso Pintar por Palavras

Iniciamos, na Casa da Leitura, o curso “Pintar por palavras”, que pretendia tratar o tema “Letramento Visual”. Os questionamentos colocados pelos participantes deram rumo a questões importantes relacionadas à leitura de imagem no livro infantil.

Este grupo de vinte e cinco leitores estava ávido por conhecer o universo da ilustração em livro infantil e ampliar

² Pesquisadora do LEDUC- Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação.

seu repertório acerca da leitura. Entretanto, para eles, cada ilustração estava impregnada de códigos, representações gráficas, mensagens visuais que eles ainda não se sentiam aptos de decifrar. Sentiam-se, no início do curso, um pouco tímidos em inferir sobre cada parte da ilustração.

Ao longo de cada aula, fomos inserindo impressões sintáticas sobre cor, profundidade, técnica de impressão, hierarquias de informações visuais, expressividade do traço, características da linha e formas gráficas. A partir destas *estrelas*, o grupo gradativamente ficava mais à vontade para discutir o contexto no qual cada ilustração estava inserida.

6.3.1. Primeiro encontro

A primeira decisão foi a escolha do material sobre o qual iríamos dialogar naquela aula. Trabalhamos com ilustrações de contos de fadas, deslocadas de seus contextos .

Desta forma, foram apresentadas imagens de dois artistas conceituados do universo de contos de fadas, Arthur Rackham e Gustave Doré. As **Figuras 26 e 27** registram as ilustrações discutidas em sala.

Os leitores do *curso* fizeram uma leitura sentimental da primeira imagem (**Figura 26**). De maneira coletiva, cada um completava a frase do outro, com um ideal de conto de fadas que já estava em suas memórias, o que eles sabiam sobre o tema, personagens e estereótipos ali bem demarcados.

Figura 26: Ilustração. Arthur Rackham, *Woman in the wood*, 1917.



Fonte: © 2011 Michelle Tocher

Na segunda imagem (**Figura 27**), após iniciar-se com a mesma leitura e exposições do que estaria a seguir, intervimos. Pedimos para que observassem riscos e manchas de determinados trechos da ilustração, vistos na primeira análise.

Figura 27: Ilustração. Gustave Doré, *A bela adormecida*, 1867.



Fonte: ©1998-2011 by Heidi Anne Heiner

Neste momento, passou-se para outro patamar de leitura. Eles se sentiram aptos a enxergar a construção da imagem, seus traçados, não delimitações, particularidades técnicas, posicionamentos que auxiliariam a rever o primeiro momento de leitura.

E desta vez os leitores gradativamente iam percebendo a existência de artifícios gráficos que fazem com que determinados elementos da pintura se tornem mais importantes que outros. Este olhar endurecido por uma “gramática visual”³ pouco permaneceu no olhar vívido e com sede de interpretação dos alunos. Eles voltaram a imaginar “a bruxa” e “a princesa”.

No entanto, tais elementos místicos foram, a partir daquele momento, enriquecidos de particularidades signílicas. A gramática visual passou a ser acuidade de visão, um olhar aprendido desde a infância, desde as primeiras leituras

³ Luiz Antonio Coelho apresentou o artigo “Linguagem sem língua” no VI Congresso Internacional de Pesquisa em Design em 11 de outubro de 2011. Discute “a situação da imagem como constituinte de uma linguagem específica”. Coloca em perspectiva o que seria a “*literacia* [alfabetização] visual a ser alcançada em relação ao fruidor desse tipo de imagem” (Anais do Congresso, p. 78).

infantis curiosas, sinceras e ávidas. Quando percebemos, eram crianças, adolescentes, ali contrastando cada ilustração com seu conhecimento de mundo, recontextualizando-a, criando novas histórias a partir do que “liam” visualmente.

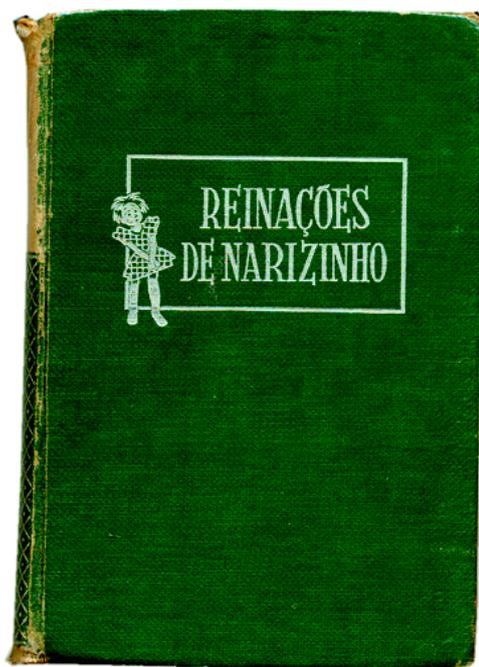
Neste primeiro encontro, pôde-se perceber que para um leitor não *alfabetizado* visualmente, a leitura de imagens se faz em analogia com as palavras. Desta forma, decifram-se códigos visuais a partir de códigos verbais, como por exemplo: um *breu* vira silêncio, uma ressonância do ponto; uma linha grossa e trêmula registra adjetivos, ações; um olhar assustado conota relações entre a cena e o intangível etc.

6.3.2. Segundo encontro

Neste encontro apresentamos três dos livros-ilustrados infantis escolhidos: *Vizinho, vizinha; Cacoete; Meninos do mangue*.

Discutimos a capacidade de que a “leitura” de cada ilustração possui contribuir para a construção formal do universo de discurso do livro.

Figura 28: Capa. Coleção Monteiro Lobato para crianças.



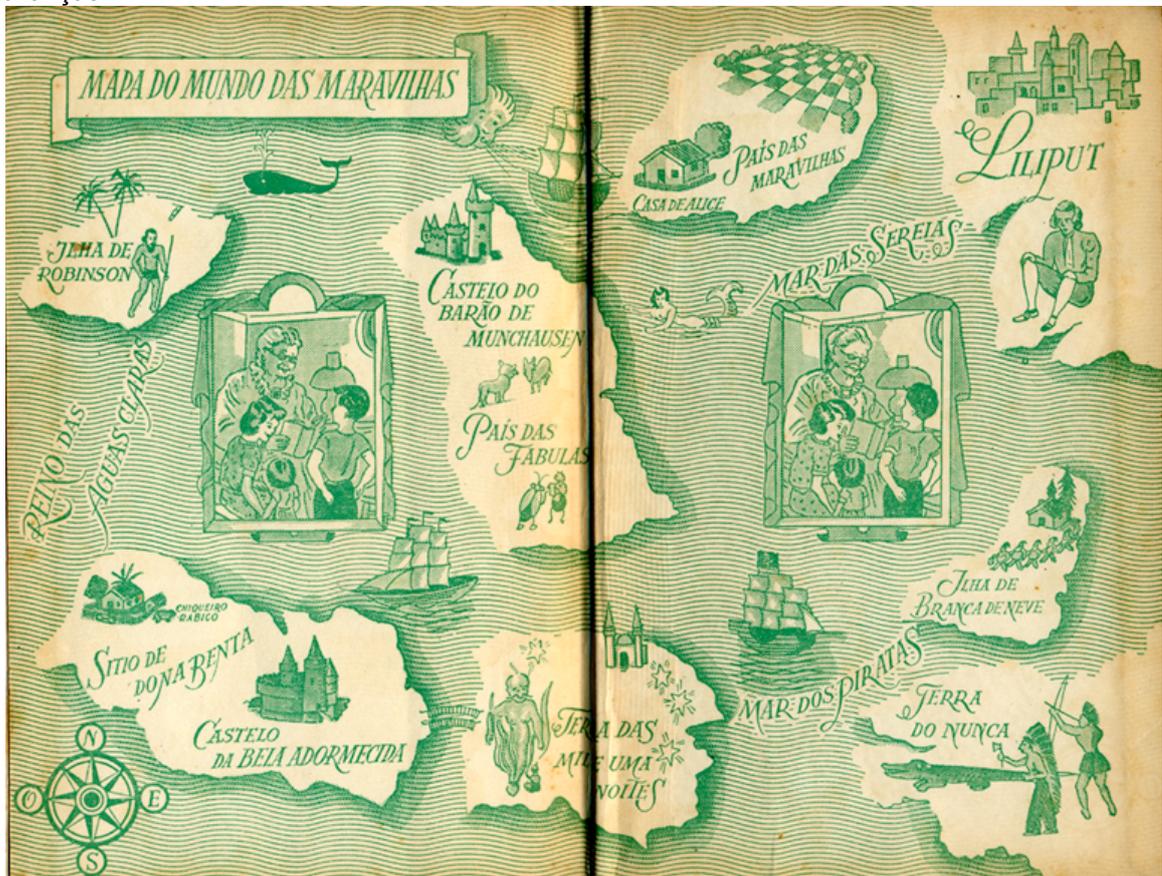
Fonte: LOBATO. *Reinações de Narizinho*, 1952.

Para fundamentar essa experiência de “leitura” visual, contamos um caso que aconteceu comigo, na infância: meu avô havia sido vendedor de livros de Monteiro Lobato, na década de 50 do século XX, e teve como prêmio uma coleção inteira de Monteiro Lobato, ilustrada por Le Blanc, de capa

dura, verde. Esta coleção foi criada com o consentimento do escritor, e mais tarde, quando ele já estava no fim da vida, pela editora Brasiliense. Como descrevemos no capítulo 3 desta tese, Lobato primava pela estética de seus livros, que, antes de se tornar coleção, possuíam capas coloridas e ilustradas. Entretanto, em depoimento mencionado no mesmo capítulo, pelo próprio ilustrador Le Blanc, sabe-se das limitações técnicas para as ilustrações do miolo do livro. A Brasiliense criou uma coleção que, além de expor escassas imagens no interior do livro, não possuía um desenho de capa colorido, apenas elaborou um clichê metalizado da Emília em baixo relevo e o título do livro da coleção (**Figura 28**).

Entretanto há um momento do livro, rico em imagens impressas em verde. Representa a folha de guarda em que se ilustrou o “Mapa do Mundo das Maravilhas”, possuindo a Ilha de Robson Crusoe no topo esquerdo da página esquerda. Nela há um homem de barba com um cajado e dois coqueiros, ao lado de uma baleia e do título do mapa, representado pela **Figura 29**:

Figura 29: Folha de guarda. Coleção Monteiro Lobato para crianças.



Fonte: LOBATO. *Reinações de Narizinho*, 1952.

À direita da ilha, um vento sopra um barco que está demarcado ao centro da dobra das páginas, e que, por isso, é facilmente danificado a partir da produção: ao ser

encadernado muitas vezes, a dobra foge do eixo da imagem, descentralizando o meio do livro. Abaixo da ilha de Crusoé há um quadro em que Dona Benta lê um livro para Emília, Narizinho e Pedrinho, e à sua esquerda está escrito “Reino das Águas Claras”. Abaixo do quadro, também centralizado na página esquerda, há uma ilha em que se encontra o Sítio de Dona Benta e o Castelo da Bela Adormecida. No Sítio, há a imagem de uma casinha com cerca, porteira, coqueiro, árvore frutífera, uma casinha pequenina que está descrita como chiqueiro de Rabicó e o Rabicó. O castelo está desenhado como um castelo típico de contos de fadas, com torres, janelas altas, muro de uma fortaleza e porta com um caminho demarcado. Esta ilha possui ponte para uma outra, que está centralizada na dobra das páginas, entretanto, na sua base, que se intitula “Terra das Mil e uma Noites”. Nesta ilha há um gigante saindo de um vaso e um indivíduo bem pequeno, abaixado, de costas, em relação ao leitor e de frente para o tal gigante árabe e suposto gênio, quatro estrelas envolvem a ilha e um castelo também, árabe, com uma cúpula arredondada, porta grande e duas torres pontudas. À esquerda, acima desta ilha, há um navio com pequenas bandeiras; à direita, um navio com uma diferença básica, uma grande bandeira pirata. Além da descrição sobre a página esquerda, há na página direita, do topo esquerdo para a base, uma ilha do País das Maravilhas com um grande tabuleiro rodeado de plantas, que culmina na Casa de Alice. Abaixo, o desenho de uma sereia, onde está escrito *mar das sereias*, uma ilha no topo direito da página com um indivíduo de trajes tradicionais, para um menino sentado e, atrás dele, um grande castelo escrito *Liliput*; no centro da página, novamente o quadro com Dona Benta, Narizinho, Emília e Pedrinho. Logo abaixo do quadro, à sua direita, sete homenzinhos saem de uma casa com pinheiros e está escrito Ilha da Branca de Neve. À esquerda, o navio, anteriormente mencionado pirata e descrito abaixo, Mar dos Piratas. Finalmente, na base direita da página, saindo desta, uma ilha intitulada Terra do Nunca, com um jacaré e dois índios em posição contrária ao ritmo da leitura, voltados para a esquerda, um com um arco e flecha, outro com uma machadinha (Renata Vilanova, depoimento).

Após esta descrição dos elementos inscritos nas folhas de guarda, contei-lhes uma história pessoal que registrou meu primeiro momento de leitora de imagens:

Quando minha mãe foi ler Monteiro Lobato para mim pela primeira vez, eu com quatro anos, pegou logo um texto do qual ela gostava muito, o da *Bela e a Fera*, em *Histórias de Tia Nastácia*, mas que possuía escassas imagens [representado pelas **Figuras 28 e 29**]. Eu, em fase de alfabetização, queria imaginar alguma coisa dentro daquele contexto em que ouvia o discurso verbal, mas não tinha no livro nenhuma imagem que representasse tais personagens. A primeira lembrança que me veio foi a de quando uma

senhora que morava lá em casa contou sobre um *Bicho Papão* horrível, que morava embaixo da cama e ninguém podia ver. A partir daí construí uma imagem da Fera como este tal Bicho Papão, e quanto mais a linguagem verbal criava um ritmo e mergulhava na trama da história, mais medo eu ficava da tal Fera. Pensava que se tivessem desenhado uma fera, qualquer que fosse, eu veria que aquela era “verdadeira” (discurso muito presente na criança: esta é a minha, esta é a verdadeira, isto é, esta é a que reconheço), que era aquela que potencializaria minha leitura dentro daquele universo daquela história. Bem, o que aconteceu foi que a Fera passou a morar debaixo da minha cama. Claro que cresci e estas sensações foram ficando cada vez mais metafóricas, mas somente se resolveram quando eu escrevi e ilustrei meu primeiro livro infantil publicado: o *Debaixo da minha Cama*, a história de um monstro rosa choque, que vive debaixo da cama de um menino e que, ao longo da narrativa vai discutindo sobre medo, coragem, imaginação e crescimento. (Renata Vilanova, depoimento)

Concluimos com o relato que todo texto é “algo que se dá à leitura” e de certa forma acrescenta na mente do pequeno leitor pistas para que este permaneça no universo de discurso de cada história. E que tais leituras podem acarretar respostas ativas de novos enunciados e desdobramentos em novas histórias pessoais.⁴

Após tal depoimento, começamos a discussão com os alunos e, um deles perguntou:

_ E a criança que tem na imaginação uma imagem de princesa, que cria esta imagem a partir do texto lido? A ilustração não irá limitar a sua leitura?

_ Mas e as imagens que acrescentam as que ela já possui em seu repertório imagético? O sapatinho da Cinderela que tem no livro e que, quando a criança vê, diz “Ih, a minha não tem sapatinho!” Conclui-se que há um acréscimo de camadas a cada representação visual nova que se faz daquela princesa, umas sendo rejeitadas “esta não é a minha princesa”, e outras, sendo incluídas pela criança na composição da imagem.

A aluna, que é contadora de histórias há quarenta e dois anos, ainda se lembrou de uma vez em que descreveu com gestos uma princesa, sem imagens gráficas impressas. Ela contou que descreveu exaustivamente os acessórios e a composição da personagem. Para contextualizar, esta aluna é uma senhora, de cabelos grisalhos, estatura baixa, peso um

⁴Definição colocada por Jackeline Farbiarz em aula sobre autoria, interação e design do dia seis de outubro de dois mil e dez, mencionando a visão dialógica sobre o texto.

pouco avantajado. Uma criança que ouvia a história narrada, reportou-se à narradora e disse: “Ih, professora, mas sabe que a princesa que eu criei em minha imaginação tem um vestido lindo, todo estampado, parecido com a estampa desta sua blusa?”

Neste momento o grupo percebeu o quanto uma imagem vista pode influenciar na representação imagética do leitor. Uma ilustração não estereotipada, que não pretende ser a representação “verdadeira”⁵, pode contribuir para um “letramento de mundo”. Defendemos que há uma *prenhez* de cada ilustração, representada por diferentes estilos gráficos. Defendemos que essa multiplicidade de sentidos de uma ilustração potencializa ligações entre a experiência de vida do leitor e possibilidades de leitura.

Tais representações gráficas em livros-ilustrados infantis são colocadas à prova em um jogo entre a imaginação do leitor, seus desejos, experiências. Enfim, a partir de seu repertório em diálogo com o texto visual.

Para pensarmos o discurso do texto visual, utilizamos em sala uma teoria de Umberto Eco em *Lector in fabula* (2002). Para ele há, no ato da leitura, uma busca enciclopédica de referências a serem atualizadas junto ao texto lido. Desta forma, ao *lermos* uma princesa desenhada, por exemplo, lembramos de muitas referências, tais como infância, maternidade, casamento, épocas, moda, atitude, cores, comportamento etc. Geramos assim imagens que se sobrepõem à ilustração vista, e delas, sucessiva e simultaneamente reflexões se darão para discutir se tais representações da imaginação se comprovam na ilustração e vice-versa. Aceitamos ou não tais representações gráficas. Entretanto, para Eco há no texto lido demarcações que nos guiam, até certo ponto, para uma restrição enciclopédica.

Neste sentido, não iremos pensar sobre todas as princesas de todos os povos, idades, épocas, por exemplo. Perceberemos que há um contexto a ser levado em consideração, um estilo gráfico que nos emociona e expressa, e riscos e manchas, ideologias apresentadas por um discurso.

É esta junção, ou contraposição, esta postura dialógica de construção ora conjunta, ora pela negativa, que o leitor e, agora não mais o ilustrador ou escritor, mas o estilo, logo ‘leitor + estilos’, dialogam a fim de gerarem a partir da leitura atualizações de certos tipos de representação gráfica de princesa, que serão acrescidos pela imaginação do leitor e em suas “atitudes responsivas ativas” (BAKHTIN, 1997), potencializando ainda mais o reinício da semiose.

⁵ Entendida no estudo como a representação gráfica da primeira publicação, sendo transformada em estereótipo, representação cristalizada, percebida como a correta, absoluta, imposta.

Exercício:

1. Após reflexão solicitamos aos alunos que escolhessem um texto verbal literário pequeno e escrevessem em uma página A4;
2. Em seguida, pedimos que criassem em uma segunda folha A4, a partir de desenho e colagem, uma ilustração a respeito do texto verbal lido. Os textos faziam referência aos dez livros propostos para análise;
3. Solicitamos que cada aluno trocasse sua imagem com outro, de quem não conhecia o texto verbal de origem;
4. Cada aluno, mediante ilustração do outro, em uma terceira folha A4, traduziu, em palavras, o que “leu” da ilustração do colega.
5. Os dois alunos se encontraram e discutiram suas ilustrações e interpretações do outro, culminado em conceitos-chave do que ambos “viram” ou “leram”.
6. Como fechamento, solicitamos que os dois alunos criassem uma nova ilustração para cada um dos dois textos, e que nela estivessem representados os conceitos-chave por eles propostos.

Figura 30: Ilustração de aluno. Curso Pintar por Palavras

Fonte: Acervo do Curso, 2010

Neste exercício, exemplificado pela **Figura 30**, discutiu-se o universo de discurso, formas da imagem, construção de uma representação, a partir de uma interpretação literária, interação entre texto-leitor, ilustrador-leitor, leitor-leitor e estilo-estilo entre os leitores-ilustradores, atores que tiveram uma atitude responsiva ativa e traduziram um discurso textual em etapas de ilustrações.

6.3.3.

Terceiro encontro

Utilizamos os sete livros-ilustrados infantis escolhidos para análise. Discutimos acerca de uma leitura responsiva de tradução de um texto visual em imaginação, palavras e atitudes.

Para Bakhtin (1997), um enunciado difere de uma oração: o primeiro caracteriza-se pela experiência real; o segundo, por uma unidade lingual. Este enunciado seria, para nós, o ato da leitura, que culmina em uma resposta ativa do leitor na sua própria vida, nos caminhos que escolhe a partir da leitura que fez.

Plaza (2008) acredita que, para que haja uma tradução criativa de um signo, sua sintaxe precisa estar intimamente ligada à semântica.

Dessa forma, para se traduzir uma ilustração será preciso aliar o conhecimento acerca dos elementos gráficos inscritos em tais ilustrações; mas também se deve ser criativo, virar o texto pelo avesso, destrinchá-lo em suas formas e formulações que inscreveram mensagens, ideologia, raciocínio, estética. E isto se dá por uma leitura “enciclopédica”, individual ou de grupo, em confronto com as formas gráficas apresentadas. E isso dará subsídios para a construção de uma postura crítica sobre tudo o que se vê.

6.3.4.

Quarto encontro

Nessa aula o material que utilizamos foi trazido por uma das alunas: uma leitora para crianças em hospital apresentou um texto que definia o que estávamos discutindo no curso. Este era *O sol azul*, publicado na Revista *Nova Escola*, pela editora Abril, edição especial de julho de 2010, escrito por Liliane Prata:

O SOL AZUL

A professora pediu para todo mundo fazer um desenho. O Beto abriu o caderno, cheio de folhas brancas. Bateu o

olho no giz de cera azul, pegou e fez um sol. E o sol pode ser azul?

Claro! E sabe o que mais? Também pode ser verde, rosa, vermelho e até cinza com bolinhas roxas. No céu de verdade, o sol parece que é amarelo, mas isso é no céu de verdade! No papel, pode ser de todo jeito.

O que não pode é se ter preguiça de imaginar.

Na imaginação, o Sol pode ser diferente. A menina também. Ela pode ter laço de fita e chapéu na cabeça. Pode ter cabelo comprido, curto, solto ou preso – e até ser careca! O menino pode ser grande ou pequeno, sério ou risonho, colorido por dentro ou levar só um contorno de lápis preto.

A imaginação não dá muita bola para a realidade, não. Ela é mais amiga da fantasia, da liberdade, da arte e da vontade!

O Beto aproveitou o sol azul e fez uma árvore amarela. Ele achou que ficou bonito. E não é que ficou mesmo? Lembra até o quadro que tem na casa da tia dele. Para você que não viu o quadro, vou contar como é: tinha o desenho de uma mulher – mas que mulher esquisita aquela! Além de amarela, ela voava!

Mas espere um pouco: não era uma mulher, era um quadro. O quadro que ficava na casa da tia do Beto, lembra? E quadro é que nem papel que a gente usa para desenhar: pode ter as coisas do jeitinho que a gente costuma ver. Mas também vale ter gente amarela e que voa!

O Beto olhou para o papel: ele tinha agora um sol azul, uma árvore amarela e até uma nuvem em forma de flor. A nuvem parecia voar no caderno, mas ela voava na cabeça do Beto, onde cabia muito mais.

_ Professora, o Beto fez um Sol azul! – gritou o João, do fundo da sala.

O Beto então contou para o João que já tinha visto um quadro com uma mulher amarela e que voava.

Quando a professora chegou até os dois, o João tinha desenhado uma montanha listrada. Aposto que você nunca viu uma montanha listrada. Mas o João, na cabeça dele, já (PRATA, *Nova Escola*, jul. 2010).

Percebemos, a partir do texto acima, como uma representação gráfica inscrita em um quadro potencializou uma atitude criativa do leitor-novo autor. E que sua atitude responsiva ativa gerou uma resposta para um novo leitor, que se permitiu imaginar também e ir além do que é visto. Leu,

recriou, escreveu por imagens, ambos, criando textos literários imagéticos.

Beto, o nosso ilustrador, criou um sol azul e uma árvore amarela e disse que “ficou bonito”. O que seria esse “ficar bonito”? Por que essas duas cores se harmonizaram?

Tomamos Israel Pedrosa em seu livro *Da cor à cor inexistente* (2002) e discutimos que somente podemos criar juízo de cor mais generalizado, considerando sua fisiologia. Neste caso, o amarelo como cor complementar do azul. Para todos os outros tipos de interpretação a partir da cor, acreditamos estar entrando em um espaço que se refere a um repertório cultural, uma história de vida, lembrança de momentos, como fazendo uma comparação sinestésica, por vezes, sentimos um cheiro e nos lembramos de uma situação que vivenciamos. A cor também é assim. Entretanto, para entender por que amarelo ficou “bonito” perto do azul, além do gosto do autor-leitor, a que para ele e sua cultura remetem tais cores em mensagens textuais, sabemos que fisicamente, do âmbito da análise do comprimento de ondas e do espectro de cores-luz e cores-pigmento, o amarelo se contrapõe ao azul, criando uma leitura de complementaridade. Eles fisicamente se complementam. Portanto, chegou o momento da aula que já podíamos refletir sobre elementos gráficos inscritos em uma sintaxe da linguagem visual, que potencializem leituras.

Pode-se iniciar a reflexão, mencionado o ponto. O ponto pode ser visto como uma representação não material do que será constituído por uma linha e esta, sim, teria expressão e materialidade. Entendemos o ponto não como uma forma etérea, mas como o momento (e aí tomemos uma página aberta de livro infantil ilustrado) em que a página chama atenção para si. Um momento congruente de riscos e manchas ou vazios, que é a referência visual mais pontual da ilustração. Este ponto pode ser formado por qualquer elemento gráfico, podem coexistir nele formas básicas, textura, sombras, cores e dele irá culminar toda a imagem. É, portanto, o ponto de fuga da perspectiva renascentista, de onde convergem as informações gráficas, ao mesmo tempo em que divergem e se transformam em novos pontos de fugas que por sua vez se bifurcam em caminhos, transformando a ilustração em um bosque e que, a cada ponto, acrescenta em complexidade a potencialidade de leitura.

Seguindo o raciocínio anterior, a linha pode ser descrita por elementos gráficos para gerar planos, cenários, caminhos de encontro do olhar com novas informações gráficas que transcrevem representações textuais. Em riscos e manchas, o ilustrador pontua seu estilo narrativo que tem início nestes caminhos gráficos, dialogando com o leitor a partir da forma e do ritmo que dá à leitura do texto visual. Desta maneira, a diagramação da ilustração é importante, visto que é desta que

as hierarquias de valor das importâncias textuais é apresentada ao leitor.

A partir da Semiótica, discutimos que não são apenas as relações entre figura e fundo que predizem as informações textuais. Defendemos a dobra, o limite entre o risco e a mancha, a textura que se sobrepõe ao traço, as transparências, as possibilidades de uma técnica gráfica de terminar uma escolha em sua realização, a materialidade da imagem que se faz desde um olhar tátil e tradutor do leitor, que conecta a ilustração com o que, sinestesticamente, já sentiu, experimentou, saboreou, tocou, representou.

Concluimos que o que indivíduo percebe visualmente não é uma simples tradução do estímulo da retina do olho humano. É uma interpretação do cérebro vinda dos estímulos óticos recebidos pelo olho humano. No caso das ilustrações literárias de livros infantis, o ponto, a linha, os planos dialogam, transformam-se, confundem-se, narram tendo como apoio os elementos escolhidos para representar uma ideia (ou muitas), a fim de contextualizar o leitor desde representações gráficas pertencentes a uma dada cultura, técnica, materialidade e expressão criativa (PLAZA, 2008).

Em seguida a essa reflexão, começamos a ler o livro *Bruxa, bruxa, venha a minha festa* (DRUCE, 1995). Um dos alunos, pedagogo, expôs *mal-estar* ao ver as representações de bruxa, gato, espantalho, coruja, árvore, duendes, dragão, pirata, tubarões, cobra, unicórnio, fantasma, babuíno, lobo e chapeuzinho.

Discutimos como o livro era atrativo para crianças que ainda não sabiam ler e nelas incluo minha filha e minha sobrinha. Para tais crianças, ali, descrito estava, segundo Luiz Antonio Luzio Coelho, exposto um ritmo de leitura como tradução de um poema visual: “ – Bruxa, bruxa, por favor venha a minha festa. – Ah, obrigada, irei sim, mas só se você convidar o gato. – Gato, gato, por favor venha a minha festa. – Ah, obrigada, irei sim, mas só se você convidar o espantalho...” E assim por diante, apresentando as demais personagens.

Na **Figura 31**, vemos à direita um close detalhista em riscos e manchas que se perdem em formalizações descritivas sobre a bruxa, gerando uma redundância, uma climatização ao que vem a ser a bruxa, uma exaustão em seu objeto de sentido. Após imersão na imagem da bruxa, o ponto da página, percorrendo-se o olhar para o entorno e ali se encontram indícios de outros objetos, seres, em uma linguagem menos exaustiva, mas de mesma expressão criativa (estilo gráfico) e cores que convidam a virar a página. Além de a bruxa estar voltada para a direita, isto é, para a direção da leitura ocidental tradicional e que, por isso, nos instiga a virar a página.

Figura 31: Ilustração Arden Druce. *Bruxa*, 1995.



Fonte: LUDLOW. *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*. 1995.

Para a criança ainda não letrada, e com repertório ainda limitado sobre possíveis significados de uma bruxa, ela mergulha na representação em seu ritmo, sua gênese; assim, a partir de sua forma, reflete sobre seus significados. A criança, ao acumular novos conhecimentos de mundo, a cada leitura acrescentará juízo de valor à bruxa. A bruxa se fará, por exemplo: má ou boa, medonha ou acolhedora, suja ou transparente, obscura ou clássica etc.

Neste momento o grupo se deparou com um dos papéis do mediador de leitura, que ao apresentar o livro à criança também estará presente, colocando seus sentimentos sobre as ilustrações. E que este mediador pode, sim, limitar a leitura infantil, criando ordens, categorizações, juízos de valor. Ou podem, ao escolher incitar a própria imaginação, dialogar com a criança para que esta pesquise sobre tais ilustrações, e por sua vez, criarem suas “traduções criativas”.

Para esclarecer melhor tal atitude do mediador, recorremos a Júlio Plaza. O autor defende que uma tradução criativa reflete um processo, o signo em sua materialidade (PLAZA, 2008). Portanto uma tradução entre linguagens, por exemplo: da palavra para a ilustração e vice-versa, difere de ideologias da fidelidade, pois há a descoberta de novas realidades que dialogam a partir de uma função semântica de cada linguagem.

Apresentamos, como exemplo, a leitura de um filme: pode-se lê-lo por sua história, contexto, trama, mas também por sua estrutura, seus elementos e cortes de cena, pela cor, fotografia, cenários etc. Este tipo de leitura, que perpassa signos e linguagens é uma tradução criativa. Esta, por sua vez, passa a significar desde um código pré-definido por uma linguagem e um contexto. Neste sentido, um signo que traduz é mais *eco* do que tentativa de completar a interpretação.

Nestes casos observados em sala, pode-se dizer que a palavra potencializa a imagem e vice-versa, mas nunca com o caráter de completar uma a outra, e sim de *ecoar* sentidos e significados. A consciência da linguagem que parte de uma leitura tradutora se dá por atritos e emendas tangentes entre signos e leitor.

6.3.5. Quinto encontro

Figura 32: Foto.Via Láctea, grupo de estrelas Tezan 5

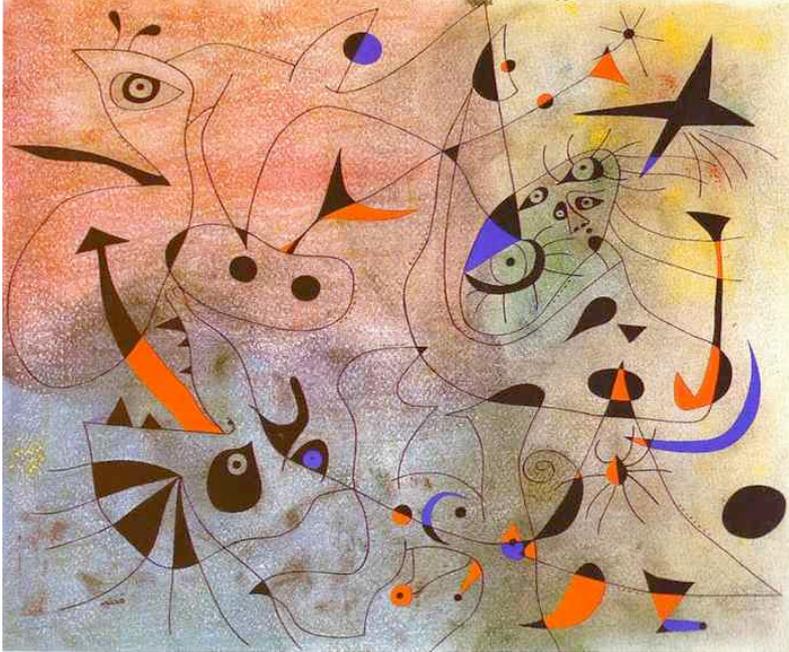


Fonte: The European Southern Observatory, 2009.

Iniciamos a aula com esta metáfora: "as estrelas em um texto literário são fixas, as linhas que as unem são variáveis" (ISER, 1999, p.226). Representamos graficamente tal figura de linguagem a partir da **Figura 32**.

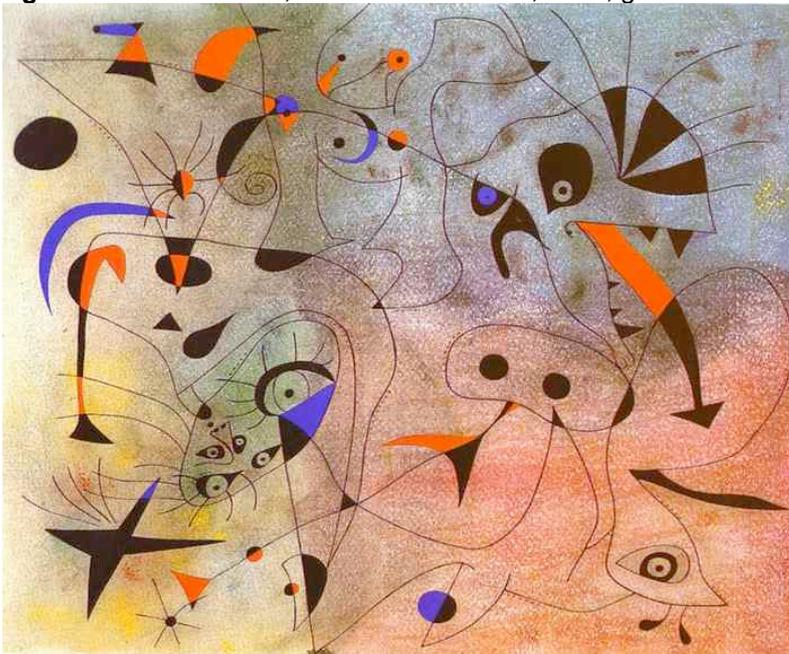
Desse estímulo, trabalhamos com obras de arte, escolhidas pelo grupo. A primeira imagem analisada foi uma constelação de Joan Miró, representada pela **Figura 33**:

Figura 33: Pintura. Joan Miró. *A estrela da manhã*, 1940



Fonte: Miró. *Constellation: The Morning Star*, 2009.

Figura 34: Pintura. Miró, *A estrela da manhã*, 1940, girado 180°



Fonte: Miró. *Constellation: The Morning Star*, 2009.

Uma aluna pediu-nos que colocássemos a **Figura 33** do avesso, o que está representado pela **Figura 34**. Nesse momento da aula, a leitura se fez em caráter tradutor. Os alunos deram início a um movimento de ativar a capacidade potencializadora das formas que começavam a elidir como coisas, objetos, e faziam sentido dentro da representação. Principiavam a ler elementos repetidos, que entendiam como estilo gráfico e do discurso ali colocado, mas que somente vinham à tona no ato da leitura do texto visual.

Lembramos que muitos designers, ao fazerem acompanhamento gráfico de uma peça publicitária em gráfica, e o próprio impressor, para ver se as formas estavam casando (registro dos fotolitos) e as cores se distribuíam em conformidade com o que foi pedido no modelo, viram a impressão de cabeça para baixo, para assim sair do foco da imagem ali representada e poder percorrer mais livremente os códigos formais que nela estavam. Acreditamos que, ao virar a imagem ao avesso, estaríamos rompendo com cânones formais da representação, inserindo-lhes novas potencialidades de leitura.

Em seguida, experimentamos *virar de ponta cabeça* uma das imagens da primeira aula que, na época, foi analisada de forma afetiva (**Figura 35**).

Figura 35: Ilustração. Arthur Rackham girado 180°



Fonte: © 2011 Michelle Tocher

A partir dessa nova leitura de ponta cabeça, os alunos puderam verificar os traços, riscos e manchas do ilustrador, que representavam sinuosidade. O fundo, o vazio, se fez muito mais presente, transformando-se mais em imagem do que em delimitação desta. Os pretos, contrastes, ficaram mais nítidos e expressivos.

Em seguida escolheram duas obras de arte para analisarmos: *Guernica*, de Picasso (**Figura 36**) e o mural *Detroit Industry, North Wall*, de Rivera (**Figura 37**).

Figura 36: Foto. Picasso. *Guernica*, 1937.



Fonte: Foto. Centro Nacional de Arte Rainha Sofia, Madrid, 2000.

Figura 37: Foto. Diego Rivera, *Detroit Industry, North Wall*, 1932-33.



Fonte: Site oficial do museu, Detroit Institute of Arts, Michigan, 2009.

Para nós, o quadro *Guernica* se instaurou como tradutor de uma realidade, pois expõe visões de mundo, utilizando-as como contrapontos de seu próprio contexto cultural. Através da materialização crítica de relações de construção formal de um acontecimento, Picasso introduz nova ordem de signos gráficos (PLAZA, 2008). Acreditamos que *Detroit Industry*,

North Wall se apresentou como uma ilustração em conformidade com uma dada cultura.

Percebemos que o leitor pode, de certa forma, ao revirar a ilustração pelo avesso (mesmo que metaforicamente), reconhecê-la em sua complexidade e atualidade textual.

Propusemos um exercício que experimentasse graus de leitura e potências de um letramento. Utilizamos, finalmente, nossos critérios de análise, desenvolvidos na tese:

1. A primeira camada de análise se deu pela materialidade. O aluno descreveu a(s) possível(s) técnica(s) utilizada(s), assim como o que vê ao olhar para a página, somente;
2. Sugerimos uma leitura plana da ilustração, em que a percepção a partir dos elementos da sintaxe visual aplicados na perspectiva e em aspectos de composição da imagem. Como elementos formais, entendemos o ponto, a linha, o plano, inscritos em uma geometria descritiva, presentes em uma perspectiva renascentista (tridimensionalidade), e que agrupam palavras como textura, cor, técnica, contorno, espessura, posição, tamanho, fonte tipográfica etc. Utilizamos, para orientá-los, os elementos gráficos descritos no Apêndice 2.
3. Em um terceiro momento da análise, chamamos de análise complexa de características de contexto em que se faria a *semantização* das formas. Assim, neste item, o aluno precisava narrar o que via, partindo de suas inferências pessoais, já impregnadas de uma leitura formal, permitindo uma abertura para potencializar a memória afetiva do leitor;
4. Por último, foi requisitada a narrativa visual pelo estilo gráfico do ilustrador, isto é, o que era visto ou lido ali, que, ao se confrontar com qualquer outra representação, permitia identificar que foi tal ilustrador (ilustrador não como pessoa, mas como estilo) que o produziu.

Fizemos, assim, um jogo para ler as imagens dos livros. Propusemos ler o livro por suas ilustrações e nos forçamos a não sucumbir à curiosidade de querer “saber o que estava sendo contado”, lendo seu texto verbal. Uma das maneiras mais divertidas de enfrentar nossos preconceitos é descontextualizar a leitura (HUNT, 2010). Peter Hunt refere-se a fazer distinções entre passagens curtas de um livro e ver o que isso “nos conta”. Fizemos uma analogia com este texto e separamos passagens, ilustrações de um trecho do texto verbal de livros ilustrados e tentamos recriar-lhes a história.

6.3.6. Sexto encontro

A aula teve início com os resultados dos exercícios propostos aos alunos na aula anterior.

Defendemos que um livro-ilustrado infantil, um *Picture Book*, é a mescla de vozes entre visualidade, materialidade, narrativa, criações verbais. Portanto, deveríamos ao fim de cada análise, traçar paralelos entre seu texto visual e seu texto verbal, e, nesse momento, para este fim, ler o livro em sua fala verbal. Os paralelos traçados dizem respeito à tradução, em conformidades e discordâncias entre linguagens textuais, em como a linguagem visual, presente no livro, conta uma nova história por ser outra forma de interpretar, um outro prisma, outro ponto de vista de uma mesma narrativa visual.

O que propomos foi posto em prova a cada leitura. Os alunos escolheram pontos dos exercícios que lhes eram interessantes, para acrescentar em suas bibliotecas e repertórios, e que pudessem facilitar a sua relação com o objeto, isto é, a fisiologia do objeto. Os demais aspectos da análise, os que não lhes interessavam, eram simplesmente ignorados.

6.4. Oficina para os Agentes de Leitura

“Oficina de Leitura de Imagem” com vinte supervisores de Secretarias de Cultura/Educação do Projeto Nacional “Agentes de Leitura”, na Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio também propôs um exercício de “destravar o olhar” foi realizado na Cátedra de Leitura PUC-Rio.

Esta oficina durou uma tarde, e utilizamos o recurso do *datashow* para apresentar as ilustrações e obras de arte *viradas ao avesso*, propostas no curso “Pintar por Palavras”. Isto causou um distanciamento da obra, um sentimento de estranhamento que auxiliou na leitura de tais obras.

Recorremos a um exercício da Semiótica, a interpretação do *Dálmata* (**Figura 38**), para despertar que cada um ali poderia ler alguma imagem.

Figura 38: Ilustração. Figura do Dálmata



Fonte: Universitat Oberta de Catalunya., David Gómez i Fontanills 2003.

Acreditamos que o ser humano, desde o momento em que começa a ver, se depara com uma linguagem gráfica no mundo em que o rodeia. Por exemplo, dormir em um berço com grades, morar em um quarto delimitado por paredes em ângulos retos, relacionar-se com a mãe que veste certo tipo de roupas, possui cortes de cabelo que mudam etc. Portanto, defendemos que cada indivíduo carrega, desde os primórdios da infância, germens para detectar o que vem a ser uma sintaxe visual, presente na arquitetura, indumentária, obras de arte etc., que nos rodeiam. E este mesmo indivíduo não é incentivado a ler imagens. Desde a infância acredita-se que uma criança desenha para representar palavra. A palavra se torna então a etapa final da representação gráfica, o que na verdade não o é, estas duas são representações de dois universos sógnicos distintos. E, hoje, na contemporaneidade, em que pela velocidade das informações e do desenvolvimento tecnológico nos deparamos com um mundo imagético, este indivíduo adulto que perdeu a capacidade de ler por imagens, quando em sua alfabetização lhe foi negado o poder de traduzir uma imagem com o que ele, primeiramente aprendeu a ler, formas, cores, luzes, texturas, cenários, pessoas, atitudes etc., encontra-se em contraposição ao indivíduo que se especializou em imagem e que pode, a seu bem entender, perpetuar formas de ideologia vigente e massificadora sem que haja, por parte de um leitor, uma visão crítica sobre ela.

Produzimos uma imagem sobreposta, sem nitidez, em que cada leitor tentava decifrar: trânsito, praia, colmeia etc., **Figura 39**.

Figura 39: Ilustração, Sobreposições e transparências, 2010.



Fonte: Produção Renata Vilanova, acervo pessoal.

Discutimos que vemos a partir de onde nos formamos. Se moramos numa colméia, por exemplo, desenvolveremos um tipo de leitura de mundo específica dessa morada.

Em seguida usamos uma imagem em que havia três casas: uma colmeia, uma casa de bonecas, uma casa de pau-a-pique (**Figura 40**).

Figura 40: Ilustração. Casas.



Fonte: Produção Renata Vilanova, acervo pessoal.

Defendemos que há, na leitura literária, tanto do verbo quanto da imagem, atualização de mudanças ideológicas, rupturas do *status quo* e valorização das minorias. A ludicidade e permissividade das representações gráficas em livro-ilustrado infantil brasileiro, por exemplo, instauram uma possibilidade de a ilustração, além de estimular o texto verbal, inserir a criança em universo de letrados visuais: designers, artistas, ilustradores, arquitetos etc., que predizem a realidade sógnica que envolve a todos. Assim, as ilustrações presentes em um livro-ilustrado infantil potencializam o poder de voz da infância, ao permitir que, originadas na imaginação, suas imagens virtuais possam existir e dialogar em um universo. Possam, portanto, potencializar visões críticas sobre as imagens com que as crianças convivem no mundo e atualizar discussões sobre estas.

Considerando tais reflexões, propusemos um exercício de leitura de trechos de textos e produção de imagens que seriam lidas por outro aluno, conforme exercício proposto no curso “Pintar por palavras”, e por fim, lemos 3 dos livros-ilustrados selecionados: *Carvoeirinhos*; *Vizinho, vizinha*, *João Felizardo: o rei dos negócios*.

Apesar de ter sido rápida a oficina, obtivemos depoimentos interessantes:

Aluno 1: Não acredito que posso “ler” o que eu quiser! (sobre a imagem apresentada, o Dálmata, **Figura 59**).

Aluna 2: Vou comprar este livro para as bibliotecas públicas de minha região e experimentar ler por imagem;.

Aluna 3: Eu também!

Aluna 4: Como se lê uma historinha por imagem?

Aluno 5: Não tem método, deve se ler como se o livro fizesse parte de você, ou seja, deve se ler o livro primeiro, para depois ler para outro.

Neste caso usamos a metodologia de análise informalmente: descrevemos as ilustrações; ao virarmos ao avesso conseguimos ler suas formas; contextualizamos as representações gráficas no tempo e espaço e tentamos supor o porquê do ilustrador representar com determinada técnica e expressão gráfica.

6.5. Módulo Leitura de Imagens na Contemporaneidade

A Pós-graduação em Leituras, proposta pela Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, objetiva a formação de um profissional múltiplo em leituras de mundo, como escreve Affonso Romano de Sant’Ana para o livro *Paixão de Ler*: “Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não.” “Ou não, porque nem sempre deciframos os sinais à nossa frente”. “Ler é uma forma de escrever com mão alheia” (SANT’ANA, 2011, abertura do livro). E seguindo os preceitos de Paulo Freire, quando este afirma que a “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1998, p. 47).

Portanto, o Módulo que ministramos: Leitura de Imagem na Contemporaneidade, discutiu a leitura transformadora do olhar, proposto no filme “Janela da Alma”, quando o cineasta Wim Wenders se utiliza de metáfora para caracterizar a moldura de seu óculos como forma de enquadrar o que lhe interessa ver (JARDIM & CARVALHO, 2001).

O referido curso discutiu a imagem na contemporaneidade, uma maneira não linear e particular de se ver, repleta de interferências assumidas: a sombra que bate na imagem, o reflexo do vidro do carro, que interfere na leitura das ruas, o ponto de vista, nossa herança infantil, memória afetiva e o que conhecemos de linguagem visual instituída.

O objeto que trabalhamos foi a imagem na Literatura, na Arte e no Design. Entretanto, aproveitamos para inserir a discussão acerca dos livros em análise aqui, o que foi extremamente bem aceito, visto tratar-se de um grupo interessado em literatura infantil e consciente de seu valor literário e artístico-transformador junto à sociedade em que vivemos.

6.5.1. Primeiro encontro

No primeiro encontro, conhecemos o grupo de doze alunos, dentre eles havia estudiosos de Literatura e Educação, interessados no Design na contemporaneidade e na presença da imagem nos livros.

Trouxemos imagens manipuladas, uma espécie de ilustração, que apresentavam imagens turvas, sobrepostas e pedimos que as analisassem. Cada um percebeu uma parte da ilustração. Na medida em que as opiniões iam se apresentando, contradições rebatiam o que fora dito e a construção da cena foi se dando de maneira orgânica e pela negociação. Intervimos para demonstrar que não estávamos

buscando uma verdade, e, sim, interpretações do que aquela ilustração representava para aquele grupo específico.

O grupo, ao mesmo tempo intrigado, confuso, emocionado e ávido por respostas, foi mapeando nosso curso e nos dizendo o que eles procuravam ali. Apresentamos os livros *Modos de ver*, de John Berger, *A imagem*, de Jacques Aumont e *Introdução à análise da imagem*, de Martine Joly, para que eles se familiarizassem com nosso discurso.

Uma aluna (**Aluna A**) trouxe uma reflexão escrita sobre o que discutimos em sala a respeito do texto de Martine Joly. Na formulação de seu pensamento, ela registra que “o significado de imagem tronou-se banalizado nos dias de hoje, tendo em vista a enormidade de textos visuais apresentados cotidianamente, principalmente pela mídia”. Segundo ela, Joly coloca que

confundir o real significado da imagem e papel que ela cumpre na sociedade corrobora com a *cegueira* que a massificação de informação e textos visuais traz para a sociedade consumista pós-moderna” (Aluna A, abril 2011).

Para ilustrar tal *cegueira* esta aluna trouxe um texto de José Saramago, representativo da abertura do livro *Ensaio sobre a cegueira*, a seguir: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995, abertura do livro).

A **Aluna A** também trouxe para análise o filme “Janela da Alma”, de João Jardim e Walter Carvalho, 2001, acrescentado esta reflexão sobre ele:

Os indivíduos da sociedade pós-moderna muitas vezes olham ao que está a sua volta sem realmente ver e outras vezes vêem, mas não reparam. O excesso de imagens visuais passam superficialmente pelas pessoas, como puro esvaziamento semântico. Ao apresentar o tema da visão na atualidade, o filme “Janela da alma” cumpre um importante papel de esclarecer aos telespectadores que a visão é uma construção cultural (Aluna a, abril de 2011).

John Berger expõe que “ver precede as palavras”, mas explicamos o mundo com as palavras. Portanto, nunca conseguiremos compartimentar tudo o que vemos. Mas isso já foi extremamente explicitado por Foucault (1998), ao utilizar a obra *Isto não é um cachimbo*, de Magritte (**Figura 41**). Dessa forma, Berger defende que “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que conhecemos, sabemos ou pelo que acreditamos” (BERGER, 1999, p.10).

Figura 41: Pintura. René Magritte: *Isto não é um cachimbo*, 1928.



Fonte: FOUCAULT. *Isto não é um cachimbo*. Paz e Terra, 1998.

Jacques Aumont (2010) afirma que a imagem existe, porque existe olho para vê-la. A imagem vai se diferenciando não apenas a partir do que lhe é visível, mas de suas características visuais, seus elementos constituintes, presentes em uma linguagem visual instituída. Tendo, portanto, como função primeira “garantir, reforçar, reafirmar nossa relação com o mundo visual”. A relação entre a descoberta do visual e a imagem é “fundamental para nossa atividade intelectual” (AUMONT, 2010, p.81).

6.5.2.

Segundo encontro

Afinal, o que é imagem?

E como nos comportamos perante ela?

Trouxemos ilustrações de contos de fadas na expectativa de transportar os participantes para as próprias infâncias e para que resgatassem essa curiosidade investigativa pela imagem, presente na literatura, em que a criança antes de saber ler conta o que está vendo.

Houve contradições na turma, alguns queriam fazer leituras viscerais e sentimentais das ilustrações apresentadas, outros queriam entender se, por trás da ilustração, havia uma resposta, uma verdade, uma estrutura, uma construção pensada pelo artista.

As duas visões presentes no curso serviram como contraponto para se discutir ilustração tanto de maneira sentimental quanto gramatical. O que observávamos é que o grupo encontrava enunciados presentes no discurso visual, atuando ativamente com respostas sobre o que se apresentava

a eles, e não através de um conteúdo morto, teórico, acerca de teorias da linguagem (BAKHTIN, 1997).

A *caixa de Pandora*, representada pela **Figura 42**, foi apresentada sem texto verbal e a pessoa que primava pela leitura sentimental através de um prazer textual adivinhou facilmente que a ilustração tratava desse tema. A pessoa que buscava a fruição não se deteve ao tema, simplesmente, sofreu com a ilustração, a cada encontro de sombra, luz, direção de leitura etc. Perguntava, anotava, forçava o olhar para ver o discurso, o que ali estava sendo colocado entre os olhos aflitos da personagem, os duendes, os morcegos, o foco de luz de uma possível janela, os riscos, ora fortes, ora leves do ilustrador... o que contavam, afinal?

Figura 42: Ilustração. Arthur Rackham. *Caixa de Pandora*, 1922.



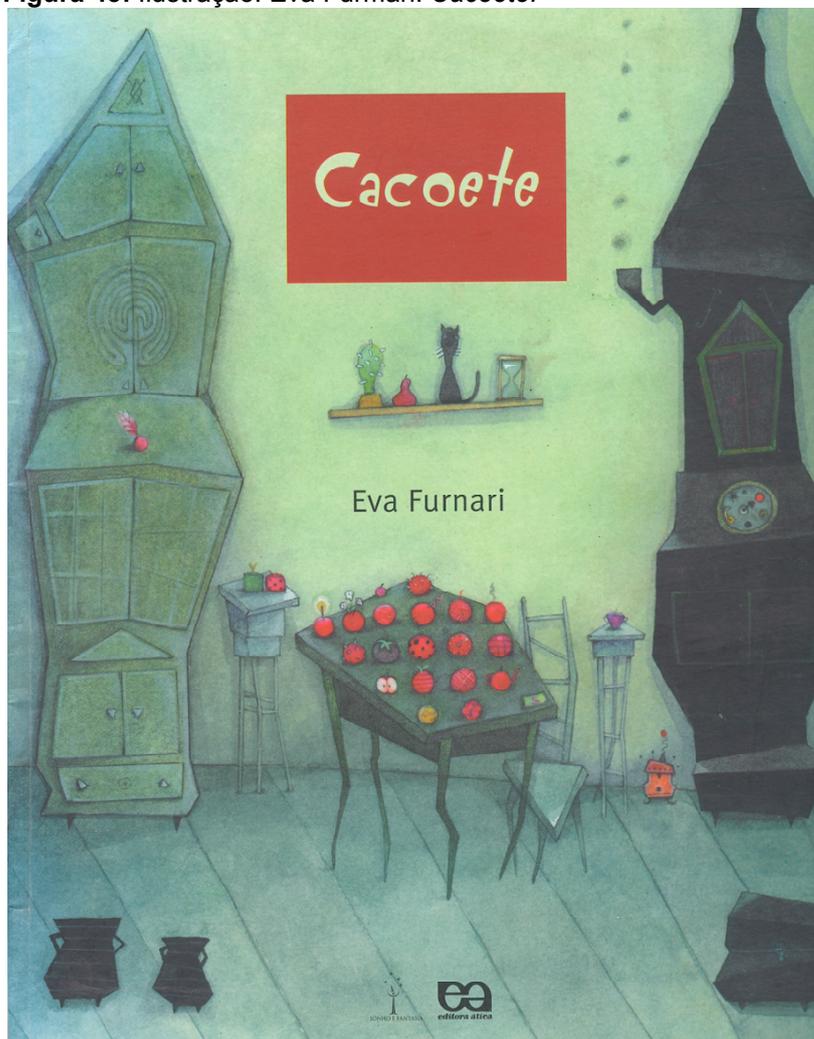
Fonte: © Art Passions, 2011.

6.5.3. Terceiro encontro

Para a aula, escolhemos alguns dos livros-ilustrados escolhidos para análise e um livro de imagens: *A Onda*, de Suzy Lee (2010).

Apresentamos o livro *Cacoete*, de Eva Furnari, **Figura 43**. Na análise, encontramos um termo que foi assumido no doutorado: literalidade. Acharam que, como Furnari, ela mesma havia escrito o texto verbal e o visual, sendo constatadas muitas repetições entre as duas linguagens. Desta forma, uma não se fazia como tradução da outra, mas participava da outra em caráter de similaridade, reforçando suas mensagens.

Figura 43: Ilustração. Eva Furnari. *Cacoete*.



Fonte: FURNARI. *Cacoete*. Ática, 2005.

Além desse livro, discutimos um texto de Eva Furnari, trazido pela **Aluna B**, em entrevista à TVE Brasil (2008):

Costumamos usar a palavra leitura, significando leitura de texto. Uma leitura que requer decifrar signos, letras, sinais convencionados, que nos remetem ao universo da linguagem oral. Ler um texto é ler o registro de nossa comunicação verbal, no qual as palavras contam os significados.

Essa é uma maneira de ler o mundo. Uma maneira importante, que traz informação, troca, que alarga horizontes

e permite a constante ampliação dos níveis de consciência humana.

Podemos, também, usar a palavra leitura em um sentido menos comum, significando leitura visual. Essa é outra maneira de ler o mundo, não decifrando letras, mas decifrando imagens. Imagens que preenchem nossos olhos, do momento em que acordamos até a hora de dormir. São paisagens da cidade, do campo, das ruas, das casas, por dentro, por fora, dos *outdoors*, dos livros, revistas, TVs. Paisagens cheias de objetos e sujeitos.

Com o olhar, a gente pode, por exemplo, ler um objeto que esteja na paisagem, digamos, um carro. Ao vê-lo, sabemos se é antigo, moderno, esporte ou clássico, se nos agrada ou não, e assim por diante.

A gente também pode ler e decifrar um sujeito passando na rua. Digamos que, só de olhar, a gente vê se é jovem, velho, pobre, rico e pode até perceber seu estado de humor; deprimido, emburrado, bem disposto, de bem com a vida. Lemos sujeitos o dia todo, a todo o momento. Quem é que, ao se relacionar com uma pessoa, não envia e recebe mensagens para serem entendidas pelos olhos? São caras e bocas sem legenda, que vão fazendo pedidos, convites, dando comandos, fazendo intimidades e outras coisas assim. Isso é ler imagem. Essa leitura visual do mundo nos é tão íntima e familiar, que, muitas vezes, não nos damos conta do quanto ela é presente em nossa vida.

Captamos uma quantidade enorme de informações por essa via, muito maior do que costumamos supor. É todo um sistema de comunicação que se processa pela imagem, e que é, em parte, inconsciente e, é interessante notar que, mesmo sendo inconsciente, somos capazes de usá-lo com perícia.

É como se houvesse uma leitura silenciosa, às vezes vaga, outras vezes, precisa, feita não por nosso lado racional, mas por nossas sensações e emoções.

A partir dessa reflexão sobre leitura, trouxemos o livro *Cenas de rua*, de Ângela Lago, para análise (**Figura 44**).

A **Aluna C** descreveu o livro como uma narrativa que “aborda uma temática social”. Para ela,

Cenas de rua tem a escuridão como pano de fundo, ressaltada em cores fortes e pinceladas corajosas. *Cenas de rua* é literatura infantil que mostra a realidade em que vivemos (Aluna C, abril. 2011).

Aproveitamos para contrapor a *Um gato chamado Gatinho* e *João Felizardo*, **Figuras 45 e 46**. Constatamos a força com que Ângela Lago assume uma técnica gráfica para representar uma dada realidade. Nossa leitura pareceu perceber uma emoção visceral, vinda de sua obra como um discurso que parece querer gritar, expor, *escancarar* realidades particulares.

Figura 44: Ilustração. Ângela Lago. *Cenas de rua*.



Fonte LAGO. *Cenas de rua*, 1994

Figura 45: Ilustração. Ângela Lago. *Um gato chamado gatinho*.



Fonte GULLAR. *Um gato chamado gatinho*,

Figura 46 Ilustração. Ângela Lago. *João Felizardo*.



Fonte LAGO. *João Felizardo, o rei dos negócios*, 2007.

Trouxeram a versão ampliada de *Carvoeirinhos*, de Roger Mello, que comparamos a *Vizinho, vizinha* e *Meninos do mangue* (**Figuras 47, 48 e 49**).

Figura 47 Ilustração. Roger Mello. *Carvoeirinhos*.



Fonte MELLO. *Carvoeirinhos*. 2009.

Figura 48 Ilustração. Roger Mello. *Vizinho, vizinha*.



Fonte MELLO. *Vizinho, vizinha*. 2002.

Figura 49 Ilustração. Roger Mello. *Meninos do mangue*.



Fonte MELLO. *Meninos do mangue*. 2003.

Os livros provocaram um *frenezi* literário. Todos queriam tocar, ver de perto, em detalhes. *Carvoeirinhos* emocionou pela quantidade de negros e poucas cores vibrantes que refletiam sua profunda dramaticidade. Havia uma marcha categórica, surgindo através de seus ângulos sinuosos, parecia deixar gravadas mensagens da revolução russa, em referência à linguagem visual de seus cartazes. Entretanto, com muito mais organicidade (ageometrizados) que eles. *Meninos do mangue* rompeu silêncios. Os observadores-leitores verificaram, em uma segunda leitura, a quantidade de elementos gráficos que ali estavam para representar o mangue. E este olhar atento tornou a viscosidade do mangue uma informação visual importantíssima para se tentar vivenciar aquela realidade. Desta forma, os leitores não se sentiram mais alheios àquela história, mas de certa forma, pertencentes a ela.

Vizinho, vizinha estimulou o diálogo. Três ilustradores juntos, impregnando de mensagens visuais um cenário do andar de um prédio, e a relação entre dois vizinhos, culminando em um encontro inesperado de realidades, parece ter feito com que os alunos se sentissem mais à vontade para intervir na opinião dos outros, construindo conjuntamente a narrativa visual.

Sensibilizaram-se com a leitura de *A onda*, percebendo em Suzy Lee o discurso de uma ilustração singela que reflete um momento particular que pode ser adaptado à história de cada um (**Figura 50**). Percebemos a maneira lúdica que Lee trabalha com a forma do livro como parte da ilustração, trazendo toda a sua materialidade para dentro da narrativa (**Figura 51**).

Uma brincadeira de criança que nos leva a percorrer as páginas e construir nossas próprias narrativas entre os traços e os espaços em branco, a cada novo olhar.

Na verdade, *A onda* pode ser apreciado por qualquer leitor que mergulhe nesse livro, envolvido de encantamento. Sua leitura me remeteu ao tempo de infância e ao meu primeiro encontro com o mar. A dança da menina à beira-mar, o movimento de seus pezinhos, fugindo da água, o prazer de catar conchinhas, o medo de entrar nesse lugar desconhecido, mas que se deseja conhecer. Como acontecem nesses encontros com nossos medos, alegrias, conquistas. São sensações da infância que ficaram guardadas em nosso coração, e que podem ser revividas diante dessa história, rememorando nossa própria história (Aluna D, abril. 2011).

Figura 50: Ilustração. Suzy Lee. Capa.



Fonte LEE. A onda. 2010.

Figura 51: Ilustração. Suzy Lee. Detalhe da margem interna.



Fonte LEE. A onda, 2010.

6.5.4. Quarto encontro

Propusemos um “Diário de bordo”, como monografia para o cumprimento da disciplina. Surpreendemo-nos com a profundidade e delicadeza dos trabalhos apresentados. Muitos perceberam o que nós, em três pequenos encontros, pretendíamos discutir:

O módulo da professora Renata acabou, mas agora estamos mais próximos das imagens e, quando anoitece, pousamos os olhos no céu à procura de formas e brilhos que revelem outros textos como lembranças, desejos e sonhos que nos

façam imaginar um mundo onde todos possam ler imagens com olhos não de sonhadores, mas de críticos e alheios a qualquer tipo de manipulação (Aluna E, abril. 2011).

“Será que, quando olhamos prá valer, não somos capazes de ver o mundo todo, por fazer ecoar em nós a possibilidade da amplidão? Acho que sim[...]. Lemos o tempo todo e o fazemos de diferentes maneiras. Mas ao tentar ler esta imagem (**Figura 52**), percebo como nosso olhar, razão e emoção aprendem a fazer, isto somente se experimenta[...]. A princípio, cada sujeito olha o mundo por lentes exclusivas, seletivas, e na sua prática busca constatações do que vê. Sua própria maneira de pensar foi construída com o que viu e viveu. Assim, o olhar precisa ser educado para além das aparências[...]. Uma simples poça deixa de ser simples, porque nela cabe o mundo. Se isso nos ajuda a enxergar nossa própria história e o nosso entorno, isso é libertador! (Aluna F, abril. 2011).

Figura 52 Fotografia. Poça de lama.



Fonte: Diário de bordo da Aluna F

6.6. Reflexões com a criança

A partir da obras de Mello, Lago, Furnari, Lima e Massarani, decidimos pensar como seria buscar, na mediação da leitura, normalmente praticada por familiares e pedagogos com crianças em fase de alfabetização, um processo de socialização a aprendizado que levasse à conscientização da criança de sua capacidade expressiva através da geração de imagens. Sentimos que o Design pode contribuir com os novos ilustradores de livros infantis e com os mediadores de leitura que objetivam passar para seus filhos e alunos a aquisição criativa do entorno.

Não apenas isso, mas também fazer do desenho um meio de diálogo com a criança e um meio pelo qual esta pode se expressar. Através de obras sobre o uso do desenho como expressão humana (DARRAS, 2006 e ARNHEIM, 2002),

sabemos que apesar de constituir umas das primeiras bases de comunicação humana, a imagem, sobretudo através do desenho, vem sofrendo pressão dos currículos escolares tradicionais pelo reconhecimento da centralidade da leitura e escrita alfabéticas. Este é um problema cuja solução estaria na ação do designer e sua contribuição, como falamos, para a formação criativa do indivíduo, quer em ambiente formal de ensino, quer em seu contexto familiar e social.

6.6.1. Metodologia

Tivemos como metodologia a dialógica no trabalho mediador de interpretação das imagens nos livros, sem que se procurasse impor conceitos ou padrões já estabelecidos. A dialógica foi trabalhada particularmente através de indagações sobre o que a criança percebia e por que.

Paralelamente ao diálogo verbal, desenvolveu-se um exercício de conversar por imagens. A cada resposta, pedia-se à criança que desenhasse o que percebia. As respostas norteavam nossa própria percepção sobre o entendimento da criança. Partindo desse entendimento, buscavam-se novas relações e desenvolvimento da cognição da criança. A ideia era ir checando o universo cognitivo da criança e as novas aquisições de repertório e, com eles, chegar a novas relações e categorizações que pudessem levar a uma visão de mundo. A todo momento, checávamos o entendimento da criança e a fazíamos consciente de sua posição e opção expressiva através do desenho.

Foram utilizados os três livros de Roger Mello e dos demais autores em análise (Lago, Furnari, Lima e Massarani), que nos serviram de contraponto para o desenvolvimento dos diálogos.

6.6.2. O ambiente em casa, com minha filha

Isadora, minha filha, desde os três meses se relacionou com um objeto que chamamos de livro (**Figura 53**). Pendurei no seu berço um livro e ao levantar suas mãos ela o tocava, assim, ludicamente, passava suas páginas e o investigava.

Essa aproximação gerou intimidade com o objeto-livro e veio a auxiliar mais adiante em sua formação como leitora. A intenção era que ela relacionasse a narrativa do livro com o que observasse do entorno, identificando elementos no objeto que existissem também a sua volta, como retas, listras, formas, cores,. Despertando nela uma semente do que seria uma leitora de mundo.

Figura 53: Fotografia de bebê brincando com livro.



Fonte: Acervo pessoal.

Portanto, despertar esse prazer lúdico em minha filha era mais do que adequado, pensávamos nós, pais. Ao mesmo tempo que o livro era experimentado, ao longo dos seus primeiros anos de vida, havia um estímulo para a formação da sua voz, através da “escritura” gráfica, com riscos e manchas, e da fala, ao narrar o que desenhava.

No início era o traço

Em meu escritório, que funciona dentro de nossa casa, optei por usar as portas de um armário como mural, representado em detalhe na **Figura 54**, e estimei que Isadora as riscasse. Entre nove e treze meses, riscávamos enquanto contávamos histórias. As personagens com que ela mais se identificava eram: tartarugas (tatás) e pássaros (pipios) sol e lua, todas faziam parte de nossas histórias inventadas.

Figura 54: Fotografia de detalhe do mural do escritório.



Fonte: Acervo pessoal.

Primeiramente fui criando histórias visuais narradas verbalmente e as contando através do desenho. Entretanto, percebi que isso fazia minha filha se hipnotizar pelos desenhos, mas se intimidar em fazer os dela. Foi quando percebi que precisava riscar expressivamente na parede, com força, vontade, e contando o que eu desenhava (**Figura 55**).

Figura 55: Fotografia de parede do escritório de Renata Vilanova



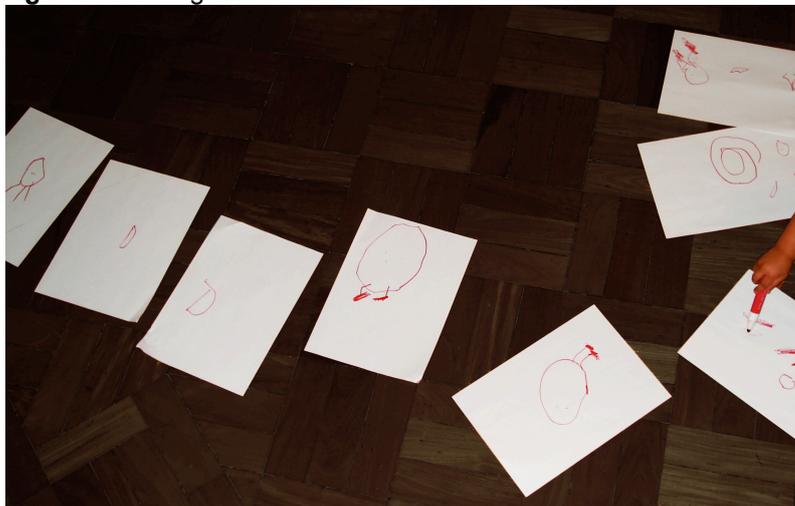
Fonte: Acervo pessoal.

Ela quis fazer o mesmo, e foi traçando seus primeiros riscos e manchas. Esse painel foi se ampliando e ganhando novos escritores. Todos que ali chegavam para brincar com Isadora se sentiam convidados a interferir. Não se sentiam intimidados, pois não era um painel com exímios desenhos, mas sim um painel de auto-expressão.

Ao mesmo tempo em que desenhava, Isadora

balbuciava suas palavras inventadas. Percebi o quanto ela estava em seu universo e não queria dizer as “nossas” palavras. Aconteceu que em um engarrafamento, me virei para ela e comecei a conversar em sua língua. Ela riu, e logo em seguida começou a conversar na minha. Esse mecanismo de troca e conhecimento do universo do outro fez Isadora se encorajar a criar suas primeiras narrativas (**Figura 56**).

Figura 56: Fotografia de Isadora criando narrativas.



Fonte: Acervo pessoal.

E a aproximação com o livro códice, contado página a página, a auxiliou através de um discurso pausado por página, representado pela **Figura 56**.

Uma leitora

Em dado momento, aos dois anos e oito meses, Isadora escolhia seus livros e os narrava. Dizia: “vou ler o escrito”, e apontava para as letras, inventando histórias; ou “agora vou contar o desenho”, e narrava o que via. Mais do que simplesmente descrever os elementos ali presentes, Isadora conseguia relacionar e reinventá-los, inserindo ela própria como personagem da narrativa.

Como observadora atenta, passou a escrever seu nome com quatro rabiscos, que representavam as sílabas pronunciadas por ela: I – SA – DO – RA. E fez questão de valorizar o texto das ilustrações, quando ela descobriu que poderia se ler pela “escrita”.

Desta forma, quando ela identificava um “escrito”, eu dizia que este era um texto com palavras e que as ilustrações eram textos com imagens, afirmando que os dois textos contavam histórias. Isso a confortou por ela ainda não saber ler a palavra. A partir daí “abriu a torneirinha de asneiras” e saiu contando sobre tudo o que via no livro. E como meu pai me dizia na infância: “quem inventa é inventor”, Isadora se

tornava uma inventora.

Todas as noites, ela escolhe pelo menos dois livros para ler, antes de dormir, e somente após nós lermos, dorme tranquila. Praticamente todos os dias ela desenha, com materiais que ficam dispostos em sua “mesa de trabalho” em meu escritório, representado pela **Figura 57**.

Figura 57: Fotografia da mesa de Isadora.



Fonte: Acervo pessoal.

Pedimos ajuda a nossa leitora

Percebemos que Isadora poderia mediar uma leitura para nós e nos auxiliar na pesquisa. Ocorreu quando expusemos os livros analisados e pedimos para que contasse o que via neles. Por este método, percebemos que a pequena leitora fazia primeiramente uma leitura afetiva: descrevia a ilustração, relacionando-a com algum objeto, animal ou pessoa que fazia parte de seu universo de discurso.

Ao longo das atividades, fui inserindo impressões gestuais, (e ela me seguia) a partir dos rabiscos feitos na parede, que antes da figura, representavam cores, profundidade, expressividade de traço e os riscos e manchas feitos por ela. Tais expressões gráficas ainda pré-simbólicas provocaram um início ou embrião daquilo que chamamos já em nível de leitura de interpretação. Ou seja, a pequena leitora ia sendo induzida a traduzir o que estava ali registrado. Ela também se sentiu muito mais à vontade para iniciar sua “escritura” gráfica na parede, de caráter expressivo, incisivo e determinado.

Riscamos com força, traços sem intenção de se transformar em formas, expressando em voz alta o que queríamos contar. E ela seguia os que com ela desenhavam, riscando e manchando livremente *histórias visuais*, ao mesmo tempo em que narrava o que estava ilustrando.

Conforme verificamos anteriormente, para Ana Mae Barbosa há dois pontos importantes: passa-se a entender linguagem gráfica da criança como etapa de seu

Amadurecimento, o desenho infantil “como um produto interno, refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento.” Já a atribuição de valor à arte infantil, “o reconhecimento dos valores estéticos, ligados ao seu espontaneísmo” somente pode acontecer devido a introdução de correntes expressionistas, futuristas e dadaístas “através da Semana de Arte Moderna de 1922” (BARBOSA, 2010, p.111).

Utilizamos tal metodologia. A cada ida para a montagem de uma roda com os livros, a pequena “leitora”, que evidencia ganhos gradativos de amadurecimento, ia iniciando um diálogo com as ilustrações. Perguntava, por exemplo: “Mamãe, por que esse menino tem cabelo na boca?”, quando lia o livro *Toda criança gosta*, com uma ilustração provocadora de Mariana Massarani, representando uma menino olhando para cima e achando que seu tufo de cabelo era uma boca aberta (**Figura 58**).

Figura 58: Ilustração, Mariana Massarani



Fonte: HETZEL & MASSARANI. *Toda criança gosta*. 2007.

A gramática visual passou a ser acuidade do olhar, um olhar ávido e curioso desde as primeiras leituras infantis. Minha filha via o plástico, os pedaços de papel, os riscos a lápis, e as pinceladas de tinta, presentes nas ilustrações de Roger Mello (**Figura 59**). Queria fazer o mesmo, queria encontrar papéis, tintas, e todos os materiais disponíveis que pudessem interferir, graficamente, em uma folha em branco, criando suas ilustrações de múltiplas técnicas, que traduziam uma sensação, um “querer dizer” de minha filha.

Figura 59: Detalhe de ilustração, Roger Mello.



Fonte: MELLO. Meninos do mangue, 2003.

Após experiência, passa momentos descobrindo coisas em casa que pode transformar com “um pouco de cola”, “uma tesoura” ou “pincel e tinta” sobre papel (**Figura 60**).

Figura 60: Ilustração. Isadora. Colagem. 2010.



Fonte: Acervo pessoal.

E nesses desenhos que faz estão representadas leituras de muitas histórias: ela rabisca um risco solto e diz que é um pássaro, ou um círculo preenchido em preto e diz que é a lua (“*pois ela não aparece no escuro?*”, pergunta). Ela conta suas histórias gráficas através de uma gramática visual da observação do entorno, e de códigos da imagem já aprendidos por ela, tais como:

- riscos e manchas;
- cores e suas “temperaturas”: à tarde o sol fica laranja, isso pode ser verde “água”, azul claro é diferente de azul escuro, o mar é azul, o carro fica vermelho se uma luz do farol de outro carro “bate” nele, o pingo da chuva é transparente igual ao plástico ou à janela, a marca de biquíni deixa uma cor mais clara (a partir do livro *Toda criança gosta*);
- letras como imagem: “isso é um *escrito*”;
- tipos de papel e texturas: “mais mole”, mais duro”;
- posicionamento na página: menor pode ser mais longe, maior pode ser mais perto. Leitura feita através do livro *Fazendinha* (2009): tivemos que desenhar no objeto, pois o “cavalinho era maior do que a mamãe dele”;
- pessoas e bichos tem olhos, boca, nariz, cabelo, pernas, pés, braços, mãos;
- um vilão é feio porque tem uma “cara brava”;
- etc.

E atualmente, aos três anos e quatro meses, não pode ouvir uma história contada oralmente diante do livro-ilustrado que lhe é mostrado, sem que “leia” suas ilustrações e dê opiniões criativas, e próprias, sobre elas. A seguir uma ilustração que fez a partir da leitura do livro *Pedro e a Lua*, de Odilon Moraes (2010), representado pela **Figura 61**.

Figura 61: Ilustração. Isadora. *Mãe, filha, o sol e a lua*, 2010.



Fonte: Acervo pessoal.

6.6.2. Oficina com crianças da OPJ

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2000)

Esta “Oficina de Leitura e criação de Ilustrações” foi realizada com dez crianças de seis a onze anos, da OPJ/SBS, ONG situada em Laranjeiras, que trabalha utilizando a literatura como instrumento catalizador no reforço escolar para crianças em fase de alfabetização de quatro escolas públicas do bairro Laranjeiras, na zona sul do Rio de Janeiro.

Na oficina, os livros-ilustrados infantis foram percebidos como objetos de Design que poderiam estimular a cognição da criança a partir das ilustrações neles contidas. E, principalmente, como estímulos da cognição. Isto foi constatado por eles despertarem o interesse da criança, o que se verificou pela criação de ilustrações, por parte delas registrando o que “leram”. Ou seja, suas próprias ilustrações.

Utilizamos os sete livros-ilustrados infantis selecionados, já referidos nesta tese, como estímulo para que as crianças criassem, riscassem, rabiscassem, manchassem, registrassem suas próprias histórias.

A culminância das representações gráficas foi a “grafitagem”: os alunos e professores foram requisitados para escrever por palavras e imagens nas paredes da sala da oficina (previamente forradas com papel pardo ou branco).

Para isso dividimos a oficina em dois encontros, a seguir demonstrados.

Oficina 1

O primeiro encontro começou com a forração da sala. O chão e uma parede foram cobertos por papel, presos a fita crepe.

Uma oficina nunca é o que se planeja. Pelo menos quando a intenção é a auto-expressão.

Eram três alunos mais uma professora, que precisava fechar os trabalhos do semestre, e nossa oficina iria mudar os planos da turma.

Expomos os sete livros para que escolhessem, e escolheram *Vizinho, vizinha* e *O circo da lua*.

Contamos pela imagem *Vizinho, vizinha*. Os que tinham mais dificuldade de leitura conseguiram descrever rapidamente o cenário visto, os que sabiam ler corrigiam o texto visual que estava sendo gerado por cada um.

A professora também os corrigia, e isso intimidava um pouco as inferências imaginárias dos alunos. Ela queria cumprir a proposta de ler o livro “do jeito certo”.

A primeira proposta de exercício gráfico foi o da livre-expressão. Puderam usar tinta *gouache* e hidrográficas para representarem o que mais se interessaram na leitura. O que lhes despertou a atenção foi que a história se passava no Rio de Janeiro, por conta da folha de guarda do livro (**Figura 62**).

Figura 62: Ilustração. Mariana Massarani.



Fonte: MELLO. *Vizinho, vizinha*. 2002.

Um dos alunos, interessado em locomotivas, criou uma história sobre uma locomotiva que encontrava um bondinho do Corcovado.

Os outros dois alunos (**Aluno A** e **Aluno B**) presentes compartilharam o papel do chão e usaram livremente a tinta para representar suas casas, conforme nos mostra a **Figura 63**.

Figura 63: Ilustração. Aluno A e Aluno B.



Fonte: Acervo OPJ.

Resolvemos contar o outro livro selecionado, *O circo da Lua*, e, mesmo a narrativa se passando entre uma avó e seu neto, eles não se preocuparam com o desaparecimento do neto nas páginas, se interessaram muito pela presença de um elefante estrelado, e ficaram com muita pena da avó se despedir deste.

Fizemos um breve intervalo para lanche, e ao retornarmos, era o elefante que estava sendo representado. Entretanto, a representação não se fez a partir da forma do elefante e sim de sua cor azul. O azul foi amplamente trabalhado no papel. Diziam que era o elefante.

Entretanto, a ilustração do elefante não surgiu de maneira simples. Tive que interferir no papel, desenhar uma tromba, um dos alunos me imitar, para depois expandirem os desenhos e mancharem com tinta enquanto conversavam sobre esse personagem (**Figuras 64 e 65**).

Figura 64: Ilustração. Aluno B.



Fonte: Acervo OPJ.

Figura 65: Ilustração. Aluno A e Aluno B.



Fonte: Acervo OPJ.

Lembraram-se que o livro *Vizinho, vizinha* possui três ilustradores ilustrando juntos, uma ao lado do outro. Mas que em uma página eles misturam o desenho. Nesse momento começaram a misturar traços, se viram investigando o desenho do outro e tentando-lhe imitar o estilo gráfico.

Em dados momento parecia que o papel era o circo da lua ou a casa do vizinho, e eles, por cima do papel, borrados de tinta (eles próprios), se encantavam por misturar as cores, pintar, manchas, traçar, riscos expressivos e sinuosos, que pareciam contar uma história somente deles.

Oficina 2

Nesse encontro havia seis crianças, todos meninos.

Expusemos novamente os sete livros, e os que estiveram no primeiro encontro quiseram contar o livro *Vizinho, vizinha* aos demais. Ao findar o exercício com este livro, narrado a seguir, os alunos que não estiveram no primeiro encontro escolheram, curiosamente, *O circo da Lua* para lermos em seguida.

As histórias foram contadas por imagens, e ao longo da narrativa, todos os integrantes puderam desenhar o que estavam entendendo, lembrando, sentindo.

Pedimos que produzissem seu próprio livro (**Figura 66**), a partir da história escolhida novamente pelo grupo: *Vizinho, vizinha*. A única restrição era que deveria existir um vizinho na história.

Figura 66: Livros dos alunos da OPJ.



Fonte: Acervo OPJ.

Um deles, o que demonstrou muita emoção, declarou seu amor e ódio a um amigo e desenhava sem querer construir página a página. Sua narrativa era multifacetada e não linear. Apesar de agressivo, aparentemente, seus desenhos demonstravam ingenuidade e delicadeza. Traços sinuosos, desenhos infantis, corações e objetos sentimentais.

Os demais desenharam, em sua grande maioria, robôs e marcianos “mutantes”, presentes em jogos, relacionando-se com armas e graus de força. Um apenas contou, escreveu sua história somente por imagens; dois resolveram fazer em grupo e os demais mergulharam silenciosamente em suas histórias pessoais e, vez por outra, requisitavam minha aprovação e estímulo.

Trabalhamos a transdisciplinaridade aliada à ludicidade, ao prazer, ao olhar da criança, à estrutura *fazer-ler-contextualizar* proposta por Ana Mae Barbosa (2009).

Com a oficina, observamos o quanto a literatura aliada à liberdade gráfica pode contribuir para que se possa representar o que se leu do entorno. Constatamos que leituras visuais de literatura na infância, aliadas à livre expressão narrativa (construção do objeto livro), fortalecem o indivíduo para “dar voz” ao pensamento imagético contextualizado. Consequentemente, estimula um pensamento processual de projeto, contendo planejamento do que pretende representar e execução da comunicação visual.

Na oficina, podíamos ver o que aquelas crianças que vivem em comunidades, expostas à violência, conseguiriam representar ludicamente como “o meu vizinho”. Mais ainda, entendemos como podiam surpreender, como por exemplo, quando um dos meninos desenhou uma menina de cabelos

ondulados, e escreveu “eu te amo”, para a professora. E ao mesmo tempo se demonstrava como uma figura poderia ser ameaçadora para os demais da turma (**Figura 67**). A representação gráfica, aliada à história literária, traduzia a "voz" visual daquela criança.

Figura 67: Ilustração do Aluno A.



Fonte: Acervo da OPJ.

Foram dois dias de oficina. Percebemos que para que a leitura dos dois livros escolhidos se integrasse com as representações gráficas que cada aluno produzia, era preciso um período maior, de acompanhamento.

Ao contar a pedidos, novamente *O circo da lua*, percebemos que o afeto e a aproximação os faziam imergir na história.

E, ao findar a oficina, nos demos conta de que aparecia novamente a figura do mediador, que funciona como fio condutor de uma narrativa de cada um. No primeiro dia, eu e a professora da turma juntas, funcionamos de maneira inversa: eu soltava muito a criatividade deles e ela os corrigia, inseria no tema da aula. Portanto, a proposta foi cumprida como determinei. No segundo dia, a outra professora que substituiu a primeira, ouviu a proposta e embarcou em conjunto comigo. Ao longo da oficina, ela sentia o “tom” que a oficina ia tomando. Isso ocasionou um fato curioso: eles se soltaram tanto que a turma se dividiu entre:

- os que embarcaram na proposta conforme minha explicação inicial de construção de um livro códice;
- os que romperam essa proposta, a recriando em livros que não funcionavam como um feixe de páginas, eram cartazes avulsos que queriam pendurar pela sala ou espalhar pelo chão.

Essa experiência como mediadora, sentada no chão com as crianças, descalça, com mãos e roupa cheios de tinta, nos fizeram perceber que um mediador pode ampliar os limites da leitura visual, ou limitar a auto atuação.