



José Augusto Brandão Estellita Lins

**TEM O DESIGN NO MEIO DO
CAMINHO, NO MEIO DO CAMINHO
TEM O DESIGN:**

O encontro da poética do design
com o mediador de leitura

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Design.

Orientadora: Profa. Dra. Jackeline Lima Farbiarz

Rio de Janeiro

Maio de 2022

Termo de Aprovação



José Augusto Brandão Estellita Lins

**TEM O DESIGN NO MEIO DO
CAMINHO, NO MEIO DO CAMINHO
TEM O DESIGN:**

O encontro da poética do design
com o mediador de leitura

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Design da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Design.

Profa. Jackeline Lima Farbiarz

Orientadora
Departamento de Artes e Design PUC-Rio

Profa. Roberta Portas Gonçalves Rodrigues

Departamento de Artes e Design – PUC-Rio

Prof. Alexandre Montaury Baptista Coutinho

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Maíra Gonçalves Lacerda

UFF

Profa. Ana Beatriz Pereira de Andrade

UNESP

Rio de Janeiro, 12 de abril de 2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

José Augusto Brandão Estellita Lins

Graduou-se em Design pela ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial) em 1985, concluiu mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela PUC-Rio em 2016 e é professor do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio desde 1995. É autor e ilustrador de diversos livros infantis e juvenis. Fez parte do PROLER, programa de incentivo à leitura, do Governo Federal, e integra atualmente a Cátedra de Leitura, UNESCO/PUC-Rio. Tem participado, como expositor e palestrante, em eventos relacionados tanto ao Design quanto à Literatura, no Brasil e no exterior.

Ficha Catalográfica

Lins, Guto

Tem o design no meio do caminho, no meio do caminho tem o design : o encontro da poética do design com o mediador de leitura / José Augusto Brandão Estellita Lins ; orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. – 2022.

130 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2022.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Leitura prazerosa. 3. Mediadores de leitura. 4. Habitus social. 5. Autonomia dos sujeitos sociais. 6. Educação multimodal. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. III. Título.

CDD: 700

Todo dia é dia de design

Todos os dias
quando o design toca,
você levanta da sua design,
calça um design
e vai ler o design do dia.
Senta no design da cozinha
enquanto o pão esquenta no design.
Toma um design de leite
veste um design correndo
e sai atrasado para pegar um design na esquina.
Pela design você vê
design para todos os lados:
o design de uma peça de teatro,
o design que para a seu lado
quando o design fecha
e também o design que o guarda sopra
quando o design abre.
Entra no escritório pisando forte,
fazendo barulho com seu design novo
e antes de ligar o seu design de última geração,
senta na sua design acolchoada,
pega esta design,
e fica mais confuso ainda...
Afinal,
o que é design?

Guto Lins



Foto: Adriana Lins

Ao Ziraldo

Agradecimentos

Não teria como agradecer a todos que direta ou indiretamente foram importantes nessa caminhada. Ainda mais, quando se leva em conta que este trabalho está intimamente ligado à minha trajetória de vida e à minha atividade profissional ao longo dos últimos 37 anos.

De uma certa forma, todos os que vieram antes de mim, escrevendo, ilustrando, se encantando com o que fazem e compartilhando esse encantamento, me serviram de referência e ainda me servem.

Minha experiência como docente é um processo de troca constante e devo boa parte do que sou a todos os meus colegas, alunos e funcionários da PUC-Rio, bem como a todos os meus colegas de estudo e pesquisa no LINC, Laboratório Linguagem, Interação e Construção de sentidos, vinculado ao Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Não caberia aqui a minha gratidão.

Mas cabe agradecer especialmente aos membros da banca de avaliação desta pesquisa. Alexandre Montauray é diretor do departamento de Letras, onde fui acolhido com tanto carinho e afeto em meu Mestrado em Literatura Cultura e Contemporaneidade. Ana Beatriz Andrade, a querida Ana Bia, que foi minha colega na PUC-Rio alguns anos atrás, criando laços que nos unem até hoje. Maira Lacerda, que foi minha aluna e hoje é minha colega pesquisadora no LINC. Minha colega e amiga de longa data Roberta Portas, coordenadora do curso de Graduação em Design na PUC-Rio. E, finalmente, minha orientadora, colega e amiga Jackeline Farbiarz que, ao longo dos últimos quatro anos, me mostrou caminhos, me incentivando a percorrê-los com os meus próprios pés.

E não poderia deixar de agradecer, com especial carinho, a duas pessoas que foram mais do que fundamentais para que esta pesquisa se realizasse. Primeiramente, minha esposa, amiga, colega e sócia, Adriana Lins, seu carinho e sua admiração, o detalhismo e a crítica implacável me põem no rumo todos os dias. Outra peça fundamental nessa engrenagem é meu colega e ídolo, Ziraldo Alves Pinto. A ele devo muito mais do que jamais poderei retribuir e esta pesquisa se conclui, inevitavelmente, em uma homenagem a tudo que ele representa e significa. Não só para mim, mas para a cultura e a memória de um país tão carente de ambas no momento atual.

Resumo

Lins, José Augusto Brandão Estellita; Farbiarz, Jackeline Lima. **Tem o design no meio do caminho, no meio do caminho tem o design: o encontro da poética do design com o mediador de leitura.** Doutorado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Considerando a leitura e a construção narrativa como atividades libertadoras e agregadoras, este trabalho pretende pesquisar e analisar, pelo ponto de vista do design, metodologias, estratégias, técnicas, práticas e suportes lúdicos e pedagógicos; identificar problemas e propor um sistema de alternativas que possa instrumentar o mediador de leitura, dar-lhe autonomia e facilitar sua tarefa de incentivar a inserção da leitura prazerosa e da construção narrativa no *habitus* social.

Palavras-chave

Leitura prazerosa; Mediadores de leitura; *Habitus* social; Autonomia dos sujeitos sociais; Educação multimodal.

Abstract

Lins, José Augusto Brandão Estellita; Farbiarz, Jackeline Lima. **In the midway has the design, the is in the midway: the meeting of the poetics of design with the reading mediator.** – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work takes into account reading and narrative construction as liberating and aggregating activities, and intends to research and analyze, from the point of view of design, methodologies, strategies, techniques, practices and educational and pedagogical supports; identify problems and propose a system of alternatives that can instrument the mediator of reading, give him autonomy and help him in his task of encouraging the insertion of reading with pleasure and narrative writing in the social *habitus*.

Keywords

Pleasurable reading; Reading Mediators; Social *habitus*; Autonomy of social subjects; Multimodal education.

Sumário

	14
1. introdução: o encontro	15
1.1. Era uma vez uma biblioteca	16
1.2 O percurso do escritor, ilustrador, designer e professor	18
1.3 Compartilhando a biblioteca	19
1.4 A estrutura desta pesquisa	22
1.5 Cuidados éticos	
	23
2. O que é o que é	24
2.1. Emoção: moção, comoção e transformação	26
2.1.1. O prazer da leitura	30
2.1.2. Leitura: uma experiência cognitiva	33
2.1.3. Design e empatia	
	40
2.2. Letramentos: narrativa verbal e visual	40
2.2.1. Leitura e escrita	41
2.2.2. Leitura e imagem	44
2.2.3. Geometria e ludicidade	
	48
2.3. Ligando pontos	50
2.3.1. Formação profissional: entre o real e o ideal	52
2.3.2. Conexão: sensibilizando o leitor	
	53
3. imagem e ação – experimentação	53
3.1. Voando: uma leitura de mundo com os pés no chão	54
3.1.1. A disciplina. Modelo tradicional: estrutura e objetivo	57
3.1.2. A adaptação	59
3.1.3. Resultados alcançados	
	73
3.2. Mergulhando: uma observação participante do habitus social	79
3.2.1. Da observação à prática	

	83
4. Passado, presente e futuro: mediando a multimodalidade de leituras	83
4.1. Terra à vista: uma oportunidade surge no horizonte	
	85
4.2. Ler é mais importante do que estudar	85
4.2.1. O criador e a criatura	
	88
4.3. Isso é coisa de museu?	89
4.3.1. Pé na lua: projeto expográfico	98
4.3.2. Identidade visual	103
4.3.3 . Narrativa textual	105
4.3.4. Multimodalidade	
	109
4.4. Mediação	109
4.4.1. Mediação imersiva	111
4.4.2. Mediação lúdica	114
4.4.3 . Mediação virtual	
	118
4.5. Reflexos e reflexões	
	121
5. Um corredor cheio de portas	
	124
6. Referências bibliográficas	
	129
Apêndice: Ficha técnica da exposição	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O prazer do encontro. Arquivo pessoal.	19
Figura 2 - O duplo diamante. Arquivo pessoal.	20
Figura 3 - O primeiro diamante: descobrir e definir. Arquivo pessoal.	23
Figuras 4 e 5 - O livro do foguete (Newell, 2008, p.5-35).	31
Figura 6 - O livro inclinado (Newell, 2008, p.12-13).	31
Figuras 7 ,8, 9 e 10 - <i>Guardiamoci negli occhi</i> , (Munari, 2003).	32
Figuras 11, 12 e 13 - Coleção Família: Mãe, Pai e Filho, (Lins, 2007. p.7).	35
Figuras 14 e 15 - Linha de produtos produzidos pela papel craft. p.35.	36
Figura 16 - Comparação de acabamento entre as capas do livro Mãe. Foto: Adriana Lins.	36
Figura 17 - Coleção Família. Foto: Adriana Lins.	37
Figuras 18, 19, 20 e 21 - Produtos licenciados pela rede de restaurantes La Mole. Fotos: Adriana Lins.	38
Figura 22 - Produtos licenciados pela rede de lojas Tok Stock. Foto: Adriana Lins.	38
Figura 23 - Produtos licenciados pela Cícero Papelaria. Foto: Adriana Lins.	39
Figura 24 e 25 - Reprodução das páginas 8 e 9 dos livros Pai e Mãe, editados pela Edebê, em 2021.	39
Figura 26 - Os poliedros sagrados de Platão.	45
Figura 27 - Tangram. Arquivo pessoal.	45
Figuras 28, 29 e 30 - Reprodução de alguns dos elementos construtivos do método <i>froebeliano</i> . fontes: https://mandala-montessori.eu/en/31-froebel-gifts / https://www.moma.org/calendar/events/3134 / https://www.froebelgifts.com	46
Figura 31 - A leitura literária proporcionando a alteridade. Arquivo pessoal.	48

Figura 32 - Leitura literária: uma experiência compartilhada. Arquivo pessoal.	49
Figura 33 - O mediador da leitura prazerosa. Arquivo pessoal.	49
Figura 34 - O segundo diamante: desenvolver. Arquivo pessoal.	50
Figura 35 - Primeiro roteiro de aula da disciplina introdução à gráfica, no primeiro semestre de 2020.	54
Figura 36 - Roteiro de aula da disciplina introdução à gráfica, após o advento da pandemia da Covid-19.	57
Figura 37 - Uma mão lava a outra. Reprodução gentilmente cedida.	59
Figura 38 - Fique em casa. Reprodução gentilmente cedida.	62
Figura 39 - Quero trancar esse curso. Reprodução gentilmente cedida.	62
Figuras 40 e 41 - Um vírus é um verme. Reproduções gentilmente cedidas.	63
Figura 42 - Trípico: use álcool em gel. use água + sabão. use álcool 70% Reprodução gentilmente cedida.	63
Figura 43 - Ligue 180. Reprodução gentilmente cedida.	64
Figuras 44, 45 e 46 - Fica em casa. Reproduções gentilmente cedidas.	65
Figuras 47 e 48 - Não pague caro nesse corona. Reproduções gentilmente cedidas.	66
Figuras 49 e 50 - As aventuras de George. Reproduções gentilmente cedidas.	68
Figuras 51 e 52 - Não toque. Reproduções gentilmente cedidas.	69
Figura 53 - A viagem da mensagem. Reprodução gentilmente cedida.	70
Figuras 54 e 55 - Juntos e separados. Reproduções gentilmente cedidas.	71
Figuras 56 e 57 - Tá tudo confuso. Reproduções gentilmente cedidas.	72
Figuras 58, 59, 60, 61, 62 e 63 - Instituto Pró Saber. Fotos: Guto Lins.	73
Figura 64 - Esquema de paginação para um livro com 12 páginas. Arquivo pessoal.	76

Figura 65 - Matrizes (réguas) produzidas em laboratório.Foto: Guto Lins.	80
Figuras 66, 67, 68, 69 e 70 - Atividade lúdica vivenciada no InstitutoPró Saber. Fotos: Guto Lins.	81
Figura 71 - Flicts, capa.	82
Figura 72 - Flicts, miolo.(p. 42, 43).	88
Figura 73 - Planta baixa do espaço expositivo. Esquematização ilustrativa. Arquivo: MHN.	88
Figura 74 - Pátio minerva. Foto: Adriana Lins.	91
Figura 75 - Fachada. Foto: Adriana Lins.	91
Figura 76 - <i>QR code</i> de acesso ao vídeo de apresentaçãoda exposição.	92
Figuras 77 e 78 - Área Azul. Fotos: Adriana Lins.	92
Figura 79 - Área verde. Foto: Adriana Lins.	93
Figuras 80, 81 e 82 - Área Amarela. Fotos: Adriana Lins. Figura 83	93
- Ziraldo na Área Planetas. Foto: Adriana Lins. Figuras 84, 85, 86 e	94
87 - Universo Ziraldo. Fotos: Adriana Lins.	95
Figuras 88 e 89 - Galeria dos personagens. Fotos: Adriana Lins.	96
Figuras 90, 91, 92 e 93 - Pátio dos Canhões. Fotos: Adriana Lins.	97
Figuras 94 e 95 - Marca da exposição em duas versões: preto e branco e colorida.	98
Figuras 96, 97, 98 e 99 - Peças de divulgação em mídias sociais.	100
Figura 100 - Ventarola.	101
Figuras 101 e 102 - Sinalização externa. Fotos: Adriana Lins.	102
Figura 102 - “isso é coisa de museu!”	104
Figura 103 - Conjunto de legendas de sinalização interna (parte1).	106

Figura 104 - Conjunto de legendas de sinalização interna. (parte 2).	107
Figura 105 - Exemplo de código qr aplicado no pátio minerva.Fotos: Adriana Lins.	108
Figura 106 -Exemplo de código qr aplicado no Universo Ziraldo. Fotos: Adriana Lins.	108
Figuras 107 e 108 - Mediação no espaço expositivo. Fotos: Guto Lins.	110
Figura 109 - Caderno de atividades sendo utilizado por visitantes.Foto: Guto Lins.	112
Figura 110 - Reprodução de páginas selecionadas do caderno de atividades.	113
Figura 111 - Conjunto de peças de divulgação online da roda de conversa.	115
Figuras 112, 113, 114 e 115 - Visitantes interagindo com o material exposto.	120

Obs: as imagens identificadas como "Arquivo pessoal", são ilustrações egráficos feitos pelo autor. © Guto Lins.

Introdução: O encontro

Considerando a importância da leitura e da literatura como ferramenta de construção de cidadania e a relevância dos mediadores de leitura nesse processo, este estudo tem como tema mapear situações nas quais o design possa auxiliar o mediador de leitura na tarefa de encurtar as distâncias entre a literatura e o prazer de ler. E, consequentemente, propor alternativas em que o design possa atuar como sensibilizador da leitura prazerosa.

A responsabilidade social posiciona o design como ferramenta de inclusão e de construção de valores éticos e também como uma forma de pensar e encarar múltiplas questões, utilizando meios e linguagens diversas e buscando sempre atender a grupos sociais variados e com dificuldades específicas de acessibilidade.

Aqui o design é encarado como um conjunto de pensamentos capazes de propor a estruturação e a sistematização de veículos narrativos e instrumentos pedagógicos dinâmicos, versáteis, eficazes e responsáveis. Procedimentos que atendam a especificidades motoras, cognitivas, sociais e econômicas. Uma interação de linguagens (oral, escrita, visual, lúdica) que deve buscar “efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo” (FREIRE, 2003, p.118).

Esta pesquisa acredita que a leitura prazerosa proporcionada pela mediação, também prazerosa, possa transformar-se em fonte de discussão e de busca de soluções para problemas individuais e coletivos, principalmente em áreas desassistidas pelo poder público. E acredita ainda que cabe ao design propor alternativas e intervir positivamente nesse processo de transformação.

Uma transformação que passa pela leitura de mundo e a documentação narrativa (textual e visual) encarados como geradores de catarse e resgate, tornando-se fonte de novas memórias a serem lidas e reinterpretadas, incentivando outros resgates e documentações. Leituras e escritas se encadeando e reverberando. Uma ação sequenciada capaz de gerar vínculos de afeto com a leitura e, como consequência, com a escola (seja ela qual for), com os colegas (coautores de sua narrativa), com o outro (diverso e único) e com o mundo.

Toda a minha experiência profissional me leva a crer que a interação imersiva no *habitus* individual, ou de um pequeno grupo, tem potencial de ser a partícula originária da mudança do *habitus* social, consequentemente, do ambiente político e das práticas institucionais.

Habitus é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. (SETTON, 2012, p.64)

Tendo como ponto de partida a busca do encontro e do prazer, esta pesquisa buscará alternativas práticas, factíveis e aplicáveis, capazes de encurtar caminhos, facilitar acessos e proporcionar emoções, tendo o design como sustentáculo que possa aproximar diferenças atendendo às diversidades e às adversidades.

1.1

ERA UMA VEZ UMA BIBLIOTECA

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*, p.9)

O desenvolvimento desta pesquisa coincide com o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Nasceu nas estantes da biblioteca de meu avô enquanto brincava com meus primos e primas esperando o almoço familiar de Natal. Foi ali que aprendi a brincar com livros, gostei da brincadeira e nunca mais parei.

A biblioteca ficava no primeiro andar do sobrado de janelas avarandadas na Cidade Alta de Vitória (ES) ao lado da sede do Governo Estadual. Esse primeiro andar, entretanto, assemelhava-se a um porão já que toda a ala residencial – salas, quartos e cozinha – concentrava-se no andar de cima. Nos fundos da casa, um quintal com um frondoso sapotizeiro, um balanço/namoradeira de largos bancos de madeira e um teto protetor da chuva e dos sapotis maduros; duas goiabeiras e algumas hortaliças. Acima dele, nos fundos do segundo andar, uma ampla varanda com redes penduradas e uma larga mesa onde minha avó, descendente de italianos, fazia o talharim artesanal que comeríamos no banquete natalino. O costume da casa não era uma ceia na véspera, com Papai Noel e presentes sob um pinheiro falso, e sim um almoço que reunia toda a grande família.

Meu avô era um renomado advogado capixaba que já havia exercido alguns cargos públicos e, já aposentado, atendia em seu escritório – logo na entrada da casa – um tanto caótico, clientes humildes que não raro lhe pagavam com frutas e galinhas. O escritório tinha uma passagem secreta para a biblioteca.

Antes do almoço, reunidos no “porão” eu, meus irmãos e primos nos dividíamos em dois times para o esperado *camonebói*, uma versão rebatizada do bom e velho “polícia e ladrão”, em que um time se escondia e outro procurava. O esconderijo era a biblioteca, em sua imensidão para os meus olhos de criança. Em suas estantes empoeiradas moravam clássicos da literatura e títulos de direito de meu avô, lado a lado com livros e cadernos escolares de meus tios e primos mais velhos. Para mim, o esconderijo era um baú do tesouro, repleto de relíquias e ácaro, embora ainda nem conhecesse ainda a palavra ácaro. Ali, no escuro, segurando a respiração para não ser *camoneado*, aprendi a emoção de viver cercado de livros.

As lâmpadas eram acionadas no próprio bocal pendurados em fios e quando acesas, já no final da brincadeira, nos revezávamos na tentativa de organizar o caos de nosso campo de batalha. Recolocávamos os livros apressada e aleatoriamente nas estantes e meu troféu de guerra era sempre algum livro que trazia orgulhoso sujando minha roupa de poeira.

Não me lembro especificamente de nenhum tesouro desse butim, mas lembro vividamente do cheiro silencioso da biblioteca e da sensação tátil do livro sendo manuseado. E me lembro de anos mais tarde, ao terminar de ler meu primeiro livro de “menino grande”, *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, me sentir na

pele de Jim Hawkins. Uma emoção que somente anos depois pude conhecer pelo nome: alteridade. Peguei gosto pela coisa e me tornei um leitor tão voraz quanto os ácaros que dividiam comigo os livros da biblioteca do vovô. A literatura sempre me fez boa companhia.

1.2

O PERCURSO DO ESCRITOR, ILUSTRADOR, DESIGNER E PROFESSOR

A trajetória daquele menino brincante de biblioteca daria – assim como a de qualquer um - uma obra literária. Somos parte de uma narrativa que se escreve cotidianamente. Narrativas que se cruzam.

Cerca de uma década depois, já cursando design, ESDI, escolhi como tarefa em uma disciplina, projetar graficamente um livro infantil, e um novo tesouro caiu em minhas mãos. Por uma feliz coincidência do destino, tive a oportunidade de trabalhar com um texto inédito da renomada e querida escritora Sylvia Orthof, *Dumonzito, um avião diferente, passageiro igual a gente*. Durante um semestre do ano de 1984, tornei-me amigo e dei vida a um pequeno avião que, com medo de voar, agarra-se aos trilhos suspensos e se transforma em bondinho do teleférico do Pão de Açúcar. Pela primeira vez, aquela sensação mágica de alteridade assumia uma nova dimensão. Uma sensação tão maravilhosa que me preencheu e me fez buscá-la mais e mais, como um vício virtuoso que passou a fazer parte de mim. Nem consigo mais me lembrar de quantos voos pude compartilhar com outros dumonzitos ao longo dos últimos trinta e poucos anos. E esse voo compartilhado pode ser potencializado alguns anos depois, quando publiquei meu primeiro livro como autor das narrativas textuais e visuais simultaneamente, intitulado *Qual é cor* (Ao livro técnico, 1992).

Descobri que aquele menino escondido entre livros empoeirados poderia criar outros companheiros de esconderijo, de outros meninos, em outras bibliotecas. Uma cumplicidade que une o autor e o leitor, em uma relação dialógica que “implica duas consciências, dois sujeitos”. (BAKHTIN, 1992, p.338). Uma sensação que só pude explicar em palavras anos depois, ao ter a oportunidade de ler Bakhtin.

Essa descoberta se alicerçou em um método que foi pouco a pouco sendo compreendido e ressignificado. Gradualmente foi ficando claro, para mim, o papel do design como uma forma de pensar e não somente como um resultado. Em síntese, um processo lógico, objetivo e racional, sendo empregado para traduzir emoções, sensações e subjetividades. Segundo Maturama, “[é] a configuração do emocionar que vivemos como Homo sapiens que especifica nossa identidade humana” (2001, p.180). E complementa que “agora sabemos que todo domínio racional se funda em [...] em bases emocionais, e que são nossas emoções que determinam o domínio racional em que operamos como seres racionais a cada instante”. (Id., p. 181).

E também foi se mostrando claramente que a busca de empatia e do prazer de ler é moldada pelo prazer de fazer em conjunto. Somente com a confluência de prazeres entre os diversos agentes envolvidos(editores, escritores, livreiros,

bibliotecários, professores) pode-se alcançar um grau maior de cumplicidade com o leitor.

A partir de um certo momento, impossível de ser precisado por ser orgânico, todo livro a ser por mim trabalhado passou a fazer parte de uma “linha de montagem” movida pelo diálogo entre emoção e razão e tendo o design como ponto de ligação. Cada texto sendo lido, relido e encarado de forma única fez parte de um processo contextualizado em seu momento histórico que obedeceu a parâmetros projetuais, tanto subjetivos quanto objetivos, como formatos, prazos e adequação ao parque gráfico disponível. Alguns desses processos serão relatados de forma mais detalhada no correr desta pesquisa que pretende propor alternativas e intervir de modo que o design possa favorecer a leitura prazerosa.

Em certo momento desta narrativa pessoal percebi que a cumplicidade poderia ser ampliada com a atividade docente. Iniciei minha carreira de professor universitário (PUC-Rio, 1995) lecionando em uma disciplina voltada exatamente para a produção compartilhada de “dumonzitos”. A disciplina LITERATURA E IMAGEM, entrou e saiu da grade curricular do curso de graduação em design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro ao longo desses anos e, ainda hoje, me proporciona trocar experiências com alunos que, como eu, gostam de se esconder em bibliotecas empoeiradas. Revelo que tenho tido a grata oportunidade de compartilhar minha descoberta do design como um sensibilizador da leitura em diversos momentos, e disciplinas e algumas dessas experiências também serão direta ou indiretamente expostas um pouco mais à frente, em alguns pontos deste estudo.

Ato contínuo, minha formação acadêmica em design me levou à especialização em um mestrado em Literatura, em que pude pesquisar o diálogo entre texto e imagem e a ludicidade do objeto livro na experiência da leitura prazerosa. O ato de ler como mola propulsora da liberdade de expressão e do respeito à liberdade do outro.

Minha trajetória, minhas escolhas e o acaso me colocaram em contato com os mais diversos perfis de agentes que interagem no universo da literatura feita para crianças. Um universo habitado por adultos que buscam resgatar dentro de si a criança que ainda brinca de *camonebói* esperando que a luz se acenda para recolher tesouros escondidos na poeira de suas memórias. Pude participar de eventos, visitar escolas, sentar-me no chão com leitores e brincar com eles.

Agora, no doutorado, tento reforçar esses laços, valorizando o agente que considero o principal entre todos, o mediador de leitura. Sinto que toda a minha trajetória, toda a minha vivência e toda a minha experiência me trouxeram, não por acaso, até aqui, e talvez tenha chegado a hora de retribuir todo o prazer que tenho experimentado. E estou convicto de que a melhor maneira de fazer isso é por meio do design.

Assim como nos natais de minha infância, chegou a hora de acender a luz e compartilhar a biblioteca.

1.3

COMPARTILHANDO A BIBLIOTECA

Das reminiscências que somaram a criança ao escritor/ilustrador/professor ao presente momento, uma vida se passou e os aprendizados trouxeram a necessidade de aprofundar meus estudos no tema. Considerando a importância da leitura e da literatura como ferramenta de construção de cidadania e a relevância dos mediadores de leitura nesse processo, este estudo apresenta como tema situações nas quais o design pode auxiliar o mediador de leitura na tarefa de encurtar as distâncias entre a literatura e o prazer de ler. E tem como objetivo posicionar o design como agente participativo e ativo, capaz de discutir e intervir social e institucionalmente de forma propositiva. O design como um sensibilizador da leitura prazerosa.

A responsabilidade social posiciona o design como ferramenta de inclusão e de construção de valores éticos, como também como uma forma de pensar e encarar múltiplas questões, utilizando meios e linguagens diversas e buscando sempre atender a grupos sociais variados e com dificuldades específicas de acessibilidade. O designer Jorge Frascara identifica essa responsabilidade ao relacionar comunicação e ética, defendendo a necessidade de “reconhecer o outro como um sujeito [...] uma pessoa independente, pensante, com um modo específico de entender, avaliar e integrar experiências e informação” (FRASCARA, 2019, p.25). Um processo de alteridade, que promove o posicionamento crítico e a autonomia, e que será referenciado aqui no universo do design e da leitura.

Aqui, portanto, o design é encarado como um conjunto de pensamentos capazes de propor a estruturação e a sistematização de veículos narrativos e instrumentos pedagógicos dinâmicos, versáteis, eficazes e responsáveis. Procedimentos que atendam a especificidades motoras, cognitivas, sociais e econômicas. Uma interação de linguagens (oral, escrita, visual, lúdica) que deve buscar “efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo” (FREIRE, 2003, p.118).

Esta pesquisa pretende comprovar que a leitura prazerosa proporcionada pela mediação, também prazerosa, possa posicioná-la como fonte de discussão e em busca de soluções para problemas individuais e coletivos, principalmente em áreas desassistidas pelo poder público. E pretende também demonstrar que cabe ao design propor alternativas e intervir positivamente nesse processo de transformação.

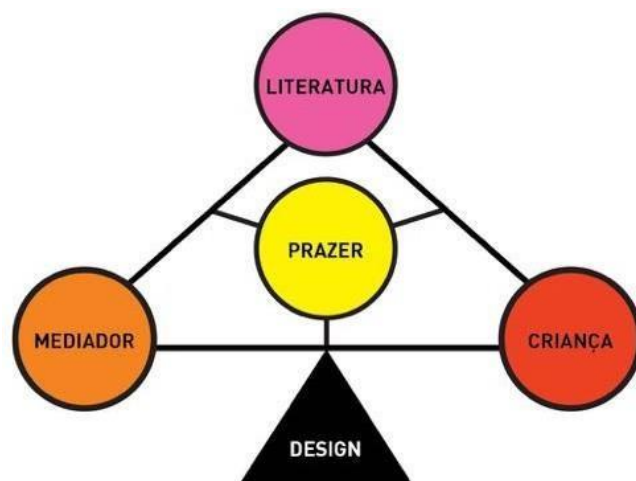
Uma transformação que passa pela leitura de mundo e pela documentação narrativa (textual e visual) que encaradas como geradoras de catarse e resgate, transformam-se em fonte de novas memórias a serem lidas e reinterpretadas, incentivando outros resgates e documentações. Leituras e escritas se encadeando e reverberando. Uma ação sequenciada capaz de gerar vínculos de afeto com a leitura e, como consequência, com a escola (seja ela qual for), com os colegas (coautores de sua narrativa), com o outro (diverso e único) e com o mundo.

Toda a minha experiência profissional me leva a crer que a interação imersiva no *habitus* individual, ou de um pequeno grupo, tem potencial de ser a partícula originária da mudança do *habitus* social, conseqüentemente, do ambiente político e das práticas institucionais.

Habitus é um instrumento conceptual que auxilia a apreender uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. (SETTON, 2012, p.64.)

Tendo como ponto de partida a busca do encontro e do prazer, esta pesquisa procurará alternativas práticas, factíveis e aplicáveis, capazes de encurtar caminhos, facilitar acessos e proporcionar emoções, posicionando o design como sustentáculo que possa aproximar diferenças entre alunos e professores/leitores e livros atendendo às diversidades e às adversidades. (Figura 1)

Figura 1 - O prazer do encontro.



Fonte: Arquivo pessoal.

1.4

A ESTRUTURA DESTA PESQUISA

Minha intenção nesta pesquisa é associar à prática profissional e à experimentação continuada do pesquisador as referências que possam localizar o design na leitura e o designer como um agente potencializador do diálogo entre razão e emoção, subjetividade e objetividade. Ela se estrutura em torno de um questionamento: como sensibilizar a mediação da leitura? Encarando a leitura de uma forma ampla, apropriando-se do conceito freireano de leitura de mundo.

Entendendo o design como visualização criativa, como possibilidade de tangibilização de processos, ações percursos, acredito que por meio dele seja possível favorecer o ato de ler como transformação individual. Inserir o ato de ler no *habitus* social, aliando prazer, emoção e empatia.

Para tornar-se plena, essa inserção não pode se restringir exclusivamente ao ambiente escolar, devendo, merecendo e precisando contagiar o cotidiano do leitor, alastrando-se pela família e pelas relações de amizade e convívio. Em suma, há, na presente pesquisa, um olhar para a literatura como um tambor ecoando

leituras de mundo diversas e complementares em uma onda que passa a incluir exponencialmente outros livros, outras leituras e novos tambores.

Pretende-se propor um sistema que possa fundamentar a prática de mediar a leitura no universo infantil e juvenil. Um sistema cuja abordagem integre o raciocínio lógico, o lúdico e o sensível. Ou seja, um conjunto de alternativas que possam capacitar o agente mediador no processo de inserção da leitura prazerosa. Para tal é necessário identificar o ferramental teórico e prático que possa permitir que o mediador de leitura e o profissional de educação realizem a tarefa de incentivar a leitura prazerosa e transformadora.

Esta pesquisa, portanto, busca descobrir meios de ressignificar o mediador de leitura, em especial o profissional que atua em escolas e biblioteca da rede pública. Um profissional que tem sido desrespeitado ao longo de décadas e que merece ter vez e voz. E essa ressignificação só faz sentido reforçando os laços afetivos que os unem às crianças, à literatura e à sua profissão. Para tal, foi utilizado como base estrutural o método conhecido como “Duplo diamante” composto por quatro etapas: descobrir, definir, desenvolver e entregar (Figura 2).

[...] um esquema organizacional aberto que tem como objetivo manter o foco do pesquisador na ação exigida, evitando perder-se no processo criativo de desenvolvimento, e consequentemente, aumentando a eficiência na busca da rápida convergência ao produto final. (SILVEIRA et al, 2019. p.106)

Figura 2 - O Duplo Diamante.



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com Design Council (2016)¹, o Duplo Diamante baseia-se em quatro etapas principais:

1º Diamante

Descobrir. O primeiro diamante concentra-se no entendimento. Envolve conversar e passar tempo com as pessoas afetadas pelos problemas.

Definir. As informações coletadas na fase de descoberta orientam as escolhas, definindo maneiras diferentes de encarar o desafio.

2º Diamante

Desenvolver. O segundo diamante desperta a possibilidade de diferentes respostas diferentes para o mesmo problema.

Entregar. A entrega envolve testar e validar as mais diferentes soluções em pequena escala.

Os capítulos que se seguem consistem em adaptações livres das etapas acima citadas, contextualizando-as ao objeto da pesquisa, o mediador de leitura, e à minha própria trajetória profissional.

O segundo capítulo, **O que é, o que é?**, procura mapear as descobertas que emergiram dos questionamentos que foram surgindo. Inicialmente as emoções envolvidas no ato de ler e na mediação da leitura. A emoção assume, ao lado do prazer a ela associado, o papel de protagonista nesta pesquisa e na minha trajetória pessoal e profissional que a legitima. São visitados, entre outros, autores como Marta Nussbaum e Didi Huberman, e analisados criticamente alguns textos literários e experiências por mim vivenciadas, buscando reforçar o lastro que imbrica essa pesquisa com minha atividade profissional, exemplificando o design como veículo de emoções e empatia.

Também é analisada a abrangência do “letramento multimodal”, tendo como base principal os estudos de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro. A multimodalidade foi se consolidando, pouco a pouco, como base do letramento. Um conceito que se contrapõe – e complementa – o processo puro e simples da alfabetização tradicional, ao inserir a leitura do outro e a leitura de mundo e as mais diversas linguagens e suportes que as potencializem, determinando a necessidade de ressignificação do papel do mediador de leitura, e a relevância e sua formação continuada.

O terceiro capítulo, **Imagem e Ação**, expõe experimentações práticas de linguagem, envolvendo suportes imagéticos e alternativas de veículos e mensagens vivenciadas em sala de aula com meus alunos de design, assim como algumas compartilhadas diretamente com mediadores de leitura, por meio de oficinas vivenciadas remotamente e suas respectivas validações. Relata também a fase da pesquisa que ocorreu na forma de intervenção imersiva no Instituto Pró-Saber que proporcionou a possibilidade de convívio com mediadores de leitura; de vivenciar o contexto de ensino-aprendizagem da leitura e avaliar o design como propositor de experiência potencializadora da mediação junto a crianças intramuros da escola.

¹ <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>

Um processo de observação que se tornou participativo devido aos laços afetivos que foram se formando e à confiança conquistada pelo observador. Laços afetivos construídos a partir de um prazer compartilhado. Um tipo de prazer identificado por Tiger (FRASCARA, 2002) como prazer social, que nasce da sensação de confraternização. E é interessante observar como esse prazer permeia todas as ações e escolhas feitas.

No quarto capítulo, **Um corredor cheio de portas**, é apresentado o resultado dessas experimentações, devidamente documentado. Ele culmina em uma ação específica: a exposição “TERRA À VISTA E PÉ NA LUA”, em comemoração ao centenário do Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, onde a obra do artista Ziraldo dialoga com a o acervo do MHN, por meio da multimodalidade. Um diálogo que possibilita múltiplas possibilidades de mediação de leitura, transformando o museu em espaço vivo e pulsante e que instiga no visitante o prazer da curiosidade, o prazer de saber mais. A imersão em um espaço sensorial que atua também como um mediador.

Inserida na proposta original da exposição e agregada a ela, uma roda de conversa, “O ALFABETO QUE COMEÇA COM Z: mediando a multimodalidade de leituras”, sob minha coordenação e contando com a minha participação ao lado de representantes da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e uma profissional do Instituto Pró-Saber. Uma ação que buscou – a partir da estrutura conceitual e formal da exposição – discutir a leitura, o ensino não formal e a multimodalidade, reforçando uma afirmativa que percorre todo o fluxo narrativo da exposição: Isso é coisa de museu! Afinal, tudo é coisa de museu. Assim foi possível experimentar e incentivar a mediação ocorrendo extramuros da escola.

1.5 CUIDADOS ÉTICOS

Todo o desenvolvimento aqui apresentado é o resultado do acolhimento afetivo de diversos autores e agentes sociais. Um acolhimento que só faz sentido quando baseado no respeito às individualidades aqui envolvidas. Os autores citados estão devidamente nomeados, e suas obras listadas nas referências bibliográficas ao final deste estudo.

Muitos dos agentes e instituições envolvidos, tornaram-se parceiros dessa empreitada, assinaram termos de colaboração, especialmente no que se refere à exposição TERRA À VISTA E PÉ NA LUA. Uma parceria que se estabelece muito mais de forma afetiva e profissional, do que acadêmica, o que reforça o imbricamento inerente a esta pesquisa, entre minha carreira como professor e de artista.

A importância do MHN no cenário cultural e relevância da data comemorativa, deram muita visibilidade e repercussão, tanto à exposição quanto à roda de conversa, potencializando sobremaneira a discussão dos temas envolvidos nesta pesquisa. Essa abrangência tornou praticamente impossível o mapeamento de todos os agentes envolvidos indiretamente, o que se mostrou, paradoxalmente, um ponto positivo, por reforçar o potencial multiplicativo dos resultados.

Este capítulo concentra-se nas duas etapas do primeiro diamante: **descobrir** e **definir** (Figura 3). As descobertas aqui expostas fazem parte de um processo contínuo que está e sempre estará em andamento e, para compartilhá-las, documentei a visita feita a alguns autores, como também experiências por mim vivenciadas na prática. Procuro mostrar o fluxo dessas descobertas tendo dois alicerces para fundamentá-las. O primeiro é a **emoção** e se encontra no subcapítulo: **emoção: moção, comoção e transformação**. É ela que gera a empatia que permeia as escolhas e os exemplos relatados e é a mola propulsora do prazer de ler o mundo que nos cerca e é abordada nesta pesquisa, a partir de perspectivas ancoradas nas seguintes subdivisões: **prazer da leitura; leitura: uma experiência cognitiva e design e empatia**. O segundo alicerce, o **letramento**, é o processo de codificação e decodificação que permite que esse prazer aflore. Ele é estudado no subcapítulo **letramentos: narrativa verbal e visual**, a partir de perspectivas ancoradas nas seguintes subdivisões: **leitura e escrita; leitura e imagem e geometria e ludicidade**.

As definições se baseiam nas descobertas e nas experiências práticas. As estruturação dessa etapa está relatada no subcapítulo: **ligando pontos**, que por sua vez se subdivide em **formação profissional: entre o real e o ideal** e **conexão: sensibilizando o leitor**.

Figura 3 - O primeiro Diamante: Descobrir e Definir.



Fonte: Arquivo pessoal.

2.1

EMOÇÃO: MOÇÃO, COMOÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Emoção é uma palavra-chave desta pesquisa, mas, por quê?

Tento utilizar, para, de uma certa forma, legitimar as minhas próprias emoções, o pensamento e as palavras de dois autores: Martha Nussbaum e Georges Didi-Huberman.

Nussbaum é uma filósofa e jurista norte-americana que defende o poder das emoções na geração do sentimento de empatia da compaixão. **Empatia**, sendo consequência da alteridade. Um processo que nos faz entender o outro e respeitá-lo em sua complexidade. Ela destaca a importância da experimentação, da vivência de expressões culturais nessa transposição, especialmente a literatura que atua como uma “preparação essencial para a interação moral” (NUSSBAUM, 2005, p. 123). E **compaixão** entendida na etimologia do termo: *paixão com*. Estar aberto a compartilhar emoções com o outro.

Para Nussbaum, é impossível interagir adequadamente com o mundo complexo que nos cerca, somente por meio “do conhecimento factual e da lógica”. (NUSSBAUM, 2005, p.95). Existe uma terceira qualidade, além dessas duas que ela identifica como “imaginação narrativa”, [a] “capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós” (id., p.123). A literatura, segundo ela “desempenha um papel vital na educação orientada a formar cidadãos do mundo” (id., p.121). Um posicionamento ético.

Ou seja, a mera contemplação intelectual não é suficiente para se atingir uma vida plena, já que “as emoções também desempenham um papel no raciocínio ético” (NUSSBAUM, 2009, p. XXVII).

É interessante como ela, em outras palavras, sinaliza que a literatura pode suprir as falhas no modelo pedagógico que prioriza o acúmulo acrítico de informações técnicas e saberes que tentam orientar a criança a responder a questão: “O que você quer ser quando crescer?”. Sem levar em conta que a melhor resposta para tal pergunta é: “Quero ser adulto”. Segundo NUSSBAUM, esse é um problema que ocorre no mundo todo, em que “os cursos de artes e humanidades estão sendo eliminados de todos os níveis curriculares, em favor do desenvolvimento dos cursos técnicos. (NUSSBAUM, 2005, p. 23). A autora prevê, acertadamente, que essa tendência leva a produzir “máquinas lucrativas, e não cidadãos capazes de pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. Valores essenciais ao exercício da democracia (Id., p.4).

Didi-Huberman é, como ele mesmo se autodefine, um historiador da arte e não um filósofo da moral. Em seu pequeno e poderoso livro *Que emoção! Que emoção*, defende a emoção como um “se arriscar a perder a pose”, a se expor ao outro. Um ato de coragem e não de covardia. O momento em que “se nega a mentir sobre o que sente, se nega a fazer de conta” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.19). Um norteador de nossas escolhas. A emoção como um “impasse”, que tem geralmente conotações negativas e impeditivas por orientarem nossas escolhas individuais e coletivas de forma irracional. Ele defende, entretanto, que a emoção é o pavio da ação. A moção, o que nos move. É o que nos faz humanamente diferentes.

O autor, assim, como Nussman, entende que ao expor nossas emoções aos outros, “todos os outros recolhem, por assim dizer, – bem ou mal, conforme o caso – a emoção de cada um” (Id., p. 30). Uma abertura para o outro, para as diferenças que nos unem aos outros. Um contraponto ao julgamento prévio, ao pré-conceito. A consciência de que “diante de cada questão, é preciso questionar, se informar, comparar as diferentes opiniões e depois, na hora certa, tomar partido”. Um posicionamento socialmente ético.

Didi Huberman (2016) inicia seu texto evocando a teoria evolucionista de Darwin, para quem “A idade da razão, a idade adulta, seria então a idade que sabemos reprimir essa tendência primitiva de expressar emoções” (Id., p.17). Um “estado primitivo” que “encontramos principalmente nos animais [...], [e]nas crianças” (Id., p. 15). Um axioma que diminui simultaneamente a emoção e a criança. Assim como o termo “infantil” – algo incompleto, inconsistente – ou o radical “pueri” que se refere à criança e também constitui o termo “pueril”.

Esse ponto da teoria evolucionista darwiniana é contraposto por Didi-Huberman (2016) com o pensamento de um elenco de pensadores e filósofos. O autor nos lembra que para Hegel “sem impasse, nem sequer saberíamos o que é uma passagem” (Id., p.23) e nem saberíamos escolher por onde passar. Para o autor, a partir de Nietzsche, para quem “toda a vida sensível que é questionada” (Id. p.24) aproxima a razão filosófica, da poesia e da literatura. E inclui o pensamento de Jean-Paul Sartre, para o qual em vez de nos afastar do mundo, “a emoção é uma maneira de perceber o mundo”(Id., p. 26).

Essa dualidade entre “emoção e razão” e/ou entre “subjetividade e objetividade” estão, a meu ver, na essência do design. Um “objeto”, concreto ou virtual, é concebido simbolicamente como uma mensagem. Um processo racional, pautado por escolhas e alimentado por um enunciado, por parâmetros projetuais e dados técnicos, como a matéria-prima, o custo e o prazo.

Mas essa mensagem é um elo que liga interlocutores apor meio da empatia. O fator subjetivo, conceitual, é a “alma” desse objeto.

Ainda segundo Didi-Huberman, as emoções e sentimentos expressados individualmente ou por um grupo “são mais do que simples manifestações, são signos de expressões inteligíveis”. Nos manifestamos “para o outro e por conta dos outros” (Id., p. 33). E acrescento, a essa simbologia do autor, que nos expressamos com o outro.

Trazendo esse ponto de vista para o universo do design gráfico e da ilustração, é importante ressaltar que o livro citado é a transcrição de uma palestra dada pelo autor (teatro de Montreuil, em 2013), permeada por imagens, por crer que “cada imagem é bem mais rica que tudo aquilo que lhes posso dizer com minhas palavras e com minhas ideias” (Id., p. 34). Em suas palavras, a história das artes visuais poderia ser lida como “uma imensa história das emoções figuradas.” (Id., p. 35). E, tendo em vista que esta pesquisa visa, por meio da literatura (discurso textual e visual, posicionar o design como um sensibilizador da leitura prazerosa e como agente participativo e ativo, capaz de discutir e intervir social e institucionalmente de forma propositiva, é interessante levar em conta que a conferência transcrita nesse livro, inclui-se em um ciclo de “pequenas conferências”, organizadas anualmente por Gilberte Tsai direcionada especialmente a um público a partir dos 10 anos de idade.

E é importante ressaltar que a interpretação subjetiva defendida aqui está sujeita ao contexto, ao momento histórico do emissor e do receptor. Em outro livro, *A sobrevivência dos vaga-lumes*, o mesmo Didi-Huberman define que a “imagem se caracteriza por sua intermitência, sua fragilidade, seu intervalo de aparições, de desaparecimentos, de reaparições e de redesaparecimentos incessantes” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 86). Ou seja, um diálogo não linear, que tem em sua órbita devaneios e desvios que levam o receptor a mundos inabitados pelo emissor. Uma viagem de descobertas feita em conjunto, em parceria.

A **emoção**, portanto, sendo a mola propulsora da ação, a **moção**, capaz de engendrar a necessidade de **transformação**.

2.1.1

O prazer da leitura

“A função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social.” (VYGOTSKY, p.12.)

Se a emoção participa da sensibilização para/no ato de ler, dela decorre o prazer. A leitura como construtora de sentidos, articulando discursos sequenciados, interligando falas e narrativas, realidade e ficção tem em si o ato de ler como um processo de decodificação calcado em analogias, semelhanças e diferenças. Mas, essencialmente, ela move e comove, emociona e conseqüentemente proporciona prazer ao aproximar distâncias cognitivas culturais e sociais encontrando repertórios, antecipando horizontes de expectativas, acolhendo o outro em si. É neste sentido que o design pode atuar ressignificando códigos preexistentes, estabelecendo códigos novos e atenuando essas distâncias. Concentra-se na dicotomia inerente a esta pesquisa: a inter-relação entre o entender e o sentir. Razão e emoção. Termos que semanticamente se contrapõem, mas se integram e complementam na experiência da leitura prazerosa.

No âmbito do ensino fundamental tradicional na esfera pública, toda a estratégia institucional se concentra no conhecimento mensurável. Uma educação funcional em que os alunos são instruídos a responderem questões prontas com respostas previamente estipuladas, sendo avaliados estatisticamente de forma comparativa.

O processo de alfabetização na cultura ocidental se concentra na decifração de códigos alfanuméricos tendo como referência vocábulos fonéticos. O rito de passagem da oralidade para a escrita da história humana, repete-se individualmente. Aprendemos a entender o significado do código: letras, palavras e frases das quais conhecíamos apenas o som e a entonação. O domínio do código e de suas regras e a necessidade de expressão, nos leva a escrever parágrafos, páginas e histórias que ouvíamos de nossos antepassados. E também aprendemos a criar e escrever histórias novas. A alfabetização tradicional, entretanto, nos ensina a ler as linhas. Mas como ler as entrelinhas.

Boa parte de minha trajetória está referenciada a um artista plural que sempre me serviu como referência, Ziraldo. Uma admiração mútua documentada em textos de apresentação, prefácios e orelhas de livros, que ambos já escrevemos sobre o outro. Além de designer, ilustrador, escritor e jornalista, Ziraldo é um grande frasista e tomo emprestado uma delas para pontuar um argumento: “Ler é mais importante que estudar”. O estímulo ao sentir, transcendendo o entender. A literatura encarada como uma porta que se abre para o leitor e a escrita como um ato de responsabilidade ao propor essas portas. É o que Bakhtin chama de “ação responsável” de um mediador formador, também responsável por seus pensamentos, desejos e atos.

Cada pensamento meu, junto com o seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo — meu próprio ato ou ação individualmente responsável (BAKHTIN, 1993, p.21)

Cada ato é responsável por outros, exponencialmente, em uma cadeia de ações em que o posicionamento responsável do design se mostra fundamental. Responsável não só com os agentes envolvidos, mas com a sociedade como um todo.

Esta pesquisa não se atém ao processo de alfabetização, mas sim à leitura reflexiva e ao pensamento crítico que ela propicia. encarando “[...] a educação não apenas como um programa de conteúdos, mas também como interlocução entre os sujeitos que a compõem” (SIMÕES e LOPES, 2009, p.202).

Ao inserir o caráter emocional e o subjetivo, amplia-se o conceito de entender um texto escrito. É o sentir que nos liga como seres humanos, por meio da empatia e da compaixão. Seja na literatura, seja em qualquer outra expressão artística, é o sentir que amplifica e ramifica o entender, abrindo alternativas de entendimentos individuais e coletivos.

O entender baseia-se muito mais em um procedimento lógico de decodificação semântica, enquanto o sentir se estrutura em uma experiência cognitiva. Uma interpretação que dá igual importância às linhas e às entrelinhas. A narrativa ficcional abre as portas – tendo o sentir como chave – que leva ao autoconhecimento e ao respeito ao outro e ao mundo em que ele se insere.

Cada um lê um livro de forma única, assim como sente uma pintura ou escultura. Explicar um quadro é reduzi-lo ao senso crítico de quem explica. Como explicar uma pintura? Como enxergar a alma do artista por trás de formas abstratas, sem “cair na armadilha” de tentar associar o que se vê ao que se conhece previamente.

Na literatura infantil e juvenil, esse diálogo narrativo potencializa-se por incluir, duas narrativas paralelas e interligadas: textual e visual. Um diálogo que se estabelece englobando o entender e o sentir. O realismo e a fantasia, o ordinário e o fantástico. Animais falam e objetos ganham vida sem nos causar espanto.

E, pegando carona no termo acima “objetos ganham vida”, pretendo aqui salientar a importância do livro como objeto. A experiência lúdica como um fator potencializador da leitura prazerosa. Segundo Krippendorff (1984, p.4) “[a] forma de um objeto diz: primeiro, algo sobre o próprio objeto; segundo, algo sobre o contexto mais amplo de seu uso” e o usuário “interage com ele e desenvolve a conexão conceitual”. O objeto livro é aqui identificado como veículo semântico

interligado ao seu conteúdo. Da mesma forma, a composição gráfica e a estruturação do conteúdo dentro desse objeto também são parte integrante do fluxo narrativo, do processo cognitivo e da experiência prazerosa da leitura. O repertório adquirido pelo designer e seu uso o fazem, portanto, um coautor da obra. Esse posicionamento é defendido aqui, na maioria das vezes, com exemplos selecionados dentro da própria literatura.

A literatura e o mergulho narrativo ao qual ela convida o leitor se dão de forma multissensorial, ativando lembranças de cheiros, paladares, lugares e emoções. A lembrança de sensações por vezes nem sequer vivenciadas concretamente. Um processo de autoconhecimento alicerçado no reconhecimento do outro, dos outros. Uma reação em cadeia, como galhos de uma grande árvore que se ramificam harmonicamente na busca vital pelo oxigênio da leitura prazerosa. Uma busca de cada folha, cada galho, cada tronco, cada árvore de uma floresta composta por biomas diversos e complementares. Uma floresta unida pelo desejo, pela memória e pelo ciclo inexorável da vida.

Segundo Jean Marie Goulemot, é “o plano coletivo da história de nossas leituras” (GOULEMOT, 2001, p110), pois “é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema” (Id.). A leitura proporcionando a abertura do leitor para um mundo que se abre em troca.

Uma experiência que nos remete a leituras anteriores, como em uma rede de emoções interligadas. Ler é um convite ao mergulho em um caldo cultural composto por modos narrativos diversos, atemporais, paralelos e coincidentes simultaneamente, e a cada leitura e releitura florescem novos sentidos, novas sensações, revelando algo outrora escondido ou imperceptível, transformando o leitor em coautor do que lê e autor de sua própria narrativa, única e compartilhável.

O ato de ler, portanto, envolve o reconhecimento de valores culturais, individuais e sociais, onde esse indivíduo se insere, construindo alicerces para o posicionamento crítico e o discurso consciente. Um discurso constituído por elementos semióticos multimodais: signos e códigos linguísticos e não linguísticos, como imagens, cores, sons, gestos e atitudes. “[...]modos particulares de representações específicas da vida social” (OLIVEIRA, 2013, p. 284).

E sempre é bom lembrar o papel secundário e subserviente que comumente é dado à imagem e à ludicidade.

Um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo. (FREIRE, 1996. p.118)

Em seu livro *Sobre a tirania*, o historiador e escritor Timothy Snyder elenca “vinte lições do século XX para o presente” e discorre sobre momentos sombrios da história humana, de segregação e cerceamento da liberdade que não podemos esquecer. No nono capítulo “Trate bem a língua” ele aponta um antídoto: Leia livros.

Como já foi dito, **prazer** é uma palavra-chave de toda esta pesquisa. Na verdade, talvez seja “a” palavra-chave. O prazer aqui evidenciado é aquele que traz em si a capacidade de potencializar a leitura, sensibilizar o leitor e ressignificar o

mediador de leitura. O prazer reconhecido com um fluxo de sensações e emoções, por um ininterrupto devir.

A literatura tem o poder de promover uma espécie de transcendência, um sair do corpo que leva a mente para um outro corpo em um outro lugar e é importante relevar que esse prazer é múltiplo. Um conceito que pode ser definido e agrupado (TIGER, 1992, apud JORDAN, 2002, p.14) em quatro campos específicos no âmbito do design:

- **prazer físico**

Ocasionado pela experiência sensorial entre o usuário e o produto. Uma conexão que se dá através dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) que envolve questões como aparência, acústica, superfície, ludicidade, odorização, alimentação, etc., e também se dá por meio do acesso à sensualidade e à sexualidade.

- **prazer social**

Fruto da sensação de integração a um determinado grupo e da confraternização agradável com amigos, colegas e familiares.

- **prazer psicológico**

Consequência da satisfação de sonhos e desejos íntimos, atende a questões emocionais e às especificidades comportamentais.

- **prazer intelectual**

Decorrência da percepção e vivência de valores artísticos, culturais e ideológicos.

Vale a pena observar as inter-relações existentes entre este grupo de prazeres a serem atendidos pontual ou globalmente em um projeto de design, com a função e a atividade realizadas pelos diversos **agentes mediadores** de leitura a serem atendidos: o **prazer de ler** interagindo com o prazer de escrever; de ensinar; de aprender; de criar, interagir e de compartilhar emoções e conhecimento.

No universo da literatura infantil e juvenil, todos esses prazeres se tornam ativos. O *prazer físico* de manusear o objeto, sentir sua textura, seu cheiro, seu peso; de virar e revirar suas páginas; de se encantar e reagir emocionalmente com a imagem; o *prazer social* da leitura cooperativa e compartilhada, de sentir-se parte de um todo. O *prazer psicológico* de espelhar-se em emoções alheias e extravasar as suas. E finalmente o *prazer intelectual*, de descobrir, conhecer e reconhecer códigos novos.

2.1.2

Leitura: uma experiência cognitiva

Historicamente, a literatura se transportou da oralidade para o suporte físico. Na oralidade, o registro depende da memória, e o orador interfere administrando o tempo da narrativa, as pausas, o tom de voz e acrescenta trechos onde a memória falhou. Como diz o ditado: quem conta um conto aumenta um ponto. E a memória é construída com aquilo que se ouve.

Desde o advento da imprensa, a literatura e consequentemente a leitura e a escrita, estão associadas a um objeto: o livro.

Um objeto que traz em sua forma o seu significado e o seu uso. E que traz em si também o estigma da “funcionalidade” que o associa ao ensino e ao dever e não ao prazer. Uma imagem predefinida que muitas vezes afasta o leitor, por considerá-la uma tarefa árdua e monótona. Um paralelepípedo aparentemente inexpressivo, que traz camuflado em suas páginas um universo paralelo.

A busca de uma forma de registro levou o ser humano a inventar códigos, ferramentas que os reproduzissem e suportes que os conservassem. Da pintura rupestre, à gravação direta na pedra, aos papiros e aos primeiros livros artesanais, escritos à mão com iluminuras representando passagens bíblicas. O sistema tipográfico de Gutemberg proporcionou sua reprodução em série, um processo que evoluiu exponencialmente tanto quantitativa quanto qualitativamente — no compasso da evolução tecnológica — em toda escala produtiva. E simultaneamente aumentou sobremaneira o número de usuários do produto. A otimização do processo permitiu uma redução de custos e do preço final do produto e a demanda possibilitou a inovação e a experimentação do suporte imagético.

A concepção do “suporte imagético” de uma narrativa pode determinar similaridades cognitivas com a narrativa textual, incentivando a imaginação narrativa do leitor sabendo que é isso que potencializa a obra e dá-lhe razão de ser.

No que se refere à imagem (ilustração, projeto gráfico e design) inserida na literatura, essa evolução se deu de forma ainda mais contundente. Os avanços tecnológicos, permitiram que a artesanaria inicial evoluísse para um sistema de reprodução em policromia em larga escala e ao suporte virtual. Os reflexos da Revolução Industrial foram visíveis na produção editorial, viabilizando projetos experimentais com a utilização de novas formas de encadernação e potencializando o objeto livro.

Um bom exemplo é o ilustrador e escritor norte-americano Peter Newell (1862-1924). Além de ilustrar alguns clássicos de autores como Mark Twain e Lewis Carroll, foi um dos percussores da ludicidade integrada à linguagem narrativa. O seu *O livro do foguete*, de 1918, mostra na primeira página ilustrada um menino acendendo um foguete em um ambiente fechado, o porão de um edifício. Newell incorpora à narrativa um furo circular que perpassa o livro no mesmo ponto, página a página, andar por andar. (Figuras 4 e 5)

Em seu voo ascendente, o morteiro/foguete atravessa todos os andares do edifício e os apartamentos que encontra pela frente, interferindo na vida dos moradores interligando vidas recém-enclausuradas em habitações verticais. O texto, em versos rimados e com personagens nomeados com referências às suas ações (evidenciados na tradução magistral de Ivo Barroso), retrata com humor e

ironia a vida de cada família e sua reação com o inesperado. Uma experiência de leitura sinestésica.

Do mesmo autor, a narrativa visual de *O Livro Inclinado*, de 1910, se estabelece com o uso do objeto. Quando fechado o livro é um paralelogramo, um retângulo inclinado e quando aberto, suas páginas se abrem em “v”, tal qual asas, convergindo para o centro. A primeira página ilustrada — somente as páginas ímpares são ilustradas — mostra uma ladeira (descendo da direita para a esquerda) e uma babá distraída e um carrinho de bebê que lhe escapa das mãos. A partir daí, uma sequência de ilustrações mostram o carrinho — e o bebê — descendo literalmente ‘ladeira abaixo’ causando alvoroço e espanto por onde passa. (Figura 6)

Figuras 4 e 5 - O Livro do Foguete (NEWELL, 2008, p.5-35).

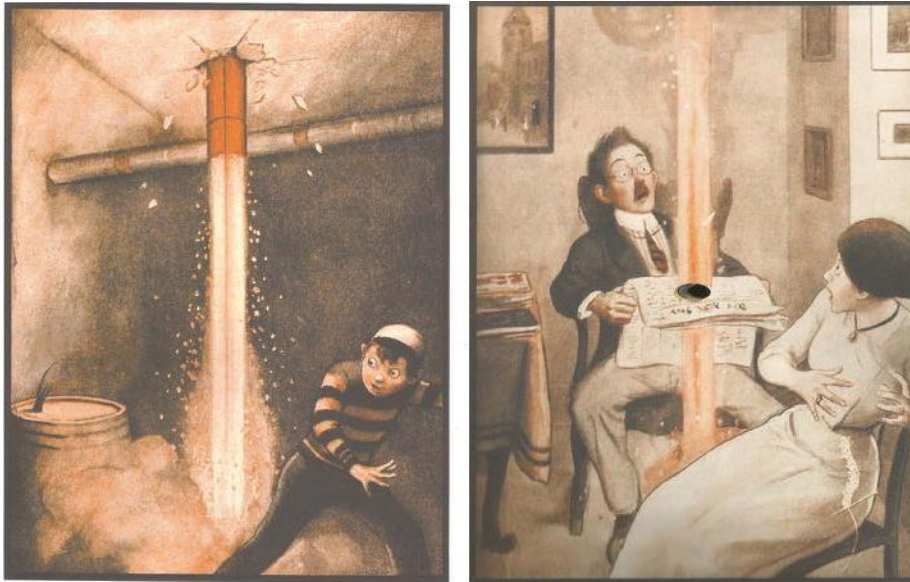
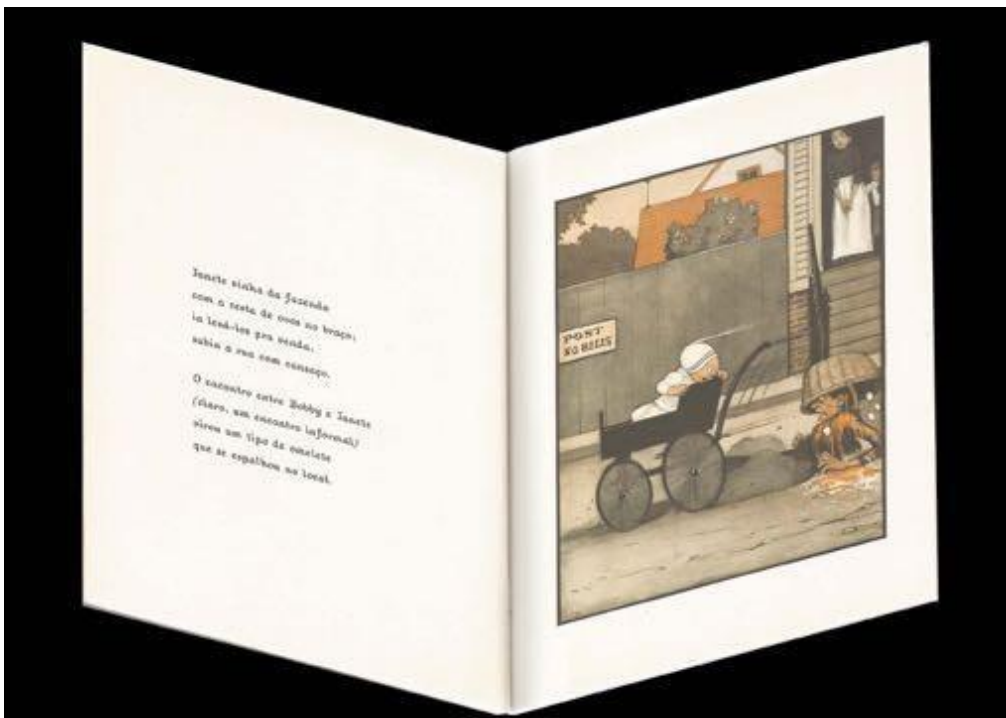


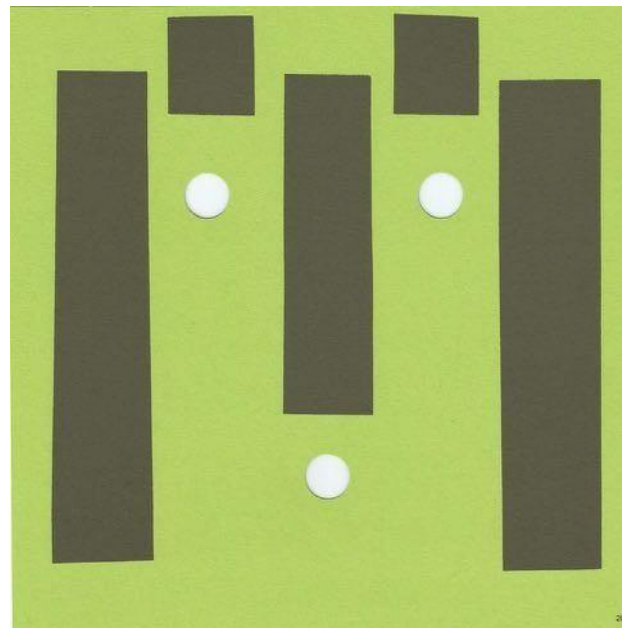
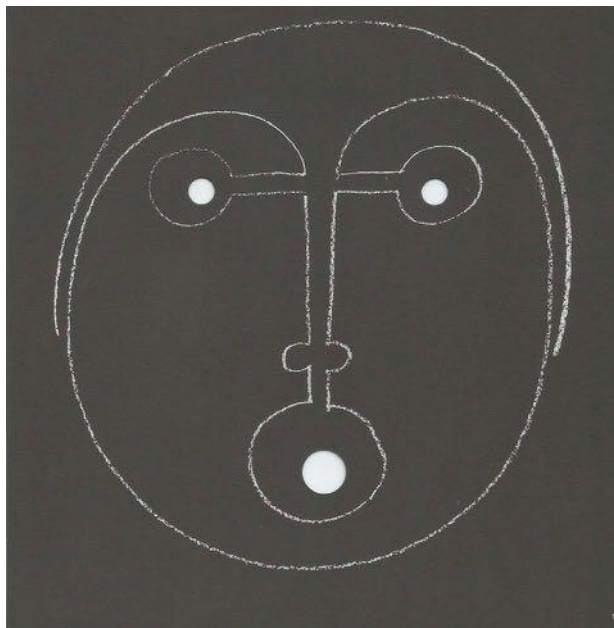
Figura 6: O Livro Inclinado (NEWELL, 2008, p.12-13).



A evolução tecnológica permitiu a busca de suportes imagéticos e de linguagens novas, influenciando e sendo influenciado pelas transformações nos costumes, e pelas revoluções sociais e culturais.

Considerando a leitura como uma experiência prazerosa e multissensorial, um projeto de design pode e deve utilizar todos os meios capazes de propor códigos que gerem empatia e permitam que o leitor mergulhe em sua decodificação. Um bom exemplo é a experimentação feita por um renomado designer italiano Bruno Munari. Em seu livro *Guardiamoci Negli Occhi* o próprio objeto é ressignificado. As páginas são folhas soltas com furos em locais específicos, transformando-as em máscaras a serem utilizadas pelo leitor que, dessa forma, se transforma em personagem e narrador de sua própria história ou de uma narrativa compartilhada com outros leitores. A leitura prazerosa como uma experiência coletiva. (Figuras 7, 8, 9 e 10)

Figuras 7, 8, 9 e 10 - *Guardiamoci negli occhi*. (MUNARI, 2003).



Uma das peculiaridades do livro infantil é ser um produto racional, concreto, com uma função definida, mas essa função é atendida plenamente quando esse objeto tem bases emocionais consistentes. Um objeto que só se sustenta quando permite o diálogo entre emoção e razão em seu fluxo narrativo. Tomo a liberdade de citar agora, como exemplo desse diálogo, um projeto pessoal.

No Brasil, onde a produção impressa iniciou-se apenas em 1810, com a vinda da Família Real, essa evolução também se fez presente, mas em menor escala e com defasagem no tempo. E isso se reflete em um produto relativamente caro em proporção ao custo de vida da população e, portanto, estigmatizado como sofisticado e inacessível. E, levando-se em conta os altos índices de analfabetismo, um produto que encontra enormes dificuldades de expansão devido ao número elevado de indivíduos que desconhecem os códigos capazes de ressignificar o produto. Ou seja, pouco se lê literatura. Poucos sabem ler e os que sabem não o fazem por falta de tempo ou de empatia. Ou ambos.

E esse hiato pode e deve ser ocupado pelo design.

2.1.3 design e empatia

Desde as primeiras narrativas gravadas a pedra e fogo, passando pelas iluminuras medievais feitas a ouro com o esmero de monges artesãos, até os livros feitos em escala industrial e virtual, a comunicação se estabelece no diálogo narrativo e se fortalece no equilíbrio de forma e conteúdo.

Cada leitura é composta por múltiplas interpretações camufladas nas entrelinhas do texto e na composição imagética, todas elas abrindo portas e perspectivas que permitem o acesso a um corredor repleto de portas, cada uma revelando um outro corredor em uma sequência infinita. Cabe ao leitor construí-lo e ao autor possibilitar que essa construção seja possível, sem limitar sua extensão, principalmente no que tange a literatura infantil e juvenil.

Com relação à leitura de imagens, a decodificação da mensagem é processada tendo como parâmetros comparativos outras mensagens e, como critério, conceitos de **similaridade** e **analogia** (ALBERNAZ) para recodificar a mensagem e se apropriar dela. Nosso banco de dados é composto por inúmeros compartimentos que se associam por laços que nem sempre entendemos. Mas sentimos.

Significado e significante misturados e complementando-se, a mensagem dependendo da materialidade. Atributos do significante, como técnica, estilo, posicionamento estético, etc., são fundamentais no entendimento de seu significado. Significado que “não é uma ‘coisa’, mas a representação psíquica da coisa”. (BARTHES, 1988, p.46)

Nesta pesquisa, o papel do mediador de leitura da literatura infantil e juvenil, passa pela conversão da antipatia relacionada ao objeto livro, um paralelepípedo fechado, a uma empatia pelo paralelepípedo aberto. Visto que a sensação de empatia e a de experiência prazerosa da leitura começam pela capa. E no design gráfico

editorial, voltado principalmente para o leitor iniciante, a busca dessa empatia também começa pela capa, mas se insere nesse paralelepípedo permitindo que se abram portas e janelas para as emoções mais diversas. Uma experiência prazerosa de leitura é multissensorial, e cabe ao design utilizar os códigos que gerem empatia e permitam que o leitor mergulhe em sua decodificação. Parâmetros projetuais racionais tendo a emoção como gênese, fio condutor e fim a ser alcançado.

A minha prática profissional tem me comprovado isso inúmeras vezes. Não só incentivo meus alunos a exercitarem essa dualidade razão e emoção, como forças que se retroalimentam, como a tenho exercitado em meu trabalho com o autor e criador e cabe aqui, para ilustrar isso, um projeto exemplar.

No ano de 2002, por ocasião do Dia das Mães, fiz um livro artesanal, cuja narrativa expunha de forma poética os mais diversos tipos de mãe. Durante o processo, mergulhado na emoção que o tema impunha, percebi o potencial literário que começara a criar. Após a comemoração e as lágrimas do presenteador e da presenteada, desenvolvi dois textos complementares utilizando a mesma linguagem e a mesma estrutura, e assim nasceu uma coleção de três possíveis livros: Mãe, Pai e Filho. O projeto foi apresentado e aceito por uma editora (Brinque-Book) e no ano seguinte entrou no mercado a *Coleção Família*. A estrutura na narrativa visual, propunha inter-relações, com cenas e objetos de cenários familiares aos três títulos. Uma solução prática e racional, legitimada pela emoção que permeia os objetos inanimados de um cotidiano familiar e que transforma uma casa em um lar. (Figuras 11, 12, 13)

Em 2006 uma cadeia de lojas, a Papel Craft, entrou em contato comigo querendo utilizar o personagem PAI (Figura 14 e 15), para a sua campanha de Dia dos Pais. Foram criados por eles alguns produtos, como camisetas e cartões de presente, e ficou acertado uma tarde de lançamento dos produtos por eles desenvolvidos e de autógrafos do livro editado. Essa segunda parte da ação de marketing, entretanto, não pôde ser realizada devido à indisponibilidade de exemplares por parte da editora. Todos haviam sido vendidos, mas não reimpressos na velocidade necessária. Esse fato acendeu um alerta. A coleção mostrou o seu potencial comercial e necessitava de uma editora de maior porte o que fez migrá-la no ano seguinte para a Editora Globo. Ela mudou de casa, mas praticamente não mudou de cara. (Figura 16)

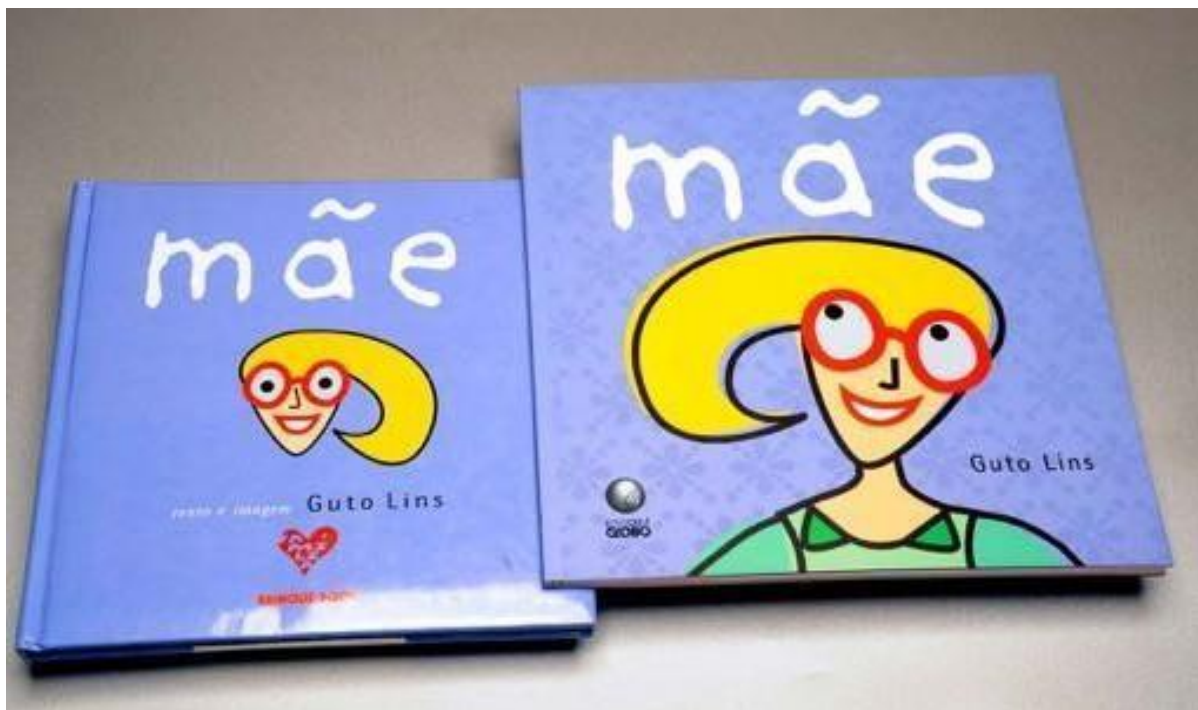
E a família cresceu. Além dos três títulos iniciais, nasceram entre os anos de 2007 e 2010 mais oito parentes: Filha, Irmão, Irmã, Avô, Avó, Primo, Prima e Sogra. Este último, a exemplo do primeiro de todos, foi também feito originalmente de forma artesanal para a minha própria sogra e virou um produto comercialmente viável. (Figura 17)

Figuras 11, 12, e 13 - Reprodução das páginas 6 e 7 dos livros *Mãe, Pai e Filho*, editados pela Brinque Book em 2002.

Figuras 14 e 15 - Linha de produtos produzidos pela Papel Craft.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

Figuras 16 - Comparação de acabamento entre as capas do livro *Mãe*. À esquerda a edição da Brinque Book e à direita, a da editora Globo.

Fonte: Foto de Adriana Lins.

Figuras 17 - Coleção Família.

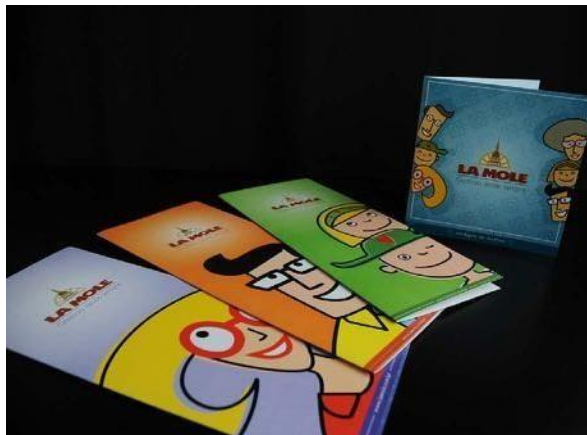


Fonte: Foto de Adriana Lins.

E a empatia proporcionada pela coleção permitiu o licenciamento de alguns personagens, extrapolando os limites físicos das peças literárias. Em 2010, seis deles, *Pai*, *Mãe*, *Filho*, *Filha*, *Avô* e *Avó* foram o vetor de uma campanha de fidelidade de rede de restaurantes La Mole (Figuras 18, 19, 20 e 21), sendo reproduzidos em cardápios, embalagens, jogos americanos e canecas. De todos esses suportes, somente as canecas foram criadas por mim e minha equipe. Todas as outras formas desenvolvidas internamente – seguindo parâmetros estabelecidos por mim – ficaram a cargo de um ex-aluno da PUC-Rio. No ano seguinte, o personagem *Pai*, mais uma vez foi licenciado, e ganhou prateleiras da rede de lojas Tok Stock, de utensílios e mobiliário. Uma ilustração base foi reproduzida em copo, caneca, avental, suporte de livro e jogo americano. (Figura 22). E, em 2012, *Pai*, *Mãe*, *Filho* e *Filha* estamparam cadernos da Cícero Papéis, uma empresa de outro ex-aluno da PUC-Rio. Todos esses exemplos ilustram como uma emoção autêntica se estabelece como parâmetro projetual capaz de potencializar a empatia de um produto. (Figura 23)

A objetividade sendo alimentada pela subjetividade, sem perdê-la de vista e sem diminuí-la a uma ferramenta fria de marketing. Essa química é alma do livro ilustrado, um produto industrial, com fins lucrativos, mas que depende da empatia e de seu fluxo de emoções para sobreviver.

Figuras 18, 19, 20 e 21 - Produtos licenciados pela rede de restaurantes La Mole.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

Figuras 22 - Produtos licenciados pela rede de lojas Tok Stock.



Fonte: Foto de Adriana Lins.

Figuras 23 - Licenciamento feito pela Cícero Papelaria.



Fonte: Foto de Adriana Lins.

Em 2021, simultaneamente ao desenvolvimento desta pesquisa a Coleção foi reformulada, mudando de casa e, desta vez, de cara. O processo de “tradução” sendo influenciado pelo tempo histórico dos agentes envolvidos: editor, autor e leitor. Uma ressignificação que busca, obviamente, a empatia do leitor e do mediador de leitura. (Figuras 24 e 25)

Figuras 24 e 25 - Reprodução das páginas 8 e 9 dos livros Pai e Mãe, editados pela Edebê, em 2021.



2.2

Letramentos: narrativa verbal e visual

Tendo em vista que meu objetivo é posicionar o design como agente participativo e ativo, capaz de discutir e intervir social e institucionalmente e de propor alternativas de sensibilizar o leitor, o termo **letramento** se apresenta como mais adequado do que **alfabetização**.

Para tal, é necessário identificar esses termos e suas diferenças. Um bom início é pelo uso puro e simples da semântica. A alfabetização refere-se ao alfabeto, às letras que o compõe e a sua junção em sílabas, palavras, frases, parágrafos e corpo narrativo. O letramento, entretanto, refere-se a um conceito que já foi citado aqui: a leitura do mundo. Uma leitura que abrange a pluralidade de códigos na qual estamos imersos.

2.2.1

Leitura e escrita

É evidente o desgaste do sistema de alfabetização tradicional, que prioriza decodificação de códigos alfanuméricos, calcados em regras gramaticais de sintaxe. Um sistema que não acolhe as múltiplas leituras oferecidas pelo mundo no qual o leitor iniciante se insere. Torna-se necessária então uma “pedagogia voltada ao ensino da leitura e da escrita” que vá “além da comunicação alfabética” (KALANTZIS, 2012, p.20). Torna-se necessário então, ampliar o conceito de letramento para “multiletramento”.

Esse pensamento de Kalantzis (2012) reforça a teoria freireana que defende “uma compreensão crítica do ato de ler”, um processo que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita”. Ou seja, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.9).

Em um mundo multimodal, cabe dar condições ao mediador de utilizar a multimodalidade, tirando partido dos diversos meios de comunicação e informação disponíveis, adaptando-os à sua prática. Um processo inclusivo de linguagens, suportes e indivíduos.

“Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens”. (KALANTZIS, 2012, p.20).

O sistema de alfabetização tradicional exclui o aprendiz pela frustração ao propor métodos defasados de memorização de regras e exclui o mundo extramuros do ambiente de ensino e isso se reflete no aumento significativo do desinteresse e da evasão escolar. Exclui a diversidade e a pluralidade de significantes e significados cotidianos, em que as sinapses ocorrem sinesteticamente e em alta velocidade. E para incluir “novos aprendizes, precisamos nada menos do que novos professores” (KALANTZIS, 2012, p.27). Uma inclusão que leva a outras. A utilização de

multimeios, além de acolher a diversidade de linguagens e perfis humanos, permite a inclusão desse aprendiz na sociedade – função primordial da escola – dando-lhe autonomia e preparando-o “para os três âmbitos do ‘mundo real’[...]: trabalho, cidadania e vida comunitária” (Id., p.51). Um sistema que privilegie a formação crítica.

“Dadas as tendências estruturais atuais mais profundas, precisamos[...] de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar diferenças entre diferentes comunidades.” (Kalantzis, 2012, p. 62)

Uma experimentação que reforça o que defende Kalantzis (2012), quando diz que “[...] nossos processos de construção de significado são sempre multimodais, posto que reúnem modalidades escritas, visuais, espaciais, táteis, gestuais, sonoras e orais.” (p.165).

E é interessante como a autora utiliza em sua teoria sobre o letramento multimodal, em outra ordem sequencial, as mesmas questões acima citadas ao se referir à construção de significado. Primeiramente, ela levanta a necessidade de uma **referência**: “os significados se referem a quem? E o quê?”. A seguir, o **diálogo**: “os significados conectam quem e o quê?” e “como?”. A **estrutura** revela como “significados se mantêm juntos”. A **situação** localiza os significados: “onde e como?”. E, por fim, a intenção: os significados são direcionados “para quem?” e “por quê?”. (Id., p. 188).

2.2.2

Leitura e imagem

O termo “alfabetização” como já foi colocado, refere-se ao domínio da leitura e da escrita, de um sistema de codificação e decodificação de símbolos gráficos relacionados a fonemas. Esse conceito se estende analogicamente no termo “alfabetização visual”, que embora não esteja condicionada a fonemas também se relaciona ao domínio de códigos, de uma linguagem que amplia o poder da comunicação e a abrangência do termo “alfabetização”. A leitura de mundo proposta pelo termo “letramento”, portanto, se torna bem mais adequado. Embora também não estejamos falando de “letras”.

E é importante ressaltar que “uma imagem se constitui como similitude visual, assemelhando-se a alguma coisa, ideia ou sentimento” (KALANTZIS, 2012, p.250). A leitura de uma imagem está condicionada a um repertório de referências que permitam uma análise comparativa que se inicia desde a infância, ao reconhecermos um determinado objeto por sua forma ou o sorriso da mãe ou do pai.

Segundo Kalantzis (2012), esse reconhecimento acontece de duas formas distintas, porém complementares. A “imagem perceptual” é decodificada quando

damos “sentido [a] algo que é imediatamente visto.” (Id., p.250). Já a decodificação da “imagem mental” se dá de forma mais complexa, por relacionar-se a “coisas que não podem ser vistas no momento” (Id., p.254). Seu significado está condicionado à memória, ao passado, à “atenção em um objeto ausente” (Id., p.255). Percebemos o mundo por meio de um “processo de execução de um julgamento sobre o que existe em determinado campo de visão” (Id., p.253).

E é fundamental para esta pesquisa que essa concepção de “imagem mental” esteja atrelada ao design, já que “[a] noção e design destaca o fato de que, em cada ato de percepção visual e na criação de cada imagem mental, acrescentamos algo de nós mesmos (Id., p.258). O design, partindo dessa noção, insere nesse sistema um processo de autoria, que inclui também o leitor.

Aqui, nesta pesquisa, concentro o foco em um “leitor/autor” iniciante, que lê e constrói imagens mentais. Na formação educacional tradicional, o campo da imagem está geralmente vinculado a atividades de expressão artísticas e/ou recreativas, em sua maioria também carecendo de metodologia e sistematização. É interessante perceber que “um bebê começa por desenhar, decidindo depois o que é aquilo que desenhou; numa idade ligeiramente superior, nomeia o seu desenho quando este se encontra meio feito; e, por fim, decide antecipadamente aquilo que vai desenhar” (VYGOTSKY, 2008, p.23).

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970) em *O desenvolvimento da capacidade criadora*, a relação da criança com a representação visual ocorre em fases subseqüentes, a saber:

- **Estágio das garatujas:** traços feitos ao acaso vão se tornando cada vez mais organizados.
- **Estágio pré-esquemático:** por volta dos 4 até os 7 anos. Representação de objetos cotidianos, ou parte deles, com posicionamento e escalas variadas.
- **Estágio esquemático:** dos 7 aos 9 anos. Desenvolve o conceito definido da forma. Habitualmente, ela repete uma ou outra vez o esquema que criou para representar um homem (LOWENFELD - BRITAIN, 1970, p.54-57).

Cabe aqui a definição de Charles Brunette em *A narrative for design thinking*, sobre o papel do esquema, ou “image schema”:

[...] “image schema” (a networked pattern of neurons that fire together to represent an organized thought) the pattern is based on the Center-Periphery schema underlying perception and all spatial concepts. The schema is a recurring networked structure in which the Center is the focal object of thought, and the peripheral items are related objects that may feed, influence or become incorporated in the Center. (BURNETTE, 2019, p.7).²

² “esquema de imagem” (um padrão em rede de neurônios que disparam juntos para representar um pensamento organizado), o padrão é baseado no esquema Centro-Periferia subjacente à percepção e todos os conceitos espaciais. O esquema é uma estrutura recorrente em rede na qual o Centro é o objeto focal do pensamento e os itens periféricos são objetos relacionados que podem alimentar, influenciar ou ser incorporados ao Centro.

Essas três primeiras fases “atraem o entusiasmo dos adultos”. Uma atração que se perde pouco a pouco nas fases seguintes:

- **Estágio do Realismo Nascente:** dos 9 aos 12 anos. Ainda mais simbólicos do que representativos, os desenhos dessa fase são, em geral, menores e mais detalhados.
- **Estágio Pseudonaturalista:** dos 12 aos 15 anos. O “período do raciocínio”, com altas doses de autocritica na busca da representação realista. Esse estágio, em algumas crianças, pode representar “o fim de seu desenvolvimento artístico”(LOWENFELD BRITAIN, 1970, p.54-57).

Segundo os autores, “encontramos adultos que, quando solicitados para desenhar [algo], “fazem um desenho muito típico dos doze anos de idade” (1970, p.58) E essa é uma informação importante no desenrolar desta pesquisa, como será visto mais adiante.

Na literatura infantil e juvenil, a imagem propõe um discurso narrativo paralelo que, aliado ao discurso nacional, permite que o leitor construa o seu próprio discurso. Discurso paralelos que podem ser identificados como “contrapontos”, um termo utilizado por Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011) em *Livro Ilustrado: Palavras e Imagens*. Contrapontos que, segundo as autoras, estimulam a leitura, “suscitam muitas interpretações possíveis e envolvem a imaginação do leitor”(p. 73).

São categorizadas pelas autoras oito espécies de contraponto (NIKOLAJEVA; SCOTT). Essa categorização obviamente não estabelece regras para o diálogo e apresentam-se simultaneamente em alguns livros. É, portanto, uma categorização tão aberta a interpretações que não caberiam exemplos aqui.

Primeiramente, as autoras identificam o *Contraponto no endereçamento*, onde “lacunas textuais e visuais são deliberadamente deixadas para serem preenchidas de maneiras diferentes pela criança e pelo adulto”. Um posicionamento que incentiva a leitura compartilhada, inserindo e legitimando a interpretação do mediador de leitura. O *contraponto no estilo* é encontrado em livros nos quais “as palavras podem ser irônicas e as imagens não irônicas, e vice-versa”, e que também se manifesta em contradições tais como realista/ingênuo, sério/ humorístico, romântico/realista e assim por diante. Também pode ser traduzido como metáforas visuais, que potencializam a leitura das entrelinhas do texto, o “não-texto”. O *contraponto no gênero ou modalidade* estabelece uma tensão entre a narrativa “objetiva” e a “subjetiva”. Poderia ser identificado como uma metáfora menos poética, mas o mais interessante aqui é o fato de representar metaforicamente o próprio processo “tradução” que defendo como papel do design. Já o *contraponto por justaposição*, se estabelece quando ocorrem narrativas visuais paralelas, com ou sem narrativa textual. São narrativas simultâneas que podem ocorrer com a inserção de elementos isolados ou repetidos e também pelo uso da tipografia no projeto gráfico. No chamado *contraponto na perspectiva ou ponto de vista*, a distinção entre “quem narra” e “quem vê” pode ser expresso “de modo metafórico, por palavras, ou de modo literal, por imagem”. Refere-se a diferença do uso da voz ativa ou da voz passiva não gramatical, mas sim no posicionamento do leitor como observador, ou assumindo os olhos do personagem. No *contraponto na caracterização*, “palavras

e imagens apresentam e representam personagens de formas diferentes e até antagonicas”. Também pode se dar por meio da ilustração ou do projeto gráfico, acentuando ou atenuando diferenças de escala, por exemplo. As autoras indicam também o *contraponto de natureza metafictícia*, em que “as palavras podem expressar noções e conceitos difíceis de serem traduzidos em imagens, ou “metáforas tratadas literalmente nas imagens”. Esse contraponto ilustra um dito popular já utilizado aqui: uma imagem vale mais do que mil palavras. Por fim, as autoras relacionam o *contraponto no espaço e no tempo*, estabelecido por relações espaço-temporais em que as características miméticas do texto visual, se contrapõem às características diegéticas do texto verbal. É um artifício muito utilizado na busca de empatia por personagens clássicos ou fabulares, inseridos em um momento histórico muito distante do leitor.

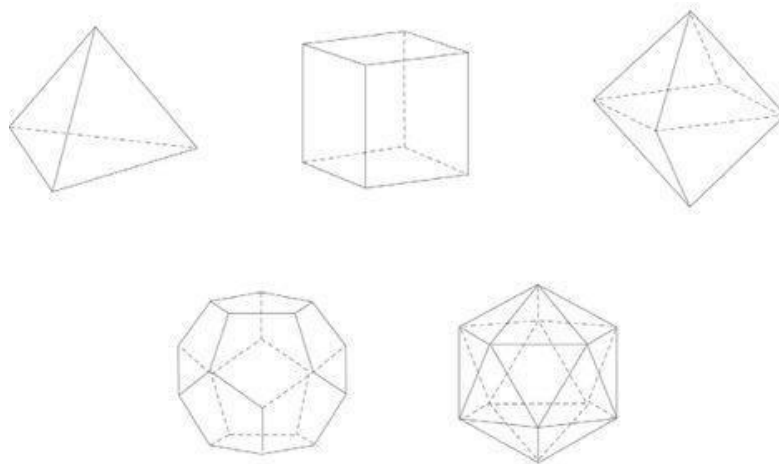
Na minha prática profissional esses contrapontos acontecem instintivamente e muitas vezes de forma simultânea, podendo uma mesma solução imagética se enquadrar em mais de um deles. Em minhas aulas utilizo uma outra categorização que também acontece de forma simultânea que batizei de *Figuras de linguagem e linguagem das figuras*. O diálogo entre texto e imagem, tirando partido de metáforas, metonímias, hipérboles, prosopopeias, etc. Na verdade, esse diálogo se estabelece de tantas formas, que qualquer tentativa de categorização sempre será incompleta.

2.2.3 GEOMETRIA E LUDICIDADE

Certa vez ouvi uma frase que cabe muito bem neste ponto da pesquisa. Quando a razão observa a natureza, nasce a ciência. A observação da natureza levou o filósofo Platão a traduzir a natureza em cinco poliedros regulares fundamentais: tetraedro, hexaedro, octaedro, dodecaedro e icosaedro. Um código genético universal, chamado de GEOMETRIA SAGRADA (Figura 26). Os princípios da Geometria Sagrada aparecem em toda a história da civilização, “não apenas nos artefatos construídos pelo homem, mas principalmente na natureza [...]”(BENUTTI, 2008)

O estudo detalhado das proporções entre as medidas de ângulos, faces e arestas dos poliedros platônicos, levou o homem a incorporar a geometria na leitura e no entendimento da natureza e seus fenômenos. Padrões que se repetem na natureza, no micro e no macrocosmo, de forma instintiva e que estão presentes na criação arquitetônica e artística, na busca da harmonia perfeita, do divino. A espiral áurea (proporção geométrica decorrente da geometria sagrada) por exemplo, está presente na composição de estruturas biológicas e cósmicas; na pintura de Leonardo da Vinci, nas pirâmides do Egito e na arquitetura dos Maias. O astrônomo alemão Johannes Kepler (1571-1630), por exemplo, baseou boa parte de sua teoria cosmológica nas proporções da geometria sagrada, propondo que as distâncias interplanetárias seguissem as regras matemáticas dos poliedros platônicos.

Figura 26 - Os poliedros sagrados de Platão. Da esquerda para direita, de cima pra baixo: Tetratedro; Hexaedro; Octaedro, Dodecaedro e Icosaedro.



Fonte: Arquivo pessoal.

É interessante observar que a geometria interliga a representação simbólica de nações africanas, civilizações ameríndias e a cultura oriental exemplificado aqui com o Tangram chinês. (Figura 27) Jogo composto por sete peças geométricas: dois triângulos grandes; dois triângulos pequenos; um triângulo médio; um quadrado e um paralelogramo. Todos com ângulos retos – os triângulos são escalenos – e os lados matematicamente proporcionais entre si. Formas geométricas construindo personagens e narrativas, contando histórias.

Figura 27 - Tangram. Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

No campo da educação infantil pode-se identificar a geometria no material pedagógico utilizado por Friedrich Fröbel (1782-1852). Basicamente, o método frobeliano empregava o uso de elementos construtivos, materiais específicos, a serem manuseados pelas crianças em tarefas criadoras. Uma espécie de kit composto por vinte elementos, forma geométricas bi e tridimensionais e um roteiro impresso com referências construtivas planificadas.

A descoberta do método empregado por Fröbel levou esta pesquisa rumo a um aprofundamento nas origens do uso da geometria como linguagem, indicando um possível caminho investigativo e uma base para os primeiros experimentos a serem feitos. A escolha da geometria – com a sua simplicidade complexa e seu papel de fonte geradora de formas fundamentais que permeiam a história humana – baseia-se no potencial cognitivo dos códigos e padrões geométricos no processo de alfabetização visual, como no método criado por Fröbel. Um posicionamento fundamental a esta pesquisa que acredita na imagem como um instrumento de construção de discursos narrativos capaz de auxiliar o mediador de leitura na inserção da leitura prazerosa no universo infantil. A geometria, portanto, apresentou-se como uma alternativa de linguagem relevante por sua força poética e seu potencial de gerar empatia por meio da ludicidade.

O método frobeliano empregava o uso de elementos construtivos, materiais específicos, a serem manuseados pelas crianças em tarefas criadoras. Uma espécie de kit composto por vinte elementos, bi e tridimensionais um roteiro impresso com

Figura 28, 29 e 30 - Reprodução de alguns dos elementos construtivos do método frobeliano.



Fontes: <https://mandala-montessori.eu/en/31-froebel-gifts> / <https://www.moma.org/calendar/events/3134> / <https://www.froebelgifts.com>

referências construtivas planificadas. (Figuras 28, 29 e 30)

- 1º seis bolas de borracha, cobertas com tecido de várias cores;
- 2º esfera, cubo e cilindro de madeira;
- 3º cubo dividido em oito cubozinhos;
- 4º cubo dividido em oito partes oblongas;
- 5º cubo dividido em metade ou quartas partes;
- 6º cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas;
- 7º tabuazinhas quadradas e triangulares para compor figuras;
- 8ª varinhas para traçar figuras;
- 9º anéis e meio anéis para compor figuras;
- 10º material para desenho;
- 11º material para picar;
- 12º material para alinhavo;
- 13º material para recortes de papel e combinação;
- 14º papel para tecelagem;
- 15ª varetas para entrelaçamento;
- 16ª réguas com dobradiças – (goniógrafo);
- 17ª fitas para entrelaçamento;
- 18º material para dobradura;
- 19º material para construção com ervilhas; e
- 20º material para modelagem

Segundo FRÖBEL “[as] brincadeiras aparecem, ora como analogias (semelhança entre coisas diferentes), ora com alegorias (exposição de um pensamento sob forma figurada)” (FRÖBEL apud KISHIMOTO, p.73). E é relevante para esta pesquisa que “[...] o aspecto mais importante de sua teoria: o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido” (id. p. 71). Fröbel “Instituiu uma pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo” (p.57). Uma pedagogia que “[...] valoriza a individualidade do ser humano” e estimula a “atividade espontânea [...] ao perceber claramente a unidade entre conhecer, sentir e querer” (p. 60).

O que me chamou a atenção nesse método foi o uso da criatividade e da prática prazerosa compartilhada, servindo como incentivo à busca de alternativas participativas por parte do mediador no campo da linguagem visual.

Um professor que nunca tenha pelo processo de criar com um material artístico específico jamais compreenderá o tipo peculiar de raciocínio, de reflexão, [...] isso significa que o professor deve estar verdadeiramente envolvido na criação com esses materiais, não sendo bastante que os conheça de modo abstrato, por ter lido ou ter realizado, mecanicamente, algum projeto. (LOWENFELD, BRITAIN, 1970, p. 83)

2. 3

LIGANDO PONTOS

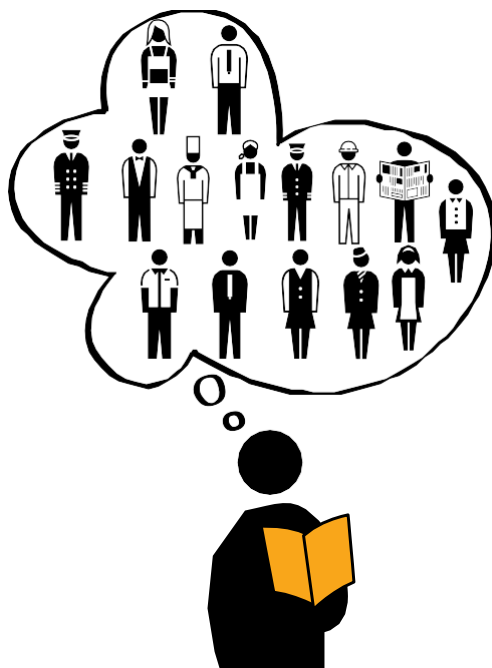
Acho que talvez já tenha ficado claro que esta pesquisa é permeada por rizomas e interseções e creio que a melhor forma de traduzi-las seja uma palavrinha mágica: encontro. Este subcapítulo procura estabelecer alguns pontos de encontro: do design com a poesia; do mediador com seus anseios e aptidões; o encontro do mediador com o leitor; o encontro do leitor com a literatura e o encontro entre os leitores. Um encontro urgente e necessário. Um encontro com a realidade, capaz de transformar contingências impostas pelo destino – como o distanciamento social imposto pela pandemia de Covid 19 – em parâmetros projetuais. A solução dentro do problema.

Partindo do princípio de que qualquer encontro se baseia na aproximação, no acolhimento de diferenças e no respeito mútuo, cabe agora buscar meios que possibilitem essa aproximação. Um aprofundamento no *habitus* do mediador de leitura que permita a contextualização necessária, sua jornada e as adversidades que encontra em seu cotidiano e no exercício de suas funções.

[...] *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. (SETTON, 2008, p.61)

Dentre essas interseções, a primeira delas é a que legitima toda esta pesquisa e a minha experiência profissional: o potencial do discurso narrativo, textual e visual de proporcionar a alteridade e a quebra de preconceitos. (Figura 31)

Figura 31 - A leitura literária proporcionando a alteridade. Arquivo pessoal.



Fonte: Arquivo pessoal.

A literatura como elo e vetor de convivência. Uma experiência compartilhada e inclusiva de leitura de mundo. (Figura 32)

Figura 32 - Leitura literária: uma experiência compartilhada.



Fonte: Arquivo pessoal.

E toda esta pesquisa assume como pressuposto que essa interseção do leitor com a literatura necessita de um **mediador de leitura**. (Figura 33)

Figura 33 - O mediador da leitura prazerosa.



Fonte: Arquivo pessoal.

E defendo aqui o potencial do design de transformar-se em um elo, uma ponte entre o leitor e o mediador, e buscar alternativas de edificação dessa ponte, de forma que ambos os seus lados possam interagir prazerosa e autonomamente, criando bases sólidas o suficiente para influenciar positivamente o *habitus* social. E o elo entre essas duas interseções se dá pela emoção.

2.3.1

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRE O REAL E O IDEAL

A questão então passa a ser como definir esse mediador. Segundo a sistematização apresentada no Colóquio Roger Chartier e documentadas em Os lugares do design na leitura (FABIARZ, 2008), pode-se identificar três grandes grupos de mediadores:

- **Formadores:** professores, pedagogos, familiares, etc.
- **Produtivos:** editores, escritores, designers gráficos, ilustradores, gráficos, tradutores, revisores, etc.
- **Culturais:** comunicadores, livreiros, jornalheiros e bibliotecários, etc.

Esta pesquisa busca alternativas que possam atender à demanda de todos esses agentes, mas o foco principal se concentra no primeiro grupo, os **agentes formadores**, mais especificamente, professores da rede pública de ensino.

Cabe aqui a definição dada por Jaume Trilla que divide educação, isto é, o sistema de educação entre formal e não formal:

[...] O formal é aquilo assim definido, em cada país, em cada momento pelas leis e outras disposições administrativas; O não formal pro outro lado, é aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado. (TRILLA, 2008, p.40)

Segundo Trilla, deveria caber à escola “incrementar o uso dos recursos não-formais e infor-mais que estão à sua disposição” (Id., p.51). No contexto brasileiro, principalmente na rede pública de ensino – recorte feito por esta pesquisa – onde os agentes formadores estão sujeitos a limitações formais, práticas, ideológicas e burocráticas que dificultam o surgimento de alternativas pedagógicas, apresenta-se como necessário buscar alternativas de mediação. Alternativas adequadas que deem autonomia sem comprometer a carreira e o emprego do profissional. Um desafio tentador.

Mostra-se como evidente a importância que esse processo edificante seja pautado pelo compartilhamento de experiências, e o ambiente virtual surge como uma alternativa eficaz para esse fim. Cabe exemplificar uma dessas alternativas que, mesmo focado na autonomia da criança, inclui o “mediador” como agente

catalizador. O programa internacional “Design for Change”, idealizado pela designer indiana Kiran Sethi em 2009 e que tem como objetivo criar e compartilhar ações de conscientização infantil, dando instrumentos para que crianças possam construir o futuro que desejam.

Ao sentir-se decepcionada com o modelo pedagógico e as práticas de ensino empregadas na escola de seus filhos, Sethi optou por ensiná-los em casa. Um ato revolucionário que gerou, dezesseis anos atrás, um modelo inovador de educação na cidade de Ahmedabad, a Riverside School. Um modelo que incentiva os alunos a serem protagonistas da mudança de suas vidas e da sociedade na qual se inserem, percebendo o que lhes incomoda e buscando soluções criativas para seus problemas. Tudo calcado em quatro pilares básicos: **sinta, imagine, faça e compartilhe**. Os alunos são levados a tomar consciência de sua situação, lendo seu entorno; a ter criatividade para propor alternativas; a agir na busca de soluções; e a contar suas histórias.

Uma troca de expectativas, experiências e emoções. Levando-se em conta que esta pesquisa defende a importância da emoção inerente ao ato de ler na construção de valores e também a solidez dos vínculos emocionais que se estabelecem entre o leitor e a literatura e também entre o leitor e o mediador de leitura, acredito que cabe ao design potencializar esses vínculos e tirar partido da emoção como meio e fim.

Toda a minha experiência e vivência evidencia a defasagem na formação profissional dos **agentes formadores** e as exigências e necessidades da função que exercem. Uma formação que deveria ser prioridade de Estado, que tem se mostrado incompetente para tal e incapaz de propor para a educação políticas públicas a longo prazo.

A pandemia de 2020/2021 estabeleceu o distanciamento como norma sanitária. O ensino à distância que até então mostrava-se como uma alternativa um tanto utópica que pretensamente equacionaria a defasagem do número de professores por aluno e facilitaria o acesso virtual à informação e à formação, transformou-se em necessidade. Uma necessidade ainda não regrada e sem o suporte tecnológico que a viabilize, principalmente no âmbito do ensino público, por depender do Estado para tornar-se amplo e eficaz, garantindo o acesso livre à internet, a bibliotecas virtuais bem aparelhadas e a um sistema de avaliação e validação confiável e transparente. Isso acabou aumentando o distanciamento já existente entre o ensino privado e o público e acentuou a dificuldade de acesso a direitos básicos, como a alimentação, já que para algumas famílias a merenda escolar é a única refeição diária da criança. Criou-se um paradigma, como atender a uma criança que ficará em casa, necessitando da intermediação de pais com tempo e verba disponíveis e despreparados para assu-mir o papel de monitorar e dar apoio necessário. Uma criança que, ao ficar em casa, perde o contato com o outro e o convívio social, impondo ao mediador de leitura novos desafios, somados aos já existentes.

Nesse contexto, mediação, portanto, necessita da utilização e da apropriação da multimodalidade de linguagens e suportes.

2.3.2

Conexão: sensibilizando o leitor

A emoção, identificada aqui como um elo entre os agentes envolvidos e mola propulsora da leitura prazerosa desejada, nasce da “troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2008, p. 63).

Vale a pena observar as relações existentes entre os prazeres — físico, social, psicológico e intelectual — a serem atendidos pontual ou globalmente em um projeto de design, com a função e a atividade inseridas no processo de mediação de leitura pelos agentes formadores e os leitores a que atende. Esta pesquisa busca a confluência desses prazeres diversos no **prazer de ler**. Um prazer que interage com o prazer de escrever; de ensinar; de aprender; de criar e de compartilhar emoções e conhecimento. A sensibilização de todos os envolvidos passa, invariavelmente, pelo prazer. Um prazer que, ao se revelar, transborda e incentiva ao outro a buscar o seu prazer. O prazer individual como referência e exemplo de outros prazeres.

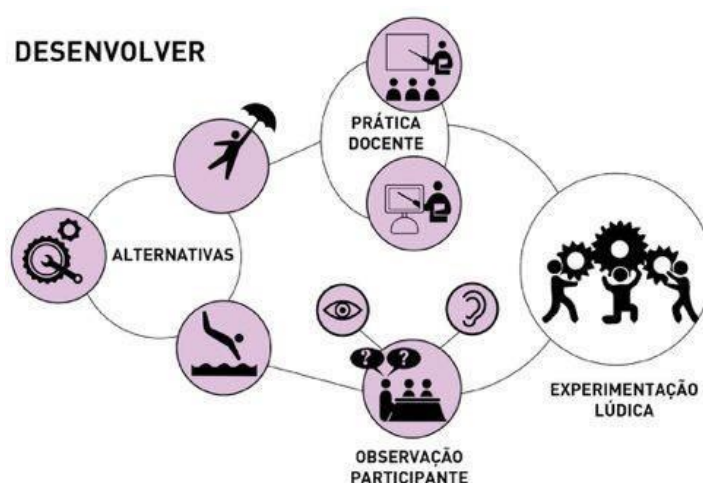
Em 1995, em um encontro do PROLER em Porto Velho, o escritor Bartolomeu Campos Queirós (1944-2012) ao ser indagado, após uma palestra, por uma professora local como incentivar a leitura de seus alunos, respondeu com outra pergunta: Quantos livros você leu este ano? A professora, um tanto constrangida, ficou alguns segundos em silêncio antes de revelar não ter lido nenhum livro até o mês de outubro, data do evento. O silêncio desconfortável que dominou momentaneamente a plateia, revelou indiretamente que muitos dos presentes compactuavam da falta de leitura da colega que se expôs.

A professora em questão elencou algumas desculpas por sua falha, como falta de tempo devido à carga horária de sua jornada dupla, entre a escola e os afazeres domésticos, somados às atividades complementares à sua atuação em sala de aula, como preparação de aulas e correção de provas. Se o mediador não usufrui do prazer de leitura, certamente lhe faltará argumentos para instigar a leitura prazerosa e libertadora em seus alunos.

Imagem e ação: experimentação

Este capítulo concentra-se no segundo diamante, especificamente na terceira etapa: **Desenvolver** (Figura 34). É relatado aqui todo o processo de experimentação vivenciado durante o tempo desta pesquisa. Ela se divide em dois passos distintos, ocorridos simultaneamente: o primeiro, intitulado **Voando: uma leitura de mundo com os pés no chão**, está atrelado à minha prática como profissional de ensino e relata experiências feitas em sala de aula de uma turma do bacharelado em design; o segundo, intitulado **Mergulhando: uma observação participante do *habitus* social**, documenta a vivência como observador em um centro de formação de professores, o Pró-Saber, e sua relação com experimentações lúdicas vivenciadas no PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura).

Figura 34 - O segundo diamante: Desenvolver.



Fonte: Arquivo pessoal.

3.1

Voando: uma leitura de mundo com os pés no chão

Toda prática exige uma sistematização. Toda sistematização está contida numa disciplina de trabalho. Toda disciplina de trabalho está alicerçada numa rotina. Toda rotina fala dos tempos, momentos vividos, que constituem meu tempo com o outro.” (FREIRE, M., 2012, p. 117.)

Cabe aqui um exemplo prático. Nesses mais de 25 anos de prática docente em curso de bacharelado em design, a disciplina com a qual tenho colaborado de forma mais longeva é aborda conhecimentos introdutórios de aspectos gráficos. Seu programa foi adaptado às mudanças ocorridas nos projetos pedagógicos em que esteve inserida, sem perder seu objetivo, a saber:

Apresentar os fundamentos da linguagem e da produção gráfica. Consolidar este conhecimento com a prática de exercícios que englobem forma, imagem, tipografia, cor, textura, estrutura, hierarquia, composição e diagramação. Trabalhar o desenvolvimento do raciocínio visual e familiarizar o aluno com a metodologia do trabalho gráfico. Formar o olhar crítico a partir da análise dos resultados dos exercícios.

O caráter preferencialmente experimental da disciplina era reforçado pela localização da sala de aula, um espaço contíguo ao laboratório de gráfica. Essa peculiaridade, entretanto, não pôde ser compartilhada durante o período da pandemia, quando foi adotado o modelo remoto, não presencial. A contingência exigiu a utilização de alternativas multimodais, adaptando a experimentação prática a adversidades e contextos, como acesso e domínio de ferramentas, e as características do espaço físico disponível na residência dos alunos.

No início da pandemia, vivenciamos a falta de tempo para um novo planejamento e a inexistência de previsões concretas a respeito do modelo de ensino-aprendizagem a ser seguido no restante do semestre. Com isso, a solução encontrada foi a adaptação do programa de aula apresentado no início do semestre, ainda com o modelo presencial, recontextualizando os conteúdos programáticos a serem ministrados para a temática da pandemia e encontrando alternativas para a impossibilidade de acesso ao laboratório de gráfica, o uso de técnicas artesanais.

Aseguir, será exposto de forma comparativa o modelo tradicional da disciplina e a sua adaptação ao contexto e às contingências da pandemia de Covid-19.

3.1.1

A disciplina. Modelo tradicional: estrutura e objetivos

A disciplina já foi oferecida em horários diversos por diferentes professores, pois possui várias turmas. Nela há a liberdade de adaptação das práticas de ensino-aprendizagem, desde que sejam mantidas a ementa e as diretrizes básicas da disciplina. Ao longo dos 25 anos, aproximadamente, em que ministro a disciplina, tive a oportunidade de experimentar muitos modelos e planos de aula, propondo a cada semestre exercícios práticos diferenciados que puderam manter seu frescor, acompanhando a evolução dos equipamentos do laboratório que se destinam aos experimentos gráficos. Exercícios práticos individuais e em grupo, com enunciados bem diversos, como, por exemplo, criar matrizes artesanais de impressão e reprodução de símbolos representativos de alguma característica da personalidade e da individualidade do aluno; criação de cartazes coletivos tendo como tema os cinco sentidos e, em outra ocasião, os sete pecados capitais; criação de grafia e reprodução em suportes gráficos do slogan: “Aqui tem design” e espalhar as peças pela universidade; etc. O momento histórico da pandemia, entretanto, impunha parâmetros totalmente inéditos, exigindo soluções também inusitadas.

A carga horária oficial da disciplina em questão compreende uma aula semanal, com duas horas de duração, e o roteiro de aula original distribuído para os alunos na primeira semana de aula, no início de março de 2020 – data ainda anterior

à pandemia – previa, seguindo o calendário da universidade, um conjunto de quinze aulas, perfazendo 30 horas/aula de carga horária, iniciando-se no dia 04 de março e terminando dia 24 de junho de 2020 (Figura 35). Como os reflexos da pandemia no cronograma acadêmico, o programa original que fora distribuído à turma no primeiro dia de aula precisou ser reformulado a partir da aula prevista para 25 de março, menos de um mês após o início das aulas.

Logo no início das adversidades que tornaram a suspensão das aulas inevitável, o departamento a que a disciplina está vinculada, seguindo as diretrizes da Universidade, orientou o corpo docente, dando suporte tecnológico e indicando os procedimentos a serem seguidos e os meios oferecidos que possibilitassem aulas presenciais e Educação remota. É importante frisar, entretanto, que algumas plataformas virtuais já eram utilizadas pelos professores anteriormente à pandemia, compondo as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores. Já utilizávamos há bastante tempo, por exemplo, o Google Drive, ambiente virtual que permite a criação de pastas onde arquivos podem ser armazenados e compartilhados. Também já éramos familiarizados com o Google CLASSROOM, plataforma de uso exclusivamente acadêmico que permite, além do compartilhamento de informações e arquivos vinculados a uma turma específica (por meio de seu código de cadastro junto ao sistema da universidade), a criação de atividades e tarefas, estipulando, inclusive, os critérios de avaliação e as datas de entrega de cada uma delas. Facilitava a nossa comunicação o sistema gerar automaticamente uma pasta nominal para cada aluno matriculado (informando-o por correio eletrônico) na disciplina, o que facilita sobremaneira o contato individualizado e os comentários exclusivos.

Para além do que já experimentávamos, quando a pandemia se instalou, impondo alternativas de aulas remotas, foi-nos apresentada pelo departamento a plataforma Google Meet, também em sincronia com os códigos das disciplinas e com os alunos a ela vinculados. Essa ferramenta permite vídeoaulas, com o uso opcional de câmera e microfone e o compartilhamento da tela do computador de qualquer um dos participantes. E é importante ressaltar que o fato de estar vinculada oficialmente ao departamento, garante a segurança necessária ao fluxo de dados e informações. Com a nova plataforma, nos foi possível atuar de forma síncrona junto aos alunos, o que as outras duas plataformas que já utilizávamos não possibilitava.

Mesmo com plataformas facilitadoras, certo era que, embora essas tecnologias permitissem o bom andamento de diversas disciplinas teóricas e de planejamento, especialmente aquelas destinadas ao desenvolvimento de projetos individuais, facilitando o acompanhamento e o compartilhamento de arquivos e informações, elas não possibilitavam, obviamente, a experimentação prática presencial nos laboratórios da universidade.

Figura 35 - Primeiro roteiro de aula da disciplina Introdução à Gráfica, no primeiro semestre de 2020.

ROTEIRO 1		
AULA	CONTEÚDO/ ENUNCIADO	ESPAÇO FÍSICO
aula 1	• apresentação do curso	sala de aula
aula 2	• aula expositiva: histórico da representação gráfica • para aula 4 > exercício 1: desenvolver e apresentar 3 ícones/ símbolos referenciadas a características pessoais. • trabalho individual utilizando técnicas de reprodução artesanais	sala de aula
aula 3	• aula expositiva: técnicas de reprodução artesanais	laboratório de gráfica
aula 4	• aula expositiva: a formação das cores e seu uso nas artes gráficas. • análise em conjunto do exercício 1 • para aula 8 > exercício 2: utilizando como base um ou mais dos ícones desenvolvidos no primeiro exercício, criar uma padronagem a ser reproduzida no maquinário disponível no laboratório de gráfica. • trabalho individual utilizando matriz vetorial gerada eletronicamente e software gráfico	sala de aula
aula 5	• aula expositiva: vetorização digital • apresentação de estudos > exercício 2	laboratório de informática
aula 6	• aula expositiva com instruções referentes laboratório de gráfica. • compartilhamento dos primeiros estudos do exercício 2	laboratório de gráfica
aula 7	• aula expositiva: o uso da tipografia nas artes gráficas • compartilhamento das experimentações em curso do exercício 2	sala de aula
aula 8	• análise do exercício 2 • para aula 12 > exercício 3: desenvolver coletivamente e imprimir em serigrafia no laboratório, cartazes coletivos utilizando os ícones e/ou padronagens criados;	sala de aula
aula 9	• aula expositiva: de composição e arte-final • compartilhamento dos primeiros estudos do exercício 3	laboratório de informática
aula 10	• aula expositiva: reprodução em serigrafia • experimentação compartilhada de estudos do exercício 3	laboratório de gráfica
aula 11	• aula expositiva: aproveitamento de formatos padrão de papel nas artes gráficas • experimentação compartilhada de estudos do exercício 3	sala de aula
aula 12	• análise do exercício 3 • para as aulas 14 e 15 > exercício 4: desenvolver folder A4 contendo amostras e legendas dos trabalhos desenvolvidos e uma análise crítica resumida da disciplina e dos desenvolvimento individual durante o curso.	sala de aula
aula 13	• aula expositiva: diagramação e arte-final	laboratório de informática
aula 14	• análise e apresentação do exercício 4	sala de aula
aula 15	• análise e apresentação do exercício 4 • considerações finais e encerramento do curso.	sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal.

É interessante relevar que a busca por novas estratégias pedagógicas e posicionamentos por parte dos professores e alunos que ganhou força a partir da pandemia incide sobre a definição clássica de ensino formal e informal e propõe uma maior inter-relação entre ambos, resgatando o pensamento de Trilla (2008, p.49) para quem as “educações formal, não formal e informal se intrometem mutuamente e oferecem uma imagem muito distante da que resultaria de considerá-las compartimentos estanques.” O momento pedia e impunha a experimentação de um novo modelo onde o ensino presencial, não fosse simplesmente substituído pelo ensino remoto. Um sistema que possibilitasse a aproximação, a afetividade e a troca, mesmo tendo uma tela e um teclado entre os agentes envolvidos, tirando

partido do acesso à pesquisa online em tempo real. Ou seja, o que defende Trilla (2008, p.51), quando coloca que “[as] instituições educacionais formais deveriam incrementar o uso dos recursos não-formais e informais que estão à sua disposição”, valorizando, assim, as “aquisições que os indivíduos realizam em contextos não-formais e informais”.

3.1.2

A adaPtação

Com a pandemia da Covid-19, a partir do fim do primeiro mês de aula, todo o roteiro, como já foi dito, necessitou de uma reformulação radical com o intuito de adequar-se ao ambiente exclusivamente virtual sem, entretanto, deixar de atender aos objetivos da disciplina. Além disso, mostrou-se necessário seguir algumas determinações da universidade, como o redimensionamento da carga horária diária, reduzindo-a dos usuais 120 minutos presenciais para 90 minutos de vídeoaula. Uma outra resolução oficial determinou a não punição às faltas dos alunos, o que exigiu um formato que proporcionasse o acesso ao conteúdo também fora do horário oficial da aula, sem comprometer, no entanto, o cotidiano dos outros indivíduos.

Devido aos novos parâmetros e diretrizes, o roteiro foi reestruturado (Figura 36), prevendo, além dos encontros nos horários oficiais das aulas, um acompanhamento extraclasse, especialmente no *Google Drive* e no *Google CLASSROOM*, nos quais foram abertas pastas exclusivas para cada aluno. Outro ponto que se revelou importante, além das questões formais e institucionais, foi a necessidade de incluir no roteiro a proposição de tarefas viáveis, factíveis e que pudessem manter o interesse dos alunos.

Nesse ponto cabe ressaltar que o Departamento tem como característica e diferencial, a preferência por projetos e pesquisas acadêmicas que privilegiem a inserção do design, como pensamento e prática metodológica, em prol da sociedade, e o momento histórico vivenciado proporcionou a oportunidade de estimular o posicionamento social dos alunos, incentivando-os a descobrir na prática, alternativas de utilizar as ferramentas do design de forma colaborativa e comunitária.

Essa postura é reforçada pela lógica freireana, que coloca a educação como um ato político, uma educação voltada para a liberdade e para o senso crítico. No campo do design essa lógica posiciona o designer como um agente de transformação social, um conceito que precisa e merece ser discutido em sala de aula, desde o início da formação em design. Ainda mais, levando-se em conta o perfil majoritário – mas não absoluto, como, pejorativamente até, é enxergado pela sociedade – do aluno de uma universidade particular em uma zona nobre da cidade do Rio de Janeiro. Cabe aqui um pensamento compartilhado por Farbiarz (diretora do referido departamento) de que não devemos nos sentir culpados pelos privilégios que temos (mas sim termos a responsabilidade de saber o que fazer com eles). E, obviamente, esse comprometimento não acontece de forma instantânea. É um processo longo que deve permear a formação e a prática do design.

A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. (FREIRE, 1996, p.22.)

Figura 36 - Roteiro de aula da disciplina Introdução à Gráfica, após o advento da pandemia Covid 19.

ROTEIRO 2		
AULA	ATIVIDADE	SUPORTE TEÓRICO
aula 1	<p>Tendo como apoio as palavras-chave citadas acima, cada aluno desenvolverá 3 cartazes A4 a serem afixados, seguindo as normas básicas de segurança, em sua própria casa, no elevador de seu edifício, no poste de sua rua, etc.</p> <p>Cada cartaz deverá ter, no mínimo, três reproduções e deverão atender a uma ou mais das funções abaixo:</p> <p>1 > Informar questão referentes ao Corona vírus, incluindo procedimentos de higiene, contato social, cuidado com idosos, etc.</p> <p>2 > Fomentar o positivismo e o bom astral buscando reverter o incômodo gerado pelo isolamento.</p> <p>3 > Abrir frentes de contato virtual com intuito de aproximar as pessoas, dando apoio emocional ou doação de suprimentos, com a devida higiene.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceituação e compartilhamento de ideias e briefings no CLASSROOM. • Discussão e compartilhamento de tema ou temas escolhidos. 	<p>REFORÇO DA APRESENTAÇÃO PRESENCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significado-significante • A cor nas artes gráficas <p>TOTALMENTE ON LINE</p> <ul style="list-style-type: none"> • técnicas de reprodução artesanais
aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de ideias no CLASSROOM. • Definição de tema ou temas escolhidos. • Definição do(s) receptor(es) da mensagem 	
aula 3	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de experimentações 	<ul style="list-style-type: none"> • tipografia (1) > histórico
aula 4	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de experimentações 	<ul style="list-style-type: none"> • tipografia (2) > usos e aplicações
aula 5	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento e entrega dos resultados. 	
aula 6	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do enunciado da tarefa 2: PERSONA 1 > Desenvolver individualmente alternativas de auto representação simbólica. 	introdução à vetorização
aula 7	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de experimentações 	
aula 8	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento e entrega dos resultados da tarefa 2. • Apresentação do enunciado da tarefa 3: PERSONA 2 > Desenvolver individualmente alternativas de auto representação tipográfica. 	introdução à tipografia imagens
aula 9	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de experimentações 	
aula 10	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de experimentações 	
aula 11	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento de resultados 	

Fonte: Arquivo pessoal.

Um comprometimento pautado pela atitude individual com relevância social, ou, como disse Bakhtin (2013, p.8)), o “indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável” consciente de que “todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade”. Indivíduos pautados pelo “dever moral”, ou melhor: “pelo dever como tal (porque não há dever especificamente moral)”.

Com esses preceitos, foi então formulado e compartilhado com os alunos o roteiro abaixo, procurando atender as especificidades de acesso e logística de todos. Devido à necessidade de permitir que cada aluno pudesse administrar

individualmente o tempo, compartilhando as tarefas acadêmicas com afazeres domésticos, foi proposto um roteiro semanal.

O conteúdo teórico foi dividido em quatro tópicos apresentados em vídeoaula, em uma sequência de slides. Ao término das aulas os mesmos arquivos foram disponibilizados, com roteiros de leitura que facilitassem o acesso ao conteúdo apresentado aos alunos que não participaram da vídeoaula. Cabe ressaltar que parte do conteúdo teórico já havia sido apresentado presencialmente no início do curso e foi também disponibilizados e complementado com seus respectivos roteiros de leitura.

É importante evidenciar que o fluxo “interiorização > exteriorização”, presente no modelo original, foi invertido, assumindo o direcionamento oposto: “exteriorização > interiorização”. No roteiro apresentado no começo do semestre, a primeira tarefa pressupunha um “mergulho” interno na busca de características pessoais e a última seria um cartaz coletivo, feito em grupo e unindo as diversas leituras individuais em uma peça de comunicação extramuros. Na adaptação proposta pós-pandemia, os alunos foram instigados a enxergarem e interpretar a realidade e o entorno, e, mesmo focados em questões pessoais, produzirem peças gráficas que se comunicassem com o outro.

Essa mudança de perspectiva se deveu diretamente às características do novo contexto. Ao iniciar com a leitura crítica do entorno, os alunos poderiam perceber que as adversidades individuais eram, na verdade, comuns e coletivas. Todos estávamos no mesmo barco e necessitando remar juntos. Após o baque inicial provocado pela mudança brusca de hábitos de convivência imposta pela realidade, o “mergulho” passaria a ganhar importância, para que cada um buscasse, a partir da autoleitura, alternativas individuais de superar a monotonia cotidiana. Assim, após uma aula expositiva sobre conceitos básicos e históricos da tipografia, a segunda tarefa proposta foi que cada um grafasse seu próprio nome, procurando dar identidade visual e semântica a essa grafia. E na última tarefa, cada um deveria propor alternativas de identificação pessoal por meio de ícones ou símbolos gráficos.

3.1.3

Resultados alcançados

A seguir serão apresentados os resultados alcançados por alguns dos alunos matriculados da disciplina. Buscando preservar a identidade de cada um, o nome original foi substituído por pseudônimo concebido em homenagem a designers e artistas gráficos que foram utilizados como referência durante o desenrolar da disciplina. Esses profissionais referenciados tiveram seus trabalhos apresentados em aulas expositivas por razões diversas, como: o processo criativo experimental e investigativo; a linguagem e os recursos gráficos utilizados em seus trabalhos; a adaptabilidade às contingências e adversidades e o engajamento social.

• Peret³

Tendo como objetivo evidenciar a importância da higiene com as mãos como uma atitude capaz de evitar a proliferação do vírus, o aluno buscou alternativas de mensagens diretas que pudessem ser afixadas em lugares diversos, necessitando, portanto, de alto grau de legibilidade e empatia. A pesquisa aliada a adversidade o levou ao uso metafórico de sua própria mão como matriz reprodutiva. Após o uso da “matriz” como um “carimbo”, ele percebeu que o resultado sugeria paralelamente o conceito de sujeira, antagônico à mensagem almejada. Essa análise o fez optar pela matriz com uma régua, evidenciando pelo contorno da forma a limpeza e transpondo para a imagem a sua identidade antropométrica. A tipografia foi transposta para as outras peças utilizando a janela de seu quarto como uma “mesa de luz”. É interessante observar o uso engenhoso da frase “Uma mão lava a outra” que sugere não somente a higiene, como também o espírito colaborativo. (Figura 37)

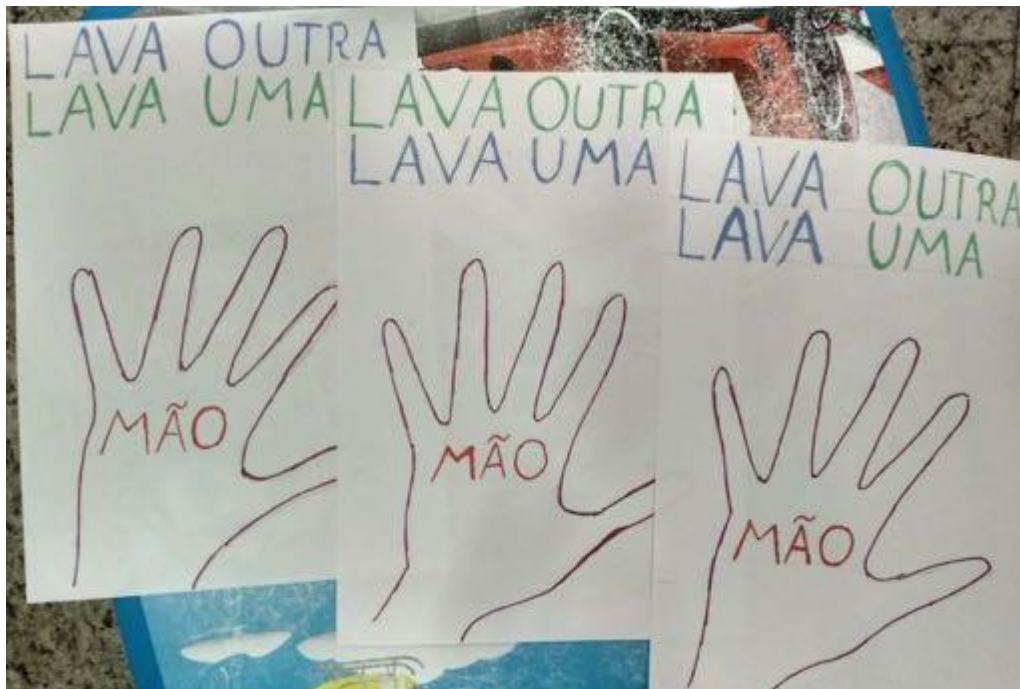
• Alain⁴

O objetivo desse aluno era outro. Sua intenção era informar a necessidade de não sairmos de casa, evitando assim uma maior exposição ao vírus. Como toda a conceituação e ideação estabeleceu-se ainda no início da pandemia, essa informação mostrava-se imensamente importante, já que esse era um ponto-chave para a disciplina, inclusive. A partir daquele momento todos teríamos que ficar em casa e isso poderia ser encarado como um encarceramento, principalmente tratando-se de jovens em torno dos 20 anos, impedidos do contato físico e do convívio prazeroso no campus. Esse raciocínio levou à busca de alternativas que focassem no acolhimento e não no confinamento. Dentre elas, a imagem simbólica da casa como um lar, representado pelo telhado triangular, mostrou-se um ícone simples e eficaz. O peso emocional do alerta contido na frase “para a segurança de todos que vivem na mesma moradia” foi suavizado com o desenho de uma flor no centro inferior da peça gráfica, direcionando o olhar para ela, em uma composição triangular invertida, em oposição ao triângulo do telhado. Um losango virtual dando harmonia a toda a mensagem. O aluno também usou a transparência proporcionada pela luminosidade refratada pela janela como artifício para reproduzir as três cópias, que não são, repare, exatamente idênticas. (Figura 38)

³ Pere Torrent (Barcelona, 1945-), também conhecido como Peret, é um designer gráfico, ilustrador, fotógrafo e escultor espanhol, natural e residente em Barcelona. Utilizando ícones da cultura ocidental de forma crítica, cria mensagens diretas e poderosas, que mesclam com engenhosidade a sua originalidade estética e a influência da arte catalã.

⁴ Alain Le Quernec (1944-) é um designer autodidata francês, reconhecido internacionalmente pela criação de cartazes para movimentos políticos, sociais ou culturais e alia sua extensa produção à atividade de professor, oferecendo cursos e oficinas de cartazes que possam dialogar criticamente com o espaço urbano.

Figura 37 - Uma mão lava a outra.



Fonte: Reprodução gentilmente cedida pelo autor.

Figura 38. Fique em casa.



Fonte: Reprodução gentilmente cedida pelo autor.

• Zuzana⁵

O caminho seguido aqui foi um pouco diferente dos anteriores. A aluna, em um primeiro momento, adotou um posicionamento refratário, procurando deixar claro o seu desconforto com a realidade que se impunha e seu descontentamento com a dinâmica não presencial da disciplina, tanto que sua primeira mensagem era “Quero trancar esse curso” (Figura 39). Com a discussão aberta e a troca de ideias com a turma foi, aos poucos, se conscientizando que poderia propor alguma

⁵ Zuzana Licko (1961-) designer natural de Bratislava, Tchecoslováquia, construiu toda a sua carreira de designer gráfica nos Estados Unidos. É especializada na criação de tipos sendo cofundadora da Emigre, uma das mais respeitáveis font houses do mundo.

Figura 39 - Quero trancar esse curso.



Fonte: Reprodução gentilmente cedida pela autora.

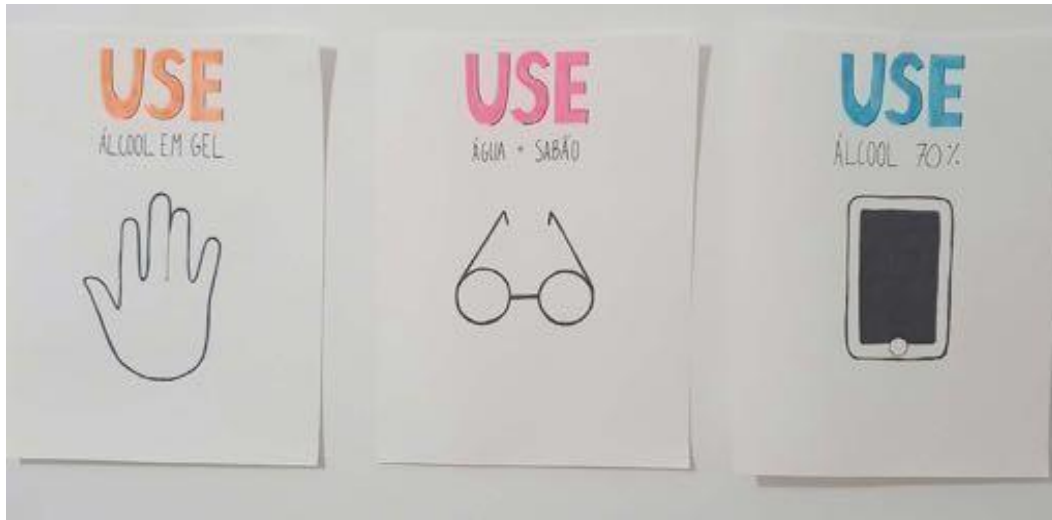
mensagem com a capacidade de compartilhar a sua raiva com outros indivíduos, tão assustados e desconfortáveis quanto ela. Uma catarse visual que se traduziu em uma nova frase: “O vírus é um verme” (Figuras 40 e 41). A composição tipográfica manteve parcialmente a organicidade da primeira ideia, mas foi estruturada em faixas horizontais triangulares, remetendo à emissão de som, ao grito que sai de um megafone. Na verdade, quatro megafones que se encaixam. Essa estrutura facilitou a reprodução, gerando também peças não idênticas, com pequenas diferenças praticamente imperceptíveis. A afixação na escada de incêndio, reforçou a urgência da mensagem.

Figuras 40 e 41 - Um vírus é um verme.



Fonte: Reproduções gentilmente cedidas pela autora.

Figura 42 - Tríptico: Use álcool em gel. Use água + sabão. Use álcool 70%.



Fonte: Reprodução gentilmente cedida pela autora.

Angela⁶

Dentre os exemplos selecionados aqui, a abordagem da aluna na interpretação do termo “imagem seriada” diverge dos demais. As três peças têm como âncora gráfica uma palavra de ordem, “USE”, em que a imposição verbal é suavizada pelo uso da cor. Em cada uma o verbo se relaciona com um produto de limpeza e higienização, relacionando-o com um elemento para o qual esse produto é indicado. No primeiro, o álcool gel, que é indicado para a higiene das mãos, no segundo água e sabão, indicado para a limpeza de óculos e, finalmente, o álcool 70%, indicado para os aparelhos celulares. (Figura 42)

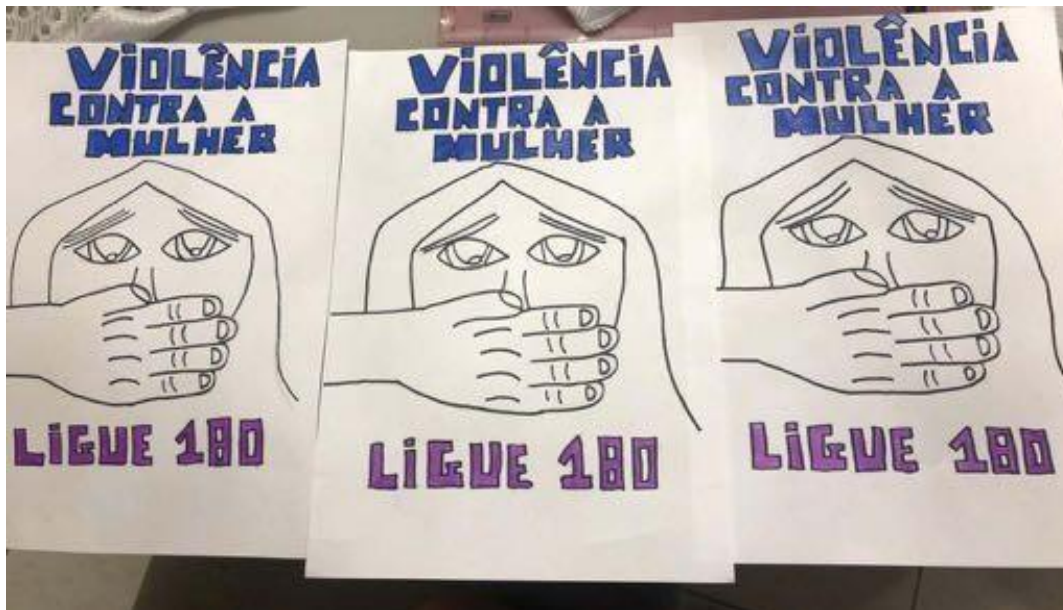
• Bea⁷

Aqui a abordagem direciona-se a um tema de ainda pouco discutido no momento, mas de extrema relevância. O convívio cotidiano forçado originou algumas consequências nefastas, como a violência doméstica. Não que a violência doméstica, especialmente contra a mulher, seja, infelizmente, uma exclusividade das contingências impostas pela pandemia, mas as circunstâncias emocionais e a proximidade extremada, potencializaram os conflitos e os confrontos. O tríptico também não é idêntico, mas a aluna conseguiu reproduzir a mesma imagem e os mesmos padrões tipográficos e cromáticos utilizando papéis transparentes e a pressão do lápis, que proporcionaram as linhas guias necessárias. (Figura 43)

⁶ Angela Maria Cardoso Lago (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1945-2017). Autora e ilustradora de literatura infantil e juvenil, com reconhecimento nacional e internacional. Sempre norteou pela criatividade e na busca de novas alternativas de linguagem, tanto no discurso escrito, quanto no imagético.

⁷ Bea Feitler (1938-1982). Designer e diretora de arte brasileira, formada pela tradicional Parsons School of Design de Nova York, com atividade profissional marcante no Brasil e no exterior. Especializou-se em design editorial, tendo trabalhado em publicações internacionais, como *Harper's Bazaar*, *Ms.*, *Rolling Stone* e na edição de estreia da revista *Vanity Fair*.

Figura 43 - Ligue 180.



Fonte: Reprodução gentilmente cedida pela autora.

• Pierre⁸

O diferencial desse aluno foi a técnica utilizada. O uso da matriz em *stencil* e a tinta em spray utilizada no *grafitti*, mesmo tendo similaridade como a mensagem utilizada por Alain (Figura 2), imprime um caráter de urgência à peça gráfica. E o impacto visual atingido por essa urgência se mostrou ideal quando se leva em conta o local onde foram afixados: a área externa de sua casa. De todos os cartazes apresentados aqui, o que está mais sujeito ao fluxo de passantes e à abertura de múltiplas leituras que essa exposição permite. (Figuras 44, 45 e 46)

⁸ Pierre Bernard (1942-2015) Artista gráfico e designer francês de reconhecimento internacional, foi um dos fundadores do emblemático L'Atelier Création Graphique em Paris, responsável por uma linguagem inovadora e extensa atividade na produção cultural, tendo colaborado com diversos eventos e organizações não governamentais.

Figuras 44, 45 e 46 - Fica em casa.



Fonte: Reproduções gentilmente cedidas pelo autor.

No segundo semestre foi proposto o mesmo exercício, mas a maioria das mensagens já haviam abordado questões relativas aos efeitos emocionais do isolamento e mensagens focadas no positivismo.

Já no segundo ano da pandemia, 2021, foi proposto um novo exercício. Embora as questões referentes ao isolamento já estivessem assimiladas por todos, ele passou a ser traduzido por confinamento e seus reflexos emocionais e psicológicos se potencializaram. Nossas janelas ganharam uma dimensão imperceptível anteriormente, uma tela aberta para um mundo que pulsava independentemente de nós. A vacinação ainda dava seus primeiros passos, informações conflitantes invadiam nossas trincheiras domésticas, trazendo incertezas e desesperança.

Propus que fizessem mensagens voadoras, tendo aviões de papel como suporte, podendo o “público-alvo” das mensagens – assim como na experimentação feita com cartazes – ser alguém próximo ou até um transeunte. Foi então exposto material teórico relacionando significado e significante e também indicando formatos de papel e alternativas de dobraduras para que cada um escolhesse a melhor forma de posicionar a mensagem, estabelecendo o fluxo narrativo que considerasse mais adequado. O desenvolvimento e os resultados foram compartilhados por todos e expostos das mais variadas formas, dependendo da disponibilidade técnica de cada um, mas quase todos puderam filmar o voo de suas mensagens.

Buscando preservar a identidade dos alunos, o nome original foi substituído por pseudônimo concebido em homenagem a inventores e aviadores que ousaram desafiar a lei da gravidade, vendo o mundo do alto em objetos mais pesados que o ar.

A seguir alguns dos resultados alcançados.

• Leonardo⁹

O aluno utilizou o humor fazendo um jogo de palavras com “corona” e “carona”. A frase “Não pegue carona” se contrapõe a outra grafada na outra lateral “Nesse corona”. Ele preferiu não tirar partido de um fluxo narrativo linear compondo toda a extensão do papel com informações soltas defendendo o distanciamento, pinçadas de redes sociais. (Figuras 47 e 48)

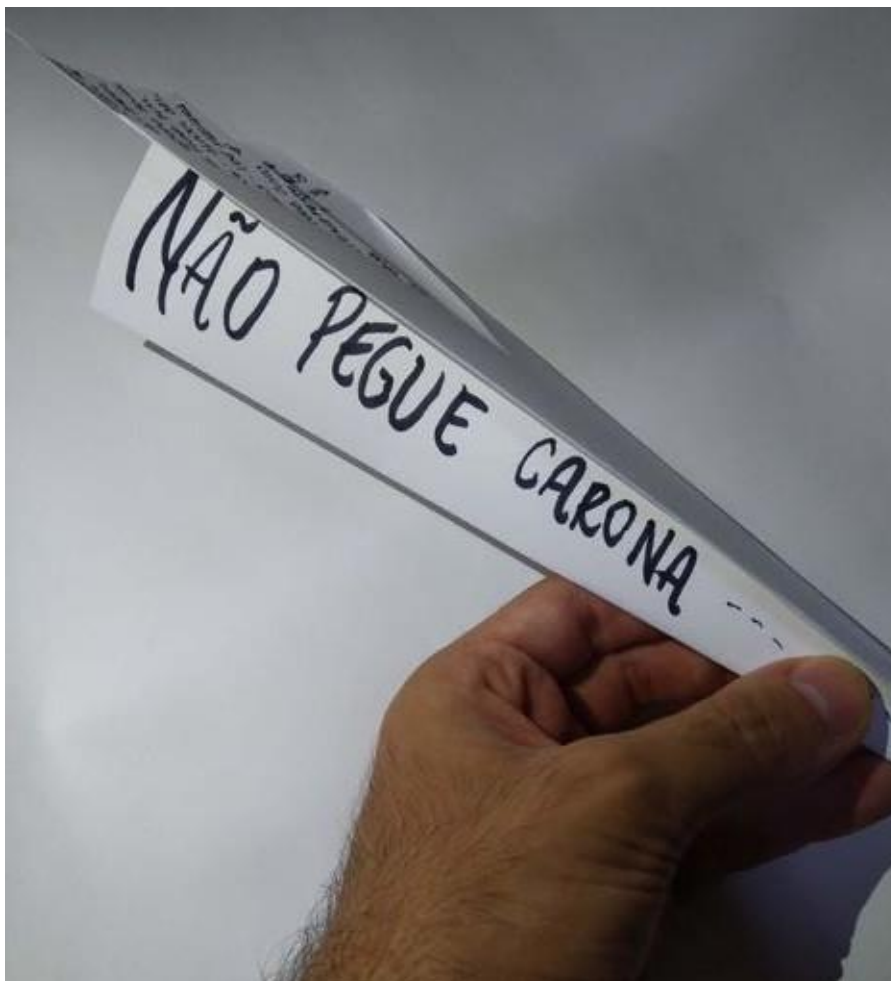
• George¹⁰

Este aluno se apropriou da linguagem das histórias em quadrinhos. Criou um personagem, George, que só aparece com o avião aberto. Utilizou como suporte uma pauta musical incentivando o receptor da mensagem a utilizar seu tempo em casa para aprender a tocar um instrumento. (Figuras 49 e 50)

⁹ Leonardo da Vinci (1452-1519), foi pintor, escultor e inventor italiano e provavelmente o primeiro homem a projetar uma máquina capaz de voar carregando um ser humano. Jamais a construiu, mas deixou diversos desenhos que serviram de inspiração.

¹⁰ George Cayley (1773-1857), inventor inglês, desenhou e construiu o protótipo de um planador que, em 1804, foi o primeiro a voar, ainda sem passageiros.

Figuras 47 e 48 - Não pegue carona nesse Corona.



Fonte: Reproduções gentilmente cedidas pelo autor.

Figuras 49 e 50 - As aventuras de George.



Fonte: Reproduções gentilmente cedidas pelo autor.

• Aída¹¹

O diferencial dessa aluna foi o uso do grafismo. Uma padronagem feita com a representação gráfica do coronavírus compõe uma imagem harmônica e até agradável aos olhos. Ao abrir uma frase de efeito alerta para o perigo: Não toque. (Figuras 51 e 52).

Figuras 51 e 52 - Não toque.



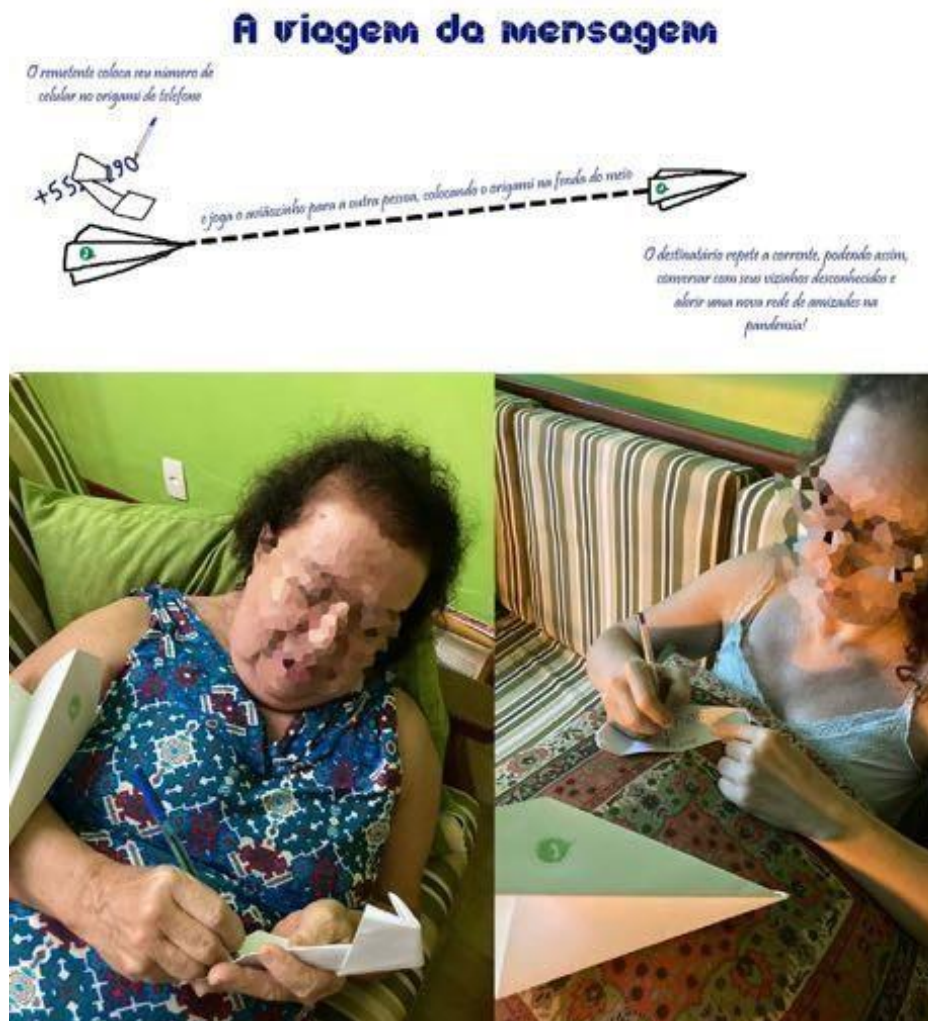
Fonte: Reproduções gentilmente cedidas pela autora.

¹¹ Aída de Acosta (1884-1962) foi a primeira mulher a pilotar uma aeronave, em 1903, o dirigível n.º 9 de Santos Dumont.

•Alberto¹²

Esse aluno propôs a seus familiares uma experiência compartilhada. Em vez de um avião pronto, um desenho esquemático incentivando a cada um montar o seu próprio avião. (Figura 53)

Figura 53 - A viagem da mensagem.



Fonte: Reprodução gentilmente cedida pelo autor.

•Amelia¹³

Essa aluna optou por um cartum sequenciado onde dois indivíduos, à primeira vista, estão se tocando, mas na verdade eles estão conectados pelos seus aparelhos celulares. É interessante observar que o modelo do avião escolhido pode voar para frente ou para trás. (Figuras 54 e 55)

¹² Alberto Santos Dumont (1873-1932) realizou um voo público em Paris, em seu famoso avião 14-Bis, percorrendo uma distância de 221 metros.

¹³ Amelia Earhart (1897-1937) foi a primeira mulher a atravessar o Oceano Atlântico em voo solo, em 1932.

Figuras 54 e 55 - Juntos e separados.

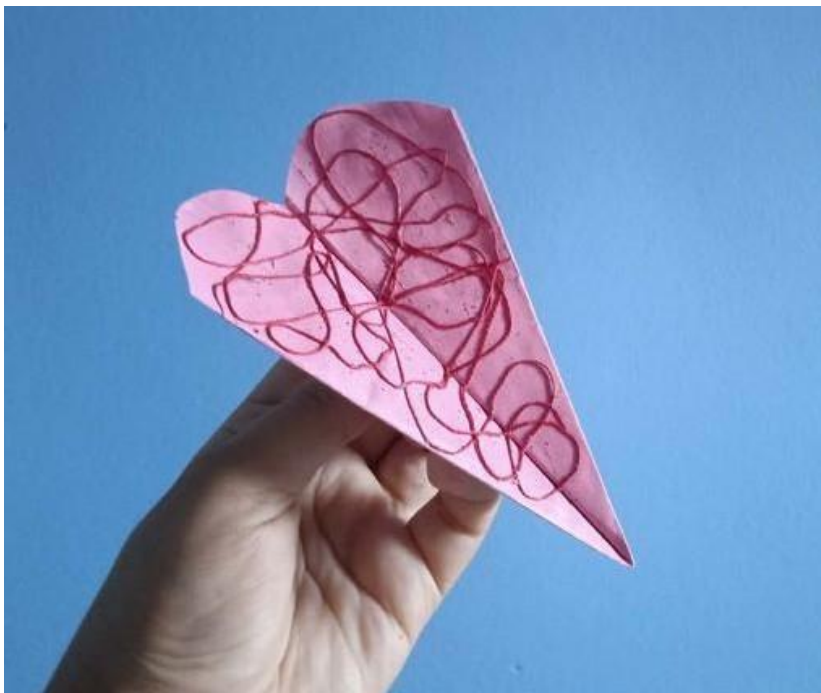


Fonte: Reproduções gentilmente cedidas pela autora.

• Ada¹⁴

Aqui a ideia foi compartilhar a sensação de confusão em que todos se encontravam, sinalizando que o amor era chave para superá-la. Na área superior (e no interior do avião desdobrado) uma ilustração feita com apenas uma linha embaraçada. No corpo do avião, escondido pela mão, a frase: Tá tudo confuso, mas seu amor tá certo. (Figuras 56 e 57)

Figuras 56 e 57 - Tá tudo confuso Reproduções gentilmente cedidas.



Fonte: Reproduções gentilmente cedidas pela autora.

¹⁴ Ada Rogato (1910-1986). Brasileira que foi a primeira aviadora do mundo a voar, 1951, até o Alasca, cobrindo uma distância de 51 064 km em um voo solitário sobre as três Américas.

Essas experimentações aqui relatadas servem como exemplo porque – embora utilizando somente um suporte físico como o papel – trazem em si a gênese da multimodalidade, possibilitando uma *mesclagem temporal* proporcionada pelo uso de técnicas artesanais por jovens imersos no universo digital. Uma resignificação do conceito de “ferramentas”. E também por terem como enunciado a apropriação crítica de valores sociais e emocionais a serem traduzidos em um suporte concreto com características e função específicas. Os alunos puderam formular conceitos, buscar significados em suas mensagens para interlocutores diversos, atuar socialmente em seu entorno e experimentar alternativas de discursos narrativos compartilhados.

As experiências lúdicas vivenciadas, tirando partido do diálogo texto/imagem, proporcionaram aos participantes a percepção da leitura – e da escrita – como ferramenta de posicionamento crítico e força transformadora, individual e social. Da mesma forma, inseriram no universo de estudantes de design a diversidade de suportes que podem ser oferecidos ao discurso literário e demonstraram como essa diversidade potencializa a mensagem. O suporte agindo também como um mediador, um elo que aterrissa nas mãos do leitor e conquista sua atenção. Uma metáfora com a literatura e seu papel de fazer o pensamento voar.

Um voo e um mergulho que acontecem simultaneamente.

3.2

Mergulhando: uma observação ParticiPante do *habitus* social

Na busca de uma aproximação que pudesse fornecer informações com relação ao *habitus* social dos mediadores de leitura, e de um local onde pudesse começar a experimentar as pontes entre design e literatura antecipadas ao longo desta pesquisa, mostrou-se necessária, paralelamente à Pesquisa Bibliográfica, a aplicação de uma **Observação Partecipante** em um grupo focal específico. Para esse fim foi utilizado o Instituto Pró-Saber, uma instituição de ensino superior particular que forma gratuitamente, há 30 anos, profissionais da Educação Infantil pública tendo como pilar a redução da desigualdade no Brasil. No início, em 1987, foi criado o Centro de Estudos e Atendimento Psicopedagógico, com foco prioritário em alunos da rede pública do Rio de Janeiro. Em 2004, o Instituto Superior de Educação tornou-se reconhecido pelo MEC. Desde então, o Instituto já formou em torno de 400 professores, que, como tambores, repercutem os ensinamentos e a experiência para cerca de 24 mil pessoas, incluindo crianças, professores e profissionais de Educação Infantil em 133 creches de 67 comunidades do Rio de Janeiro (SILVA, 2019).

O Instituto Pró-Saber é uma instituição de ensino superior particular que forma gratuitamente, há 30 anos, profissionais da educação infantil pública tendo como pilar a redução da desigualdade no Brasil. No início, em 1987, o Centro de Estudos e Atendimento Psicopedagógico, com foco prioritário em alunos da rede pública do Rio de Janeiro.

Devido a um convênio firmado em 2009, o estágio curricular dos alunos do curso de graduação em Pedagogia da PUC-Rio passou a ser realizado no Instituto, que a partir de 2014 passou a oferecer também o curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em 2016 foi firmado um acordo de cooperação técnica com o Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, visando ao desenvolvimento de projetos socioeducacionais. Uma parceria que favorece sobremaneira esta pesquisa, pelo fato de ambas as instituições estarem ligadas a ela.

Complementando a reflexão continuada a que se propõe, o Pró-Saber costuma promover encontros e seminários, Laboratórios de Pensamento em parceria com instituições de ensino públicas e privadas, sempre buscando discutir, debater e mostrar alternativas para a superação dos desafios da Educação na atualidade.

A estrutura administrativa enxuta do Instituto é composta de uma equipe profissional integrada, o que permite o acompanhamento da turma durante os seis semestres do curso. A equipe, formada pelo corpo administrativo, corpo docente e serviços internos é composta da seguinte maneira: Maria Cecília Almeida e Silva (pró-reitora), Clara Araújo (diretora-geral e professora) e Madalena Freire (coordenadora pedagógica e professora) compõem o corpo direcional que atua em conjunto com Heloisa Protásio (diretora administrativa), Ana Genescá (coordenadora da pós-graduação e professora), Paula Padilha (diretora de projetos e pesquisa), Ana Celina Vasconcellos (coordenadora da clínica de psicopedagogia e professora), Anna Luiza de Almeida e Silva (psicanalista e professora), Melissa Lamego (professora), Cristina Porto (professora), Maria Delcina Feitosa (bibliotecária e professora), Elaine Caetano (professora), Adriana Baião (assistente financeira) e Claudia Casa Nova (secretária).

A proximidade gerada pelo trabalho em conjunto cria fortes laços afetivos e que são reforçados pelo acolhimento do espaço. Um sobrado acolhedor no bairro do Humaitá, no Rio de Janeiro, que abriga o setor administrativo, biblioteca e salas de aula. A edificação dos fundos tem uma confortável área livre no térreo e amplos espaços utilizados para eventos diversos, incluindo aulas inaugurais e cerimônias acadêmicas. ambas as edificações foram reformadas e adaptadas, preservando as características arquitetônicas originais.

O curso oferecido, Normal Superior: habilitação em educação infantil, tem como objetivo, além da qualificação profissional “formar pessoas responsáveis, criativas e comprometidas com a educação como força transformadora”. Um sistema de diálogo permanente entre teoria e prática. A grade curricular é estruturada por disciplinas integradas, incluindo conceitos e práticas técnico-pedagógicas e experiências em outras áreas de conhecimento como filosofia, manifestações culturais e artísticas. (Figuras 58, 59, 60, 61, 62 e 63).

Figuras 58, 59, 60, 61, 62 e 63 - Instituto Pró Saber.



Fonte: Fotos de Guto Lins.

Segundo PERUZZO (2003), a **Observação Participante**, se dá quando o pesquisador vivencia e interage com o grupo, participando e acompanhando as atividades, mas ela “se confunde”, ou seja,

[...] não se deixa passar por membro do grupo. Seu papel é de observador. Exceto em situação extrema, em que o pesquisador, por opção metodológica, decide deixar-se passar por membro do grupo, acreditando ser a melhor forma de poder captar as reais condições e sentimentos do investigado (p.10).

O observador tem autonomia e não sofre interferência por parte do grupo “ou qualquer elemento do ambiente “em sua pesquisa” e pode ser “encoberto” ou “revelado”. Ou seja, o grupo pode ter conhecimento, ou não, do fato de estar sob observação.

Com esse intuito, foi feito inicialmente um contato com a coordenação por meio de correio eletrônico, no qual foi marcada uma reunião presencial para a apresentação resumida desta pesquisa. Estavam presentes a pró-reitora do instituto, Maria Cecília Almeida e Silva, e a diretora-geral, e também professora, Clara Araújo. A proposta de cooperação do instituto com a pesquisa foi apresentada então, em reunião interna, à coordenadora pedagógica do instituto, Madalena Freire¹⁵.

Dentre as disciplinas oferecidas, a coordenadora apontou uma como a mais relevante nesse ponto de minha pesquisa: **Oficina de Leitura e Escrita – Língua Portuguesa**. A mesma disciplina é ministrada por duas professoras, em dias diferentes, uma com maior foco na leitura e outra mais na produção textual. Devido à necessidade de uma análise presencial mais aprofundada, não seria possível a realização de uma observação simultânea em ambas. Portanto optou-se, num primeiro momento (2º semestre de 2018), pela turma ministrada pela professora Melissa Lamego, com foco na produção textual.

Cabe aqui explicitar um pouco melhor o conceito de observação e como ele é utilizado no Instituto Pró-Saber. O método de ensino adotado no Instituto já inclui um observador em sala de aula. Um Observador Natural, geralmente um ex-aluno já integrado ao grupo desde o início. A entrada de um segundo observador em sala, um Observador Artificial, causou um previsível burburinho inicial, potencializado por saberem o perfil do observador, um autor de literatura infantil e juvenil com livros conhecidos por vários deles. Simultaneamente, em algumas aulas, a esses observadores foi acrescentado esporadicamente um ou dois alunos do curso de Pedagogia da PUC-Rio realizando a experiência de estágio docência.

O registro da observação deu-se de forma escrita, evitando o uso de um gravador invadindo as intimidades que habitam nas falas, nos comentários pessoais e no burburinho natural existente em um espaço de convívio e de troca de experiências. Foram feitas anotações pontuais, aqui registradas de forma concisa e acrescidas de comentários que se mostraram necessários.

A busca de uma relação afetiva e franca com os alunos, e a descontração e a informalidade existentes entre a professora e os alunos, indicaram a necessidade de uma observação assistemática, buscando captar as relações dos indivíduos entre si e com o espaço, acolhendo de forma mais livre as reações espontâneas e a emotividade dos depoimentos. Isso permitiu que os primeiros laços afetivos pudessem ser construídos, ao estender a observação aos momentos de intervalo, lazer e confraternização no espaço do instituto. Assim, a emoção dos depoimentos pôde ser captada de forma mais verdadeira.

O processo de **Observação Participante** ocorreu de forma continuada no primeiro semestre de 2019, mantendo sua configuração. Embora com menor frequência, também foram feitas anotações pontuais, mas buscou-se estar integrado mais ao grupo, sem o anteparo de um laptop ou bloco de anotações. Logo no início

¹⁵ Filha e percussora das ideias de Paulo Freire, é autora de diversos artigos e livros, dentre eles *O educador educa a dor*, que consta na bibliografia deste trabalho.

do semestre foi apresentado aos alunos um resumo dos objetivos desta pesquisa, reforçando os laços de confiança conquistados e inserindo a todos no processo. A experiência indicou a franqueza como peça fundamental na coleta de dados estatísticos mais realistas que serão coletados em seu devido tempo.

Tive a oportunidade dessa forma de participar ativamente do grupo, acompanhando e vivenciando uma “situação concreta que abriga o objeto de sua investigação” (PERUZZO, 2003, p.14). Pude me envolver e me integrar a um grupo previamente informado e consciente da realização da pesquisa. Com isso, pude assumir a “responsabilidade para com o ambiente pesquisado de modo a não interferir demasiadamente no grupo ou criar expectativas que não poderão ser satisfeitas, até pela circunstância de posição transitória do pesquisador no grupo” (Id., p.14).

Durante o processo de observação, ficou claro para mim que, embora ocorrendo em espaço e em um contexto específicos, a experiência estava totalmente interligada com minha prática profissional, reforçando, mais uma vez, os elos que a interligam com minha pesquisa acadêmica. Ela traça um paralelo com experimentações vivenciadas por mim em outros contextos, como, por exemplo, durante os encontros PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), produzido pela Fundação do Livro Infantil e Juvenil, a FNLIJ, a qual passei a integrar em 1996, participando dos encontros em Salvador, São Luiz, Uberaba, Porto Velho e Manaus onde pude pôr em prática oficinas, workshops e minicursos, focados nas artes gráficas, na ilustração e na literatura infantil, para profissionais de ensino, em sua maioria da rede pública, assim como no Pró Saber. Nesses encontros foi possível auferir, in loco, como as dificuldades encontradas por professores de áreas menos assistidas em outras regiões do Brasil, eram similares às identificadas pelos alunos do Instituto. Uma constatação que comprovou, para mim, que talvez o maior desafio seja preencher o hiato causado pela falta de uma alfabetização visual.

Foi possível observar os resultados dos trabalhos executados pelos alunos do Instituto na aula de artes oferecida pela professora. Trabalhos expressivos de pintura e colagem, referentes a algum tema proposto, mas sem a preocupação de constituírem, em conjunto, uma narrativa visual. Ao ver os trabalhos expostos e conversar com os autores, foi possível constatar sua dificuldade em utilizar a imagem de forma sequenciada, como um veículo narrativo.

E essa dificuldade tende a se ampliar, quando se leva em conta que a formação da maior parte dos profissionais de educação do ensino público não inclui os métodos freireanos que sustentam a metodologia do Instituto Pró-Saber, nem o acesso a informações e ambientes culturais que uma grande metrópole como Rio de Janeiro pode proporcionar. Considerando que esse mediador, na maioria das vezes não dispõe de acesso e apoio institucional mostrou-se necessário que essa abordagem se abra. E o ambiente virtual começou a apresentar-se como uma alternativa interessante por seu largo alcance.

Também pude constatar, fazendo a mesma analogia entre as experiências, como a linha pedagógica do Instituto, que insere a leitura e a escrita literária como peça fundamental, mostra-se como um diferencial relevante na formação de profissionais de educação e mediadores de leitura. O incentivo à leitura formando leitores que, por sua vez, se habilitam como mediadores de leitura.

Para exemplificar esse diferencial, recorro novamente à minha experiência no PROLER. Em um dos encontros, após a explanação dos participantes de uma mesa-redonda, uma pessoa da plateia requisitou o microfone e perguntou ao renomado escritor Bernardo Campos Queirós – que compunha a mesa – se havia alguma “fórmula” para incentivar seus alunos ao hábito da leitura. Após um breve silêncio, Queirós lhe perguntou quantos livros ela havia lido naquele ano. Meio sem jeito, a professora, após argumentar com a falta de tempo que o seu árduo cotidiano lhe impunha, respondeu: nenhum. O escritor então complementou sabiamente: “A maior forma de incentivar algo é com o exemplo”.

É preciso ressaltar e lembrar sempre que esta pesquisa busca apresentar alternativas de inserção da leitura prazerosa no *habitus* social e que o ato de ler está associado ao ato de escrever. Assim, acredita-se que a tarefa lúdica de fazer livros, possa aproximar o leitor da experiência vivenciada pelo escritor e pelo ilustrador profissional, ajudando inclusive a desmitificar essas profissões e, moto contínuo, o livro e a literatura. O método frobeliano e seus, materiais específicos, embora possam exercer – de um certo modo e dependendo da perspectiva– alguma limitação à liberdade imaginativa da criança, mostrou-se um possível embrião de como utilizar o design na busca de alternativas de instrumentos de capacitação do mediador de leitura. Instrumentos e ferramentas lúdicas que possam incentivar esse profissional, um adulto, a ler.

Tendo em vista o perfil dos alunos do Instituto (profissionais de ensino), mostrou-se relevante propor uma dinâmica de exercícios práticos. Em busca da agilidade necessária a essa dinâmica, foi resgatado um perfil de uma das experimentações vivenciadas no PROLER, aplicada de forma muito simples e como materiais acessíveis e possíveis de serem reaplicadas pelos participantes em seus ambientes de trabalho.

Um procedimento capaz de incentivar o professor em sala de aula, a propor seu próprio material artístico, seu tipo peculiar de raciocínio, de reflexão, acreditando que “[...] o professor deve estar verdadeiramente envolvido na criação com esses materiais, não sendo bastante que os conheça de modo abstrato, por ter lido ou ter realizado, mecanicamente, algum projeto” (LOWENFEL; BRITAIN, 1970, p.83).

A intenção de propor alternativas de instrumentalização para a prática da mediação de leitura, legitima-se no pensamento de Freire (2008) ao considerar que o educador “necessita de uma metodologia, de instrumentos, metodológicos que alicer[em] [o] processo de apropriação e autoria” (Id., p.31). Ela identifica a necessidade de uma “nova alfabetização com outros códigos, instrumentalizando o sujeito-autor (Id., p.71). O educador e o educando como “sujeitos-autores”. E se mostra necessário que, simultaneamente, essa instrumentalização, obedeça a limites e parâmetros, já que a “prática pedagógica é constituída por limites, [...] da realidade do sujeito e de seu tempo histórico” (Id., p.35), mas que também dê autonomia ao mediador de leitura já que é necessário que ele crie “instrumentos de trabalho “que possibilitem a “apropriação de sua prática” (Id., p.37). Instrumentos que potencializem a criatividade, sabendo que “[...]a ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real.” (Id., p.64). Instrumentos como “modelos” e modelos encarados como “parâmetro de reprodução, de representação e de recriação” (Id., p.77).

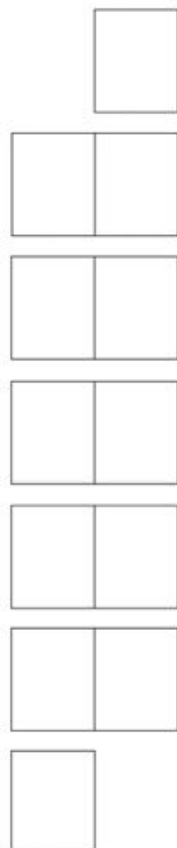
3.2.1

Da observação à Prática

Devido ao curto prazo disponível, à logística e ao número de participantes, a dinâmica das oficinas por mim oferecidas durante os encontros do PROLER consistia na criação coletiva de pequenos livros artesanais tendo como fio condutor a junção de personagens do nosso folclore e de contos de fadas. Livros feitos em grupo, unidos pelas características dos personagens elencados e escolhidos por eles e listados por escrito no quadro negro da sala de aula. Seguindo a sugestão dos participantes – profissionais de ensino da rede pública local – o elenco de personagem era listado no quadro negro da sala de aula. O trabalho cooperativo incluía todos os personagens escolhidos pelo grupo em um discurso narrativo, como início, meio e fim, textual e visual, seguindo uma metodologia básica, que começava na criação da história; sua decupagem nas páginas necessárias ao enredo; a escrita e aplicação do texto na sequência de páginas e a produção e aplicação das ilustrações em harmonia com o texto. Uma atividade divertida, lúdica, mas estruturada, sabendo que “[...]a ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real.” (FREIRE, 2008, p.64).

Como suporte para a atividade, eram fornecidos diagramas de paginação, com intuito de facilitar o desenvolvimento do fluxo narrativo. (Figura 62)

Figura 64 - Esquema de paginação para um livro com 12 páginas.



Fonte: Arquivo pessoal

É importante ressaltar que durante o processo de observação revelou-se a dificuldade das alunas no exercício do desenho como forma de expressão. Assim, além dos esquemas de paginação, mostrou-se interessante poder experimentar o uso da geometria, resgatando, mesmo que transversalmente, a pesquisa feita e relatada do capítulo anterior. Seria uma boa oportunidade de observar a pertinência de sua utilização como um “facilitador” na construção imagética dos discursos narrativos que seriam desenvolvidos. Assim, foram produzidas matrizes (régua) geométricas nos laboratórios do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, unindo os polígonos regulares construtivos dos polígonos platônicos, a experimentação lúdica do Tangram e finalmente o conceito básico da pedagogia de Fröbel: a representação simbólica como eixo do trabalho educativo. Uma atividade lúdica praticada inicialmente por mim, que pudesse ser compartilhada com os participantes. (Figura 65).

A atividade de brincar, jogar, rir com situações de aprendizagem são instrumentalizadas pelo exercício da reflexão cotidiana sobre a prática. (FREIRE, 2008, p.29)

Figura 65 - Matrizes (régua) produzidas em laboratório.



Fonte: Foto de Guto Lins.

Figuras 66, 67, 68, 69 e 70 - Atividade lúdica vivenciada no Instituto Pró Saber. Fotos: Guto Lins.



Fonte: Foto de Guto Lins.

A atividade se caracterizou com uma grande brincadeira compartilhada, na qual não cabia uma análise aprofundada de dados comparativos. (Figuras 66, 67, 68, 69 e 70). O objetivo, na verdade, não era obter um registro formal, uma documentação. O registro se deu de forma sensorial e emocional, sendo coerente com a própria vivência e isso acabou reforçando o papel defendido por Freire, do educador como um “sujeito-autor”. Uma experiência enriquecedora e reveladora da importância da criação e solidificação de laços afetivos entre os aprendizes,

destes com o mediador de todos os envolvidos com o “objeto livro”. O ato do fazer interligado com o “do ler, do pensar, do expressar e comunicar ideias e sentimentos” (FREIRE, 2008, p71).

O retorno dado pelos participantes, evidenciou que a experimentação foi encarada como embrionária, com potencial de ser ressignificada por eles em seus respectivos espaços de trabalho, o que reforça o que Feyerabend identifica como um mecanismo de compreensão comum a crianças e adultos:

Primeiro temos uma idéia; ou um problema; depois agimos, isto é, falamos, construímos ou destruímos. Em verdade, entretanto, esse não é o modo como se desenvolvem as crianças. Usam palavras, combinam essas palavras, com elas brincam até que apreendem um significado que se havia mantido para além de seu alcance. E a atividade lúdica inicial é requisito básico do ato final de compreensão. Não há razão para supor que esse mecanismo deixe de agir na pessoa adulta. (FEYERABEND, 1977, p.32)

É importante frisar que a vivência pôde evidenciar como uma proposta de experimentação apresentada a alunos de design pode ser adaptada a outros contextos e perfis de participantes. E vice-versa. Isso possibilitou aos não designers perceberem o design como “um padrão de significado e também um processo de construção de significado” (KALANTZIS, 2012, p.172). Ao mesmo tempo, pôde reforçar um conceito caro a esta pesquisa, a noção de que a “cada ato de percepção visual e na criação de cada imagem mental, acrescentamos algo de nós mesmos. (Id., p.258). O mediador podendo perceber, a si mesmo e ao leitor, como autores.

Para concluir este capítulo, vale ressaltar o encontro, ou encontros, do design com a leitura, exemplificados com as experimentações práticas aqui relatadas, tanto com alunos de design, quanto com profissionais do ensino fundamental da rede pública. E esse encontro se dá no voo proporcionado pelo mergulho no ato de ler, entendendo a leitura como “produção de sentidos” (GOULEMOT, 2001, p.107). O texto literário polissêmico, multimodal e o ato de ler inserindo linha e a entrelinha, o “fora-do-texto” que é “também uma experiência coletiva e pessoal” (Id., p.110). Os alunos de design leram, interpretaram e escreveram o “fora-do-texto”.

Os participantes puderam enxergar o design como um norteador do processo criativo, estabelecendo um discurso narrativo sequenciado, compreendendo que ler é “dar sentido de conjunto, uma globalização de conjunto, uma globalização e uma articulação de sentidos” [e] “que o prazer do texto [se origina] na coincidência do sentido desejado e do sentido percebido” (Id., p.108).

E ficou claro para mim que a inter-relação entre essas experiências relatadas é o posicionamento do leitor como autor de sua própria história e de uma história coletiva, e a literatura como parte integrante e fundamental da leitura de mundo e de sua interpretação. A leitura como um jogo, uma troca, formadora de senso crítico, posicionamento político e ética social.

Uma constatação que legitima minhas escolhas, como profissional e pesquisador. Antes de tudo e acima de tudo, sou um leitor.

Passado, Presente e Futuro: mediando a multimodalidade de leituras

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. (FREIRE, 2008, p.49)

Segundo Tipodi et al.(1975, p. 42-71), as pesquisas decamposão “investigações de pesquisa empírica e dividem-se em três grandes grupos: quantitativo-descritivos, exploratórios e experimentais”.

O primeiro grupo tem o intuito de obter dados relacionados aos “fatos ou fenômenos utilizando os que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses”.

O segundo tem como objetivo a “formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”.

No terceiro grupo elencado o “objetivo principal é o teste de hipóteses que dizem respeito a relações de tipo causa-efeito”.

Esta pesquisa, embora busque “aumentar a familiaridade do pesquisador” com o *habitus* social dos agentes envolvidos, ao propor alternativas experimentais e ferramentas lúdicas, enquadra-se no terceiro grupo.

4.1

Terra à vista: uma oportunidade surge no horizonte

Não caberia exigir que o processo de aprendizado se estruturasse de acordo com as categorias, leis e percepções com que estamos familiarizados. É precisamente a maneira de aprender “livre de preconceito” que um estudo de campo deve alcançar. (FEYERABEND, 1977, p. 400)

No fim do ano de 2018 participei como colaborador da montagem da exposição Os PLANETAS DO ZIRALDO, na Casa Melhoramentos, em São Paulo. Em um espaço expositivo no último andar do edifício da editora Melhoramentos, a exposição temática incluía originais dos livros da coleção *Os Meninos dos Planetas* e grandes painéis contendo também imagens de outras produções do autor, como os clássicos *Flicts* – um marco das artes gráficas e da literatura infantil e juvenil brasileira – e o *Planeta Lilás*, além de mostrar em grandes formatos várias ilustrações de astronautas, uma paixão do artista desde a infância.

Em 2021, O Museu Histórico Nacional mostrou interesse em montar a mesma exposição em comemoração ao seu centenário e entrou em contato com os produtores

da mostra original. Entretanto, algumas adversidades, com a complexidade logística envolvida na transposição e as limitações impostas pela pandemia da Covid-19 abriram a oportunidade de criação de uma exposição inédita, com obras de Ziraldo. Uma oportunidade de unir à efeméride comemorada pelo Museu, os 90 anos de Ziraldo. Ambas no ano de 2022.

O MHN, assim como diversos aparelhos culturais, permaneceu fechado durante a pandemia e a exposição marcaria a sua reabertura ao público, e isso indicava a necessidade de um projeto expográfico relevante, que pudesse dar visibilidade ao acervo da instituição e posicioná-lo no contexto histórico, fazendo uma ponte entre passado e futuro e atendendo a um novo perfil de público. Nasceu assim a ideia de *Terra á Vista e Pé na Lua*, uma exposição em homenagem à aventura humana rumo ao desconhecido, relacionando metaforicamente a conquista do Brasil pelos portugueses, a conquista do espaço pelos astronautas e a conquista do Rio de Janeiro, por um mineiro de Caratinga, amante de quadrinhos que se transformou em um dos ícones da cultura brasileira. Um diálogo, por meio da multimodalidade, dos acervos de Ziraldo e do MHN. Uma forma de ressignificar o Museu em seu centenário como um espaço vivo, pulsante e atual.

Devido à abrangência dos dois acervos, se tornou evidente a necessidade de um processo de curadoria muito específico que pudesse identificar obras capazes de favorecer o diálogo almejado. Isso mostra a necessidade de contextualizar a obra de Ziraldo em sua relevância histórica.

E, nesse ponto, esta pesquisa em design se transforma em um projeto de design. Na prática, um novo duplo diamante se insere no anterior sem destruí-lo, pelo contrário, dele se alimenta. Todas as etapas anteriores construíram as bases de um projeto que as legitima, revisitando fontes e referências e resgatando parceiros e agentes.

Uma confluência do que foi elencado logo no início desta tese como alicerces que a fundamentam. Cabe lembrar que o objeto desta pesquisa é o design como sensibilizador da leitura prazerosa; seu objetivo geral é favorecer o ato de ler como transformação individual ao aliar prazer, emoção e empatia, por meio do design, e que ela tem como objetivos específicos, utilizar a metodologia do design (duplo diamante) para propor um sistema que possa fundamentar a prática de mediar a leitura no universo infantil e juvenil e com isso descobrir meios de ressignificar o mediador de leitura, em especial o profissional que atua em escolas e biblioteca da rede pública.

Cabe também fazer um resgate de algumas etapas desta pesquisa e vivências aqui relatadas e o encontro dessas com o acaso, considerando o acaso com a relevância que merece, pois tem o poder de transformar-se em uma oportunidade de projeto.

A minha imersão na biblioteca de meu avô merecia o processo de imersão proposto pela exposição. Toda a minha trajetória profissional como autor e ilustrador e o reconhecimento de que essa trajetória é parte de uma maior, traçada e vivida por outros autores e ilustradores que vieram antes de mim, legitimam a reverência a Ziraldo Alves Pinto. Valorizar os degraus da escada que constroem nossa cultura é, para mim, uma obrigação que transcende a esta pesquisa. E essa obrigação rima com emoção, um dos alicerces edificados logo no início desta tese. Rima e combina. Tive prazer (outro alicerce) e a honra de criar laços afetivos com meu Ziraldo, laços

afetivos que também nasceram do acaso (olha ele aí de novo) e de coincidências traçadas pelo destino.

Tudo o que foi absorvido sensorialmente na fase de pré-campo no Instituto Pró Saber e nas atividades vivenciadas nos encontros do PROLER, aliado ao conhecimento adquirido e compartilhado em diversas disciplinas durante o curso de pós-graduação, me possibilitaram enxergar a exposição e o Museu Histórico Nacional como esse ponto de confluência. É importante destacar uma dessas disciplinas, Educação em espaços não formais (EDU2552), ministrada pela professora Cristina Carvalho no primeiro semestre de 2019. O acesso a autores, como, por exemplo, Jaume Trilla, Hugues Varine, Alice Semedo e João Teixeira Lopes, que reforçaram em mim a importância da educação não formal e o museu como um espaço vivo, permeado de possibilidades de leituras.

Outro conhecimento basilar foi o encontro gratificante como o conceito de letramento (KALANTZIS, 2012), uma peça que se encaixou no jogo que estava sendo jogado, permitindo a fruição necessária entre a teoria e a prática. O termo letramento conseguiu nominar valores já conhecidos e defendidos por mim, embora anônimos até então.

Esse conceito permeou todo o projeto da exposição, desde sua conceituação e curadoria, até as soluções no âmbito do design gráfico e expográfico. E este, associado à minha prática docente, me habilitou a desenvolver toda a ação educativa que pôde ser compartilhada com professoras da rede pública municipal. Um elo que se interliga a exposição com a vivência prazerosa que foi observada e absorvida no Pró Saber.

4.2

Ler é mais imPortante que estudar

Sendo Ziraldo o tema da exposição, inicialmente cabe destacar a importância do artista como mediador de leitura, agente cultural interdisciplinar e desbravador no âmbito do design. Como o fluxo narrativo da exposição segue, de certa maneira, a trajetória de vida e profissional de Ziraldo, uma breve viagem no tempo pode comprovar a relevância do homenageado, legitimar os posicionamentos e as diversas soluções encontradas.

4.2.1

O criador e a criatura

Caminhando com amigos pelas ruas de Caratinga, Minas Gerais, o menino é abordado por um mascate que lhe oferece um produto que ele não conhecia nem pelo nome: um gibi. Ficou encantado. Como um menino brincando na rua não carregava dinheiro no bolso e nem bolso tem, ainda mais em plenos anos 1940, o vendedor avisou que passaria no banco onde seu pai trabalhava para fazer a

cobrança. Seu encantamento foi maior que o medo da bronca, uma bronca que nunca veio e o menino descobriu naquele momento o sonho de um futuro que se desenhava à sua frente. E não parou mais de desenhar, criando, ainda menino sua primeira história em quadrinho, O Capitão Tex, utilizando seu talento inato para dar vida à sua paixão por super-heróis e astronautas.

De família numerosa, veio para o Rio, adolescente, para completar o ginásio e se encantou com a cidade que só adotaria como sua anos depois, já formado em direito, profissão que nunca exercite. Durante o curso universitário, já trabalhava em agência de publicidade em Belo Horizonte e lá aprendeu, na prática, a trabalhar com artes gráficas. Um designer antes do design existir como tal, já que a ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial, a primeira escola de design do Brasil) só seria fundada por Aloisio Magalhães em 1963. Veio para o Rio de vez no início dos anos 1950 para trabalhar na revista *O Cruzeiro* e, a partir daí, sua história se confunde com a nossa, tendo atuado e se destacado como jornalista, cartunista, ilustrador, escritor e, claro, designer.

Eu vinha de agências de publicidade e fazia cartazes leiautados como os diretores de arte faziam na época. Fazia a composição rápido. O pessoal da ESDI ficava lá mudando, olhando...bota pra cá, chega pra lá...acertando o alinhamento. Eu pegava e tum, tum, tum, e pronto.¹⁶

Adespite desuafalapouco esclarecedoranoque concerne ao desenvolvimento de seus projetos (“tum, tum, tum e pronto”), seu livro *Flicts* (1969) (Figura 71) pode servir sozinho como a síntese de uma obra cujo *modus operandi* se afina com as etapas clássicas de um projeto de design. Assim, a oportunidade de atuação é traduzida em conceitos que originam parâmetros que balizam a geração de alternativas, a prototipagem, sua validação e a produção. Isto sempre tomando por base a pesquisa, sempre enfatizando a experimentação e sempre entendendo o processo como aprendizado, na busca incessante da melhor solução, proporcionada também pelo domínio de múltiplas linguagens e técnicas.

Flicts nasceu quase como contrapeso para o livro *Jeremias, o Bom*, de 1969 com críticas de costumes dedicadas ao público adulto. Ziraldo pretendia editar uma coletânea das tiras semanais de seu personagem veiculadas na revista *Senhor*. O editor, Fernando de Castro Ferro, aceitou editar o livro, mas, como condição, propôs editar também um título para o público infantil, algo que Ziraldo nunca havia feito. O desafio proposto foi um desafio aceito na hora. Nada mais *ziraldiano* para alguém que descreve seu processo de trabalho como tum, tum, tum e pronto.

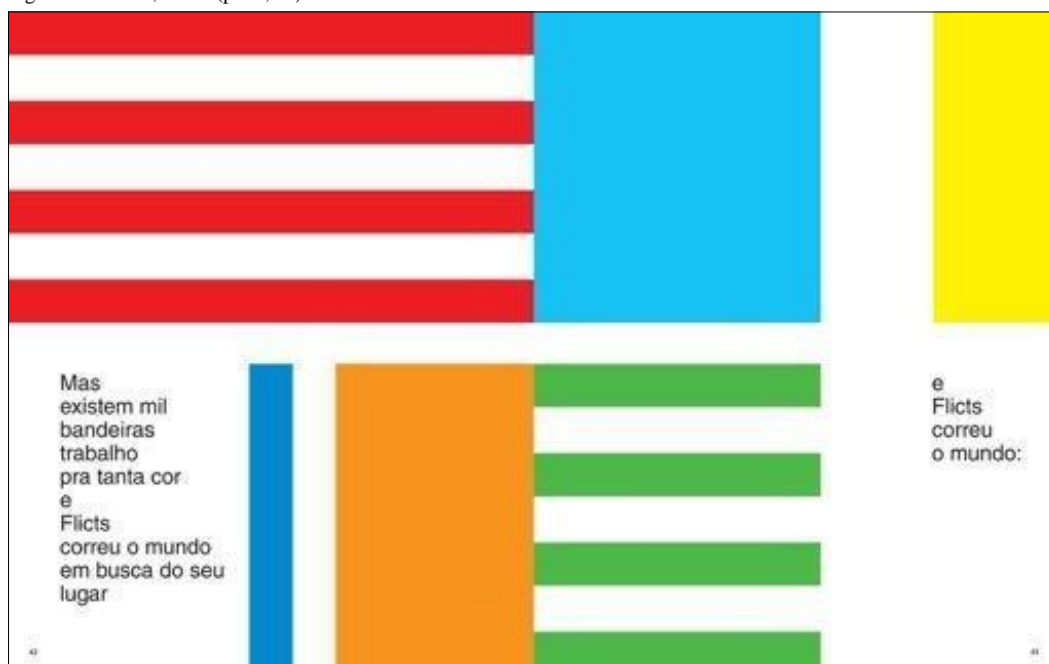
O prazo curto, direcionou a busca da narrativa e da melhor solução técnica, funcionando como limite projetual. A história de uma cor em busca de seu lugar foi apresentada ao leitor totalmente fora dos padrões das ilustrações infantis da época, em sua maioria pensadas como desenhos e pinturas figurativas, com personagens em cenários bucólicos de contos de fadas. *Flicts* rompeu radicalmente com isso, fazendo poesia com a utilização da cor e da geometria. Há a opção pela utilização de grandes áreas monocromáticas em harmonia com a tipografia grotesca, preta e diagramada de forma inusitada, com quebras de frases que imprimem um novo ritmo à leitura. (Figura 72)

¹⁶ Depoimento pessoal.

Figura 71 - *Flicts*, capa.

O protótipo foi feito com pedaços de papéis coloridos utilizando um livro já impresso como base. As ilustrações foram feitas com tesoura e estilete. O produto final, o livro impresso, foi montado dentro da gráfica, com Ziraldo aprendendo e experimentando, dirigindo técnicos e máquinas na busca do encontro com seu projeto poesia. *Flicts* talvez seja o primeiro livro infantil brasileiro em que o termo “original” foi substituído por “arte final”. E o mais interessante é saber que a falta de pincéis e tintas, assim como o prazo curto, não foram encarados como obstáculos e sim como parâmetros criativos, norteados a busca da melhor forma de se expressar e se comunicar.

Ressalta-se aqui que em *Flicts* a sofisticação é conquistada pela simplicidade no uso dos fundamentos do design de forma empírica, unindo a sensibilidade e o talento inatos aos conhecimentos absorvidos pela curiosidade, pela incessante

Figura 72 - *Flicts*, miolo.(p. 42, 43)

busca de um resultado consistente e pela relação afetiva, apaixonada até, pelo seu processo criativo.

Sem dúvida, Ziraldo antecipa por meio de *Flicts* uma possibilidade de leitura pela criança totalmente desvinculada dos padrões vigentes na época, utilizando-se para isso de um projeto de design. Isso reforça, na prática, o pensamento de Maturama, quando diz que a “arte surge no design, surge no projeto” e que a “experiência estética ocorre no bem-estar e na alegria que vivemos em estar coerentes com nossas circunstâncias” (MATURAMA, 2001, p.194). Um posicionamento que norteou a maioria das escolhas projetuais da exposição, sempre buscando uma experiência imersiva.

Evitando a reutilização dos termos que constituem o duplo diamante, utilizo aqui uma nomenclatura que compartilho com meus alunos de design e aplico em meus projetos, que resume todo o processo em quatro perguntas básicas: o quê? por quê? pra quê? e como?

A primeira já foi respondida: uma exposição que associa os acervos de um artista múltiplo, que atua como mediador de leitura de forma interdisciplinar, como o do MHN, iluminando a importância dos agentes e aparelhos culturais no ensino não formal. As demais serão respondidas a seguir.

4.3

Isso é coisa de museu?

A relevância histórica do Museu Histórico Nacional prescinde de maiores explicações, mas essa relevância que carece, entretanto, de mais visibilidade e acolhimento por parte do público, uma deficiência que, infelizmente, não se restringe ao MHN, e sim ao estigma adquirido pelo vocábulo “museu”, comumente associado a um local onde se guardam velharias. Um aparelho cultural que passa, no mundo todo, por processos de ressignificação buscando novas linguagens, capazes de conquistar a empatia e a fidelização.

Após um período de reforma e de portas fechadas devido à pandemia, o MHN buscava comemorar seu centenário, destacando seu acervo como um legado vivo e pulsante e criando laços afetivos com o público. A obra de Ziraldo, por sua abrangência e sua empatia com públicos e idades diversas se mostrou uma escolha acertada e toda a exposição foi então estruturada buscando não somente a inter-relação entre os acervos, mas como uma homenagem ao espírito desbravador que une conceitualmente a nossa história, enquanto nação e a trajetória de um artista como Ziraldo.

O desafio assumido pela direção passou a se permitir que um cartunista, quadrinista e autor de literatura infantil extremamente popular, conquistasse o espaço de um museu centenário e ser, simultaneamente, por ele conquistado, buscando conquistar a todos com isso. O desafio proposto foi ziraldicamente aceito.

Em uma reunião virtual, no início de 2021, a direção do Museu compartilhou a ideia de comemorar seu centenário com uma exposição de Ziraldo, tendo para isso o apoio financeiro do Instituto Cultural Vale, da siderúrgica Vale do Rio Doce. O passo seguinte foi uma primeira reunião presencial no Museu, percorrendo seu acervo e reconhecendo o espaço físico que seria destinado à montagem.

Tendo como parâmetros projetuais a oportunidade oferecida pela efeméride; plantas arquitetônicas do espaço destinado; a visão panorâmica do acervo do MHN; o livre acesso ao acervo de Ziraldo; o prazo e a verba disponíveis, foram realizadas reuniões criativas e elaborada uma proposta que foi apresentada e aceita. Ela incluiu não só a exposição e suas especificidades que serão apresentadas a seguir, mas também uma ação educativa com o intuito de atender a demanda de formação de público. A ação foi dividida em três: um caderno de atividades lúdicas para o público infantil; uma roda de conversa tendo como foco profissionais da rede municipal de ensino e a presença de mediadores de leitura acolhendo visitantes, principalmente em grupos previamente agendados por escolas.

4.3.1

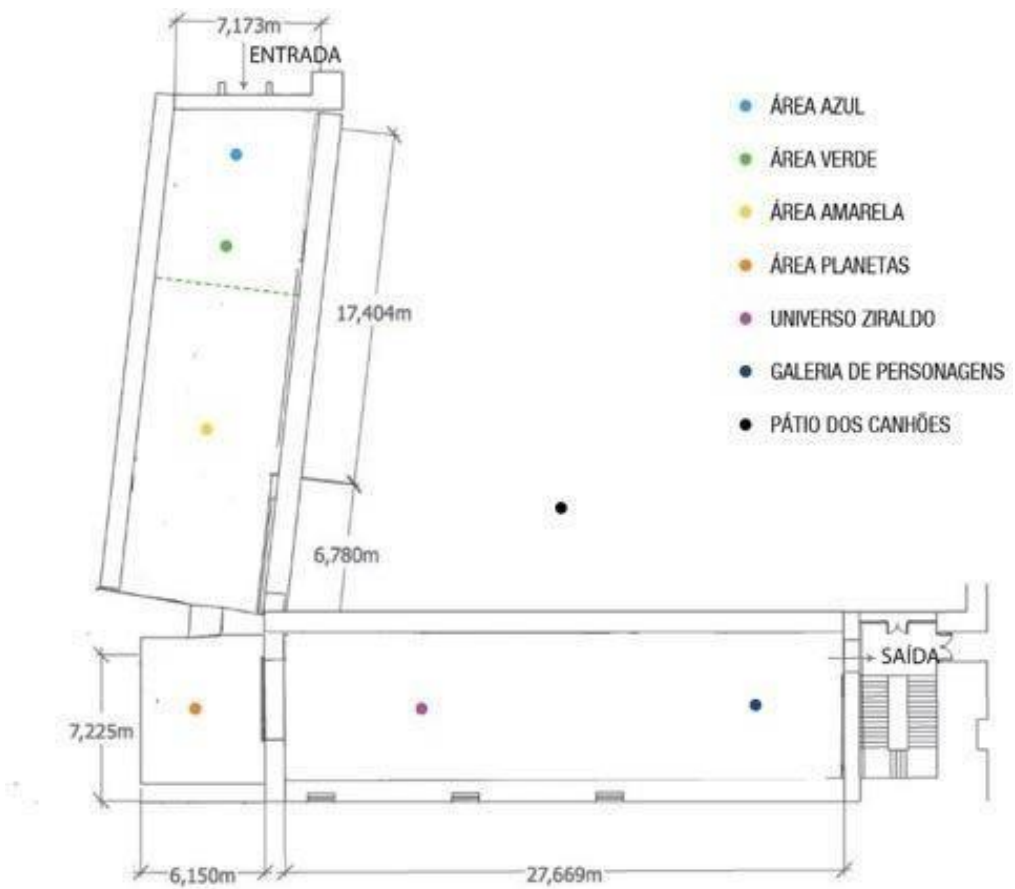
PÉ NA LUA: PROJETO EXPOGRÁFICO

A partir da aprovação, foi formada uma equipe de trabalho integrando curadoria, criação de texto, design, cenografia (incluindo iluminação e cenotécnica), edição de vídeo e formatação da ação educativa. A mostra foi estruturada em um trajeto em **L** ocupando o conjunto de salas expositivas no andar térreo do Museu (Figura 73), com um fluxo narrativo imersivo, pensado em acolher visitantes de idades diversas, individualmente ou em grupos e dividida da seguinte forma:

Pátio Minerva: área coberta externa, anterior ao espaço expositivo propriamente dito e com limitações de interferência arquitetônica, por determinação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nesse espaço foram dispostos cinco painéis, semelhantes a biombos de quatro abas, sugerindo grandes livros abertos. Cada um deles com um recorte específico da obra de Ziraldo: quadrinhos; super-heróis; ilustrações para a imprensa; cartazes e um dedicado exclusivamente à *Super Mãe*, reproduzindo páginas impressas na revista *Claudia* nos anos 1970. (Figura 74)

Fachada: um grande painel impresso com a marca da exposição (Figura 75) e um monitor vídeo, exibindo ininterruptamente um vídeo de 3 minutos, narrado e tendo legendas escritas e com tradução em linguagem de sinais. Como foi editado antes da exposição montada, foram utilizadas simulações e imagens estáticas (Figura 76).

Figura 73 - Planta baixa do espaço expositivo. Esquematização ilustrativa.



Fonte: Arquivo: MHN.

Figura 74 - Pátio Minerva.



Fonte: Foto de Adriana Lins.

Figura 75 - Fachada..



Fonte: Foto de Adriana Lins.

Figura 76 - QR code de acesso ao vídeo de apresentação da exposição.



Área Azul: a descoberta. Uma área de acolhimento com piso azul, representando chegada dos portugueses pelo mar e dois grandes, grandes painéis laterais com reproduções de ilustrações de Ziraldo. Um grande mapa-múndi do livro *Os Meninos Morenos* (Figuras 77 e 78) e uma ilustração mostrando um barco a vela navegando, feita para o livro *Os Voos do V*, da coleção *ABZ* do Ziraldo. Nessa também estavam afixados os textos de apresentação, da curadoria, da direção do MHN e dos patrocinadores.

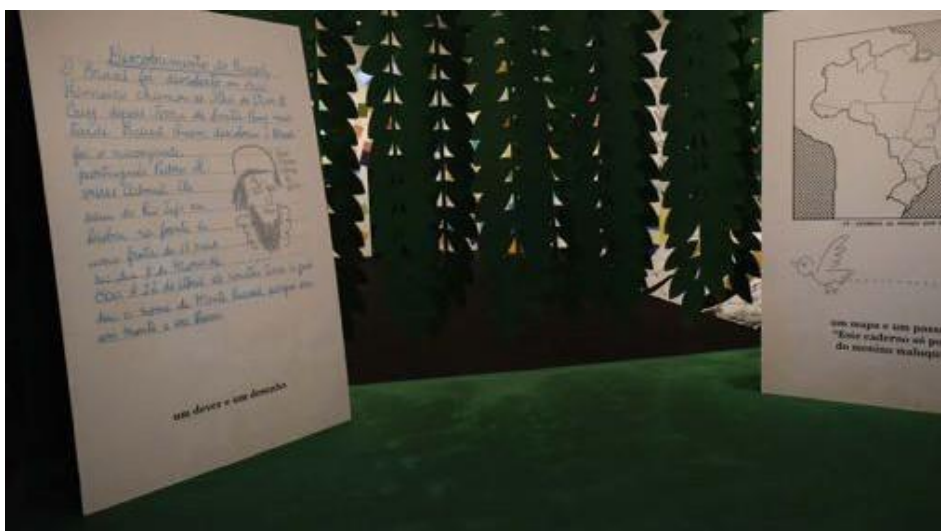
Área verde: a aventura. O piso e as paredes verdes representam a mata. Uma alegoria reforçada por um conjunto de adereços suspensos, presos ao teto e pela trilha sonora de pássaros cantando. Dois grandes painéis reproduzem duas páginas do livro *O Menino Maluquinho*, que ilustram um dever de escola feito por ele. Em um, a redação sobre Pedro Álvares Cabral e no outro um grande mapa do Brasil. (Figura 79)

Figuras 77 e 78 - Área Azul.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

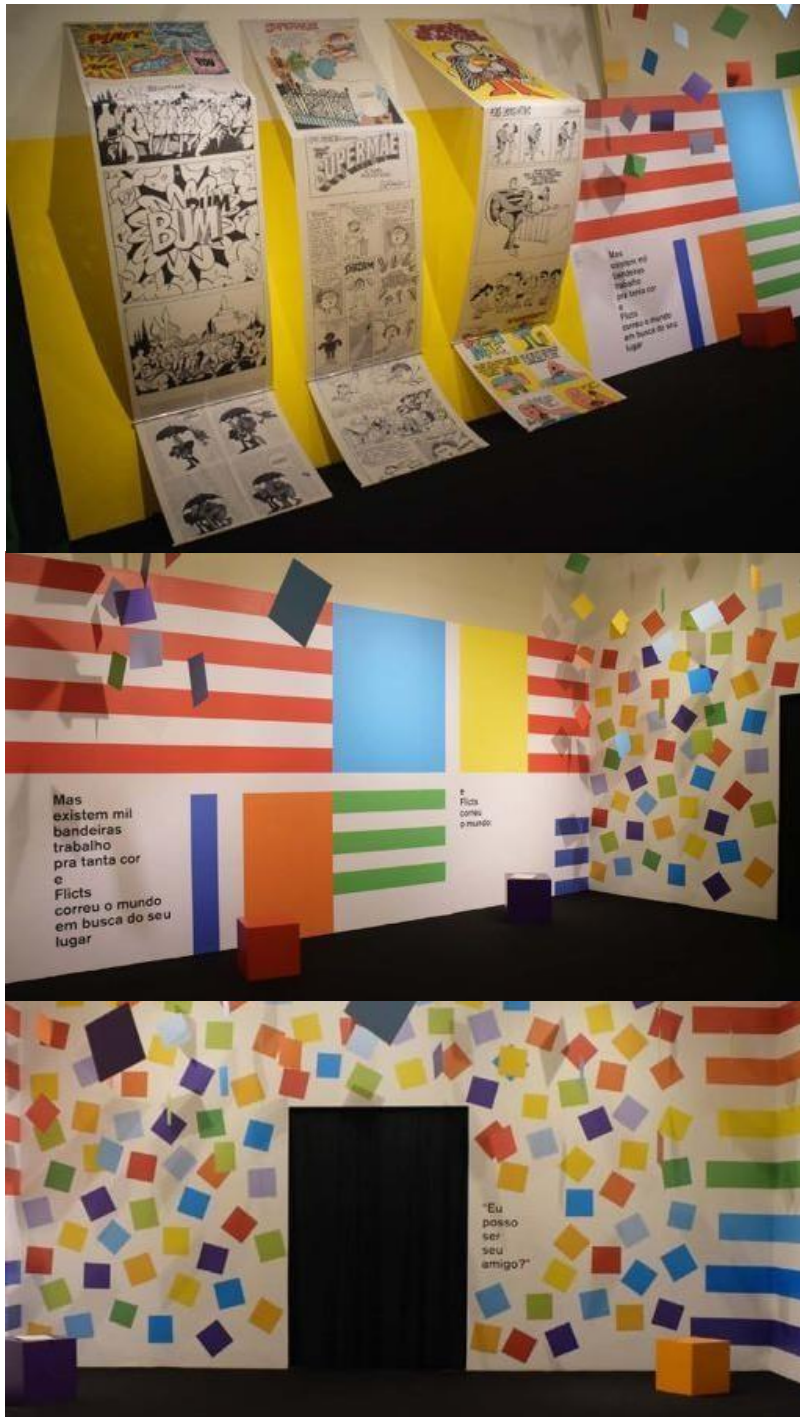
Figuras 79 - Área Verde.



Fonte: Foto de Adriana Lins.

Área amarela: o desbravamento. Os adereços em forma de cortina se abrem para um espaço amarelo e iluminado. Logo na entrada, seis painéis estruturados, sugerindo máquinas rotativas de impressão, trazendo impressas reproduções de ilustrações publicadas em diversos veículos de imprensa em diferentes épocas. Na sequência, ainda no mesmo espaço, faixas coloridas e pequenos textos reproduzem páginas do livro *Flicts*. Ao final da sala, uma cortina preta esconde a passagem para a próxima área e, ao seu lado, uma frase clássica do livro: Eu posso ser seu amigo? (Figuras 80, 81 e 82)

Figuras 80, 81 e 82 - Área Amarela.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

Área Planetas: o deslumbramento. Toda escura, com iluminação cenográfica e planetas esféricos pendurados no ar. Nas paredes, grandes reproduções de ilustrações com temas espaciais, incluindo alguns astronautas dos muitos desenhados por Ziraldo. Na parede frontal, uma grande reprodução da última página do livro *Flicts*, dando destaque para a frase: a Lua é Flicts. Nessa sala, pela primeira vez, alguns originais são expostos em uma antiga vitrine original do museu, com um formato muito semelhante a um disco voador. Uma outra cortina preta, dá passagem para a próxima sala. (Figura 83)

Figura 83 - Ziraldo na Área Planetas.

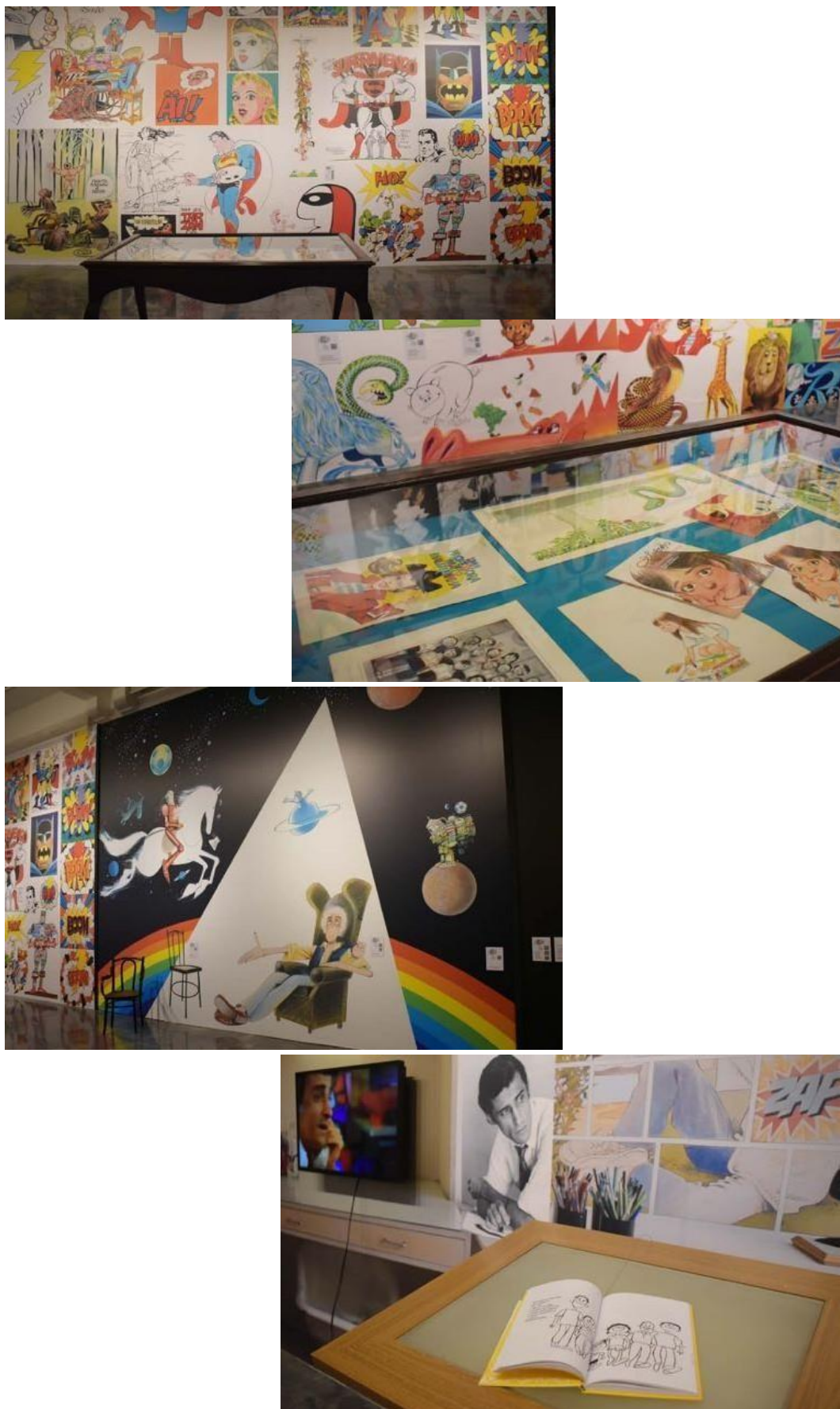


Fonte: Foto de Adriana Lins.

Universo Ziraldo: o afeto. A maior sala da exposição convida para um mergulho na mente criativa e no ambiente de trabalho de Ziraldo. Dois painéis gigantes, ocupam as duas paredes laterais com colagens que compõem um grande panorama temático. Em um, sua galeria de super-heróis, ou melhor, seus Zeróis. Dando continuidade a ele, uma grande ilustração com um autorretrato de Ziraldo sentado em um poltrona e convidando o visitante a se sentar em uma cadeira que aparece impressa e fisicamente. Uma cadeira que permite que se tire uma foto de recordação ao lado do artista. No outro painel, uma parte de sua extensa produção de livros para crianças e adolescentes e, colado a ele, a reprodução de sua estante de livros, tendo à frente, sua prancheta de trabalho e sua máquina de escrever. No meio da estante, outro monitor de vídeo, exibindo um documentário filmado nos anos 1970, mostrando Ziraldo trabalhando, ao lado de seu filho caçula. Entre os painéis, três mesas com vitrines expõem originais e livros. (Figuras 84, 85, 86 e 87).

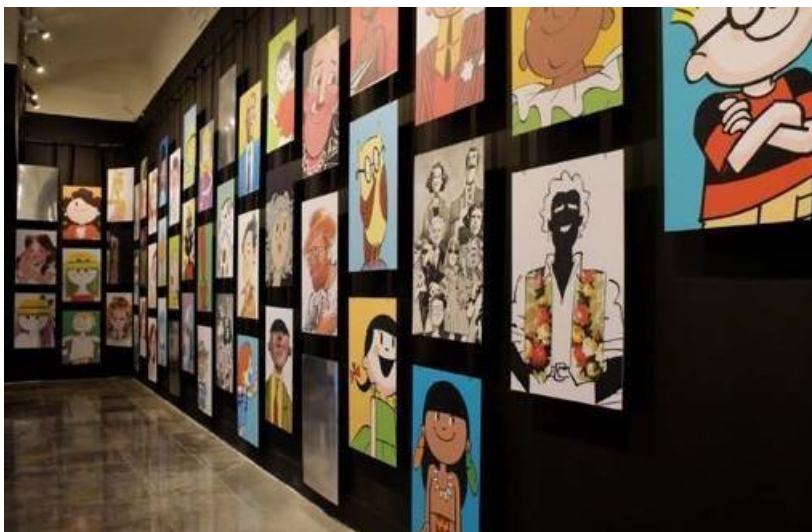
Galeria de personagens: a alteridade. No final dessa grande sala, suspensos no ar, 56 painéis revelam uma parte da extensa galeria de personagens criadas e retratadas por Ziraldo. Alguns deles, ao invés de retratos, contêm uma superfície espelhada onde o visitante pode se enxergar com um personagem também. Esses “espelhos” estão dispostos aleatoriamente, em alturas que permitem o acesso a crianças, adultos e cadeirantes. Essa sala dá saída para a última área da exposição. (Figuras 88 e 89)

Figuras 84, 85, 86 e 87 - Universo Ziraldo.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

Figuras 88 e 89 - Galeria dos Personagens.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

Figuras 90, 91, 92 e 93 - Pátio dos Canhões.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

Pátio dos Canhões: a amizade. Área externa, semelhante a uma praça interna à edificação, composta por canhões de diferentes épocas enfileirados e apontados para o centro. Árvores com muretas circulares que funcionam como assento e uma fonte bem no centro também com assentos em alvenaria. Espalhados estrategicamente pelo espaço – sobre as árvores, tomando banho na fonte, sentados sobre os canhões – réplicas dos personagens da *Turma do Pererê* em tamanho natural. Da boca dos canhões pendem pequenos ramos de flores cenográficas, passando a mensagem afetiva que permeia toda a imersão. Tanto os personagens quanto as flores foram produzidos em materiais impermeáveis, resistentes à chuva. (Figuras 90, 91, 92 e 93)

4.3.2

Identidade visual

O maior desafio do processo de criação de uma identidade visual para a exposição era utilizar elementos reconhecíveis da linguagem gráfica do Ziraldo, mantendo a isenção. Sem esse posicionamento haveria o risco iminente de o resultado não passar de um pastiche.

E todos os parâmetros projetuais foram estabelecidos tendo o conceito de mediação como diretriz. Um conceito base para toda a exposição.

MaRca

Mostrou-se adequado criar um brasão como marca, estabelecendo, assim, um elo entre o passado e o futuro – e entre os dois acervos – por meio do uso simbólico de códigos gráficos da arte heráldica. Tomou-se como base o formato clássico do chamado escudo sanitico, que tem extremidade inferior alongada. O cruzamento

Figuras 94 e 95 - Marca da exposição em duas versões: preto e branco e colorida.



de armas, foi substituído pelo uso de dois elementos gráficos capazes de apoio: uma luneta e um pincel. E, tendo o brasão do império como referência, a coroa foi substituída pela panela que o Menino Maluquinho traz na cabeça. O título da exposição foi composto com a fonte tipográfica “Ziraldo Irregular” criada a partir do estilo utilizado pelo artista no desenho da tipografia em vários de seus trabalhos gráficos, fornecida pelo Instituto Ziraldo, substituindo os ramos de café e tabaco que circundam a extremidade inferior do brasão imperial. No centro do escudo, uma letra Z. A rubrica manuscrita do artista. Tanto a rubrica quanto a assinatura de Ziraldo utilizada no brasão e em algumas peças gráficas do sistema de identidade visual, também foram fornecidas pelo Instituto Ziraldo. A marca final foi criada com variações cromáticas, prevendo as diferentes alternativas de aplicação. (Figuras 94 e 95).

PEÇAS GRÁFICAS

O sistema de identidade visual foi composto por peças gráficas divididas em dois campos: promocionais e de sinalização.

As peças promocionais concentraram-se no modelo virtual, visando prioritariamente as redes sociais. As imagens utilizadas foram pinçadas do acervo de Ziraldo e todas sendo referenciadas com o material exposto (Figuras 96, 97, 98 e 99). Uma única peça foi impressa: uma ventarola, distribuída ao visitante logo na entrada do Museu. (Figura 100)

As peças de sinalização podem ser subdivididas em externas e internas. As primeiras, aplicadas na área externa do corpo arquitetônico do Museu – grandes painéis impressos informando a exposição aos passantes (Figuras 101 e 102). As peças de sinalização interna são legendas textuais que informam – na maioria das vezes poeticamente – o recorte do conteúdo de cada sessão ou área da exposição e outras fazendo a ligação entre os dois acervos por meio de códigos QR.

Figuras 96, 97, 98 e 99 - Peças de divulgação em mídias sociais.

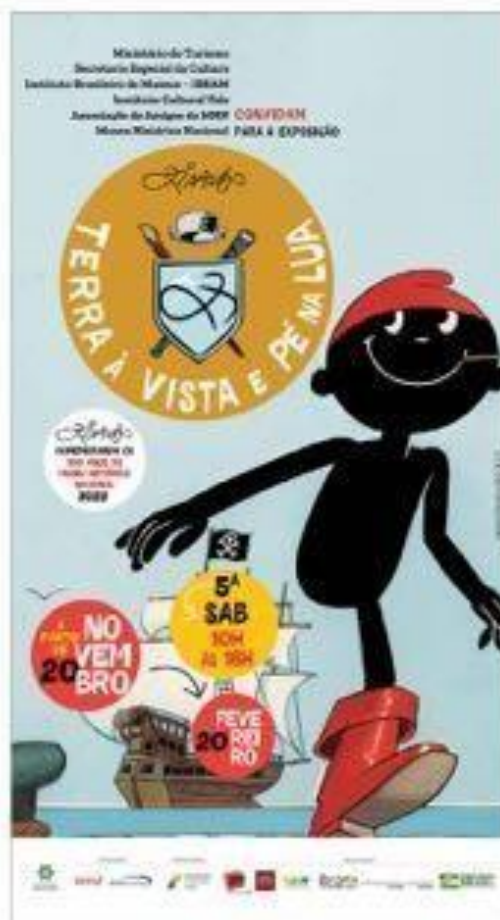


Figura 100: Ventarola - Frente e verso.



Figuras 101 e 102 - Sinalização externa.



Fonte: Fotos de Adriana Lins.

4.3.3

NaRRativa textual

A atividade de Ziraldo como jornalista e escritor obrigou uma especial preocupação com a linguagem a ser utilizada na elaboração dos textos. A essa preocupação unem-se alguns parâmetros estabelecidos como acessibilidade, afetividade e diversidade, que proporcionassem a empatia almejada com públicos diversos. Textos curtos e objetivos que facilitassem seu uso em legendas sintéticas, instigantes, que estimulassem a curiosidade necessária à conexão entre os dois acervos e, simultaneamente, poéticos.

Na verdade, o grande desafio foi sempre a relação identificada por Bakhtin entre autor e herói. Um desafio que permeou todas as escolhas estéticas e conceituais, mas que se mostrou mais presente na produção textual. Ao projetar a exposição, assumiu-se a posição de autor, mas um autor que não poderia se sobrepor ao autor-artista que estava sendo exposto. E, no caso, um artista que se constitui em herói para o projetista, “uma relação com o outro enriquecida do excedente de valores inerente à visão exotópica que tenho do outro” (BAKHTIN, 1997, p.203). Ao estruturar o fluxo narrativo da exposição em uma linha de tempo, assumiu-se a responsabilidade de construir uma biografia de Ziraldo, na qual “o importante não [seria] dispor de um material completo sobre a vida (de todos os fatos de uma biografia), mas dispor de uma abordagem axiológica que permita dar forma estética ao material” (Id., p.122). Uma abordagem que optou pela linguagem poética e afetiva, na geração de textos sintéticos e objetivos, um posicionamento inerente a toda a obra do biografado.

O vídeo de abertura, por exemplo, necessitava de um roteiro enxuto. Como estaria sendo exibido na fachada da exposição, deveria convidar o visitante ao acolhimento, alternando movimentos horizontais e verticais, e o texto foi decupado acompanhando o trajeto da exposição, narrado com a alternância de uma voz masculina e uma feminina.

Os textos utilizados no corpo da exposição foram divididos em dois grupos. O primeiro, composto de textos informativos, com versão em braile aplicada na mesma superfície. Isso exigiu o uso de uma tipografia de apoio com o tamanho adequado e uma entrelinha com o arejamento necessário. No segundo, encontram-se as legendas com os códigos QR que permitem o acesso às peças do acervo do Museu, selecionados em uma curadoria compartilhada com a equipe do MHN

Logo na entrada, na Área azul, três textos mais extensos, de apresentação, assinados pela coordenação do Museu, pelos patrocinadores e pelos curadores. Esse último assumindo o viés poético que permeia a linguagem textual da exposição:

Nessa exposição os acervos do Museu Histórico Nacional e de Ziraldo Alves Pinto se somam em uma viagem narrativa que faz do visitante um verdadeiro navegador no tempo e no espaço. Ela convida você para uma volta ao mundo a bordo de uma espaçonave pilotada por um artista navegante de seu tempo, de nosso tempo, de todos os tempos. O plano de voo foi traçado com o objetivo de proporcionar um diálogo de múltiplas linguagens onde passado, presente e futuro se encontram na nuvem, em links que podem ser acessados pelo navegador virtual de um celular. Escotilhas que se abrem para novos horizontes.

Nesse navio, a tripulação é composta por gente curiosa, disposta a estabelecer um diálogo de múltiplas linguagens tendo como tradutor um artista visionário que sempre manteve os pés no chão de sua Caratinga natal e a cabeça na lua. E agora, graças a ele, sabemos que lua é FLICTS.

O plano de voo dessa regata começa em um porto seguro e segue lado a lado com Ziraldo em sua trajetória de descobertas de novos portos, novos povos, novas linguagens. Uma busca incessante de novos desafios levado pelo vento que segue em várias direções sem perder a força e nos leva com ele rumo a nós mesmos em um passeio pela história do Brasil, guiados por um mapa ilustrado com amor e humor.

Ziraldo singrou diversos mares e sua praia é a mente fértil onde se plantando tudo dá. Seu desenho, ágil e inteligente, e seu domínio técnico são um marco divisório nas artes gráficas e na ilustração brasileira, uma bússola que orientou e dá sentido à carreira de muitos outros navegantes que vieram depois dele e navegantes que ainda virão. E, bom de papo, ele abre sua cabine e convida a todos para sentar e compartilhar aventuras

Seu trabalho, que é fruto de muita pesquisa e perseverança, aqui nessa exposição ancora em várias ilhas e atíça nossa imaginação para uma visita pelo acervo do Museu Histórico Nacional. Uma visita que começa aqui e não termina nunca, pois o tempo não pára e o mundo é pequeno para um marinheiro curioso e atento. Seus personagens estão tatuados em nossos corações, seus livros estão gravados em nosso convés e a bandeira que tremula no nosso mastro é uma folha de papel.

Ziraldo é isso tudo e isso é coisa de museu.

E o museu também navega na obra de Ziraldo.

Uma frase-chave é utilizada em vários pontos da exposição: “Isso é coisa de Museu!”. Em algumas peças, sendo sinalizada por um dos personagens mais emblemáticos de Ziraldo, *O Menino Maluquinho* (Figura 103)

Figura 103 - “Isso é coisa de museu!”.



Fonte: Instituto Ziraldo.

4.3.4 Multimodalidade

A ideia original era permitir uma navegação presencial, incentivando o visitante a circular pelas diversas áreas do Museu, buscando os elos sugeridos entre os dois acervos. Entretanto, o distanciamento imposto pela pandemia direcionou essa busca para uma navegação virtual, direcionada para o acervo já digitalizado do MHN. Foram gerados códigos QR a serem lidos com facilidade pela câmera de aparelhos de telefonia celular

A utilização das tecnologias de informação, a informatização de inventários ou a criação de websites são instrumentos que alargam o universo dos públicos potenciais e permitem projetar a imagem do museu, do seu patrimônio e das suas atividades muito para além dos meios de comunicação tradicionais. (SEMEDO, 2005, p.11)

Foram criadas dezoito legendas, posicionadas nas proximidades de obras específicas de Ziraldo. Todas com textos curtos, instigantes e, como já foi dito, utilizando uma linguagem poética e afetuosa. Etiquetas adesivas impressas em placas de poliestireno e tendo como eixo, a altura de 1, 20m, permitindo uma ótima legibilidade e acesso via telefone celular para crianças e adultos. A seguir alguns exemplos, na sequência a reprodução de todo o conjunto (Figuras 104 e 105) e duas delas já aplicadas. (Figuras 106 e 107)

- Logo na entrada, na Área azul, sob o mapa-múndi desenhado para o livro *Os Meninos Morenos*, a legenda diz: “Terra à vista! Com essa frase, começou a conquista”. E o código QR dá acesso a uma reprodução da tela *Descobrimento do Brasil* de Aurélio Figueiredo, de 1887.

- Na Área amarela, ao lado de uma série de caricaturas e cartuns, uma legenda traz a pergunta: “Você sabia que existiu uma mulher brasileira pioneira, caricaturista de primeira, ilustrando nossos jornais?” E o código QR dá acesso à biografia e obras de Nair de Tefé.

- Na área Universo Ziraldo, sob a reprodução da capa do livro *O Menino Marron*, uma legenda, avisa: “O Menino Marrom, é curioso que nem você. Quem foi a Princesa Isabel?” Ela contém dois códigos com acesso a uma Biografia da Princesa Isabel e à mostra *O negro olhar por trás das fotos de Cristiano Junior*.

- Ainda em Universo Ziraldo, sob a reprodução de alguns quadros de uma tira da Turma do Pererê, onde o personagem Tininin, se movimenta com desenvoltura por entre as árvores, a legenda: “Oriba é alegre em tupi. Em kaiapó, é tiçuákin. Olha como faz arte o Tininin!” O código dá acesso à exposição permanente: Arte Indígena

Figura 104 - Conjunto de legendas de sinalização interna. (parte1)



Figura 105 - Conjunto de legendas de sinalização interna. (parte2)



Figura 106 - Exemplo de código QR aplicado no Pátio Minerva.



Fonte: Foto de Adriana Lins.

Figura 107 - Exemplo de código QR aplicado no Universo Ziraldo.



Fonte: Foto de Adriana Lins.

- Em uma das paredes da Galeria de personagens: “Nossa história tem muitos personagens e cada um tem uma história”. Três códigos dão acesso às biografias de D. Pedro I, D. Pedro II e Gustavo Barroso, idealizador e criador do MHN.

- Na parede ao lado da passagem para o Pátio dos Canhões, outra legenda com dois códigos e uma frase: “Essa turma é animada!”. Um código dá acesso a uma vista panorâmica do pátio e o outro a uma série de motion comics da Turma do Pererê.

4.4

Mediação

“[...] se quisermos construir um mundo inclusivo e democrático, precisamos redefinir a alfabetização para incluir todas as nossas inteligências e as suas linguagens e aplicar esse novo entendimento através de métodos de libertação, precisamos situar a palavra escrita como uma das linguagens dentre outras que compõem um processo permanente, que podemos chamar de alfabetização cultural. [...] (BARON, 2004, p.38)

A previsão do acesso limitado a poucos dias e a pequenos grupos de cada vez, direcionou a estruturação da mediação em ações complementares, tanto para os visitantes (principalmente infantis) quanto para educadores. Uma divisão que se coaduna com o posicionamento de Ziraldo que, sempre que convidado para dar palestras em feiras literárias, optava por oferecer duas: uma para as crianças e outra para as professoras. Isso reforça um diferencial extremamente relevante na vida e na obra de Ziraldo, que além de disposto a assumir riscos tendo sua inspiração fértil sempre descobrindo alternativas factíveis, ele assume o que Bakhtin identifica como a responsabilidade social pelo que faz, na arte e na vida.

Para a ação educativa foram propostas mediações com características diferenciadas, apresentadas a seguir, sendo necessário esclarecer que Considerando a amplitude do termo mediação contextualizado ao evento, cuja abrangência envolvia o próprio espaço expositivo como um mediador de múltiplas leituras, foram contratados dois mediadores, em dias e horários específicos.

4.4.1

Mediação imersiva

Na mediação imersiva cabia aos mediadores acolherem os visitantes em pequenos grupos, proporcionando uma imersão compartilhada e não uma visita guiada convencional. Foram incentivados a se encantarem com material exposto e a utilizarem esse encantamento como elo com os visitantes (Figuras 108 e 109). Assim, cada grupo poderia vivenciar um trajeto diferente, de acordo com a leitura que fizessem de cada grupo, suas características e suas curiosidades e foram instruídos para que a cada visita de escola, se dirigissem primeiramente ao

grupo de professores e professoras responsáveis, convidando-as de forma afetiva ao encantamento que ganharia um efeito multiplicador, transformando não só a exposição, mas o MHN e como consequência, qualquer museu, como um espaço vivo, aberto à busca de conhecimentos e múltiplas formas de leitura.

A experiência da leitura indo além do texto e começando antes mesmo do contato com ele, processando-se como um diálogo entre o leitor e o que é lido, seja escrito ou sonoro, seja um gesto ou uma imagem. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço desenvolvidos de acordo com os desafios e as respostas

Figuras 108 e 109 - Mediação no espaço expositivo.



Fonte: Fotos de Guto Lins.

apresentadas, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 1980)

O ato de ler sendo encarado como um processo de compreensão que abrange das mais diferentes linguagens, cuja dinâmica reúne componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como econômicos, sociais e políticos. Trata-se de uma perspectiva de caráter cognitivo-sociológico em que o leitor participa com uma aptidão que não depende somente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de atribuir sentido a eles, compreendê-los. A leitura está mais ligada à experiência pessoal de cada indivíduo e ao contexto geral em que atua do que ao conhecimento sistemático da língua.

Em um mundo imerso em múltiplas linguagens e códigos, cabe dar condições ao mediador de utilizar a multimodalidade, tirando partido dos diversos meios de comunicação e informação disponíveis, adaptando-os à sua prática. Um processo inclusivo de linguagens, suportes e indivíduos.

4.4.2 Mediação lúdica

[...] o processo ensino/ aprendizagem pode ser visto como uma transação, uma conversa reflexiva entre o design e os materiais de uma situação. (SCHÖN, 1993, p.68)

Devido ao controle de fluxo de público, nas visitas escolares os visitantes precisariam ser subdivididos em dois grupos, ficando um mediador com cada grupo. Ou seja, a adversidade gerada pela pandemia criou um novo parâmetro projetual, a necessidade de mediações paralelas, dentro e fora do espaço expositivos, ambas, porém, presenciais. Para tanto, foi confeccionado um caderno de atividades, abrindo a possibilidade de uma mediação lúdica com passatempos relacionados à exposição e ilustrado com obras de Ziraldo. O material a ser impresso mostrou potencial de servir não somente ao fim inicialmente pensado, podendo ficar disponibilizado ao público geral, necessitando de uma quantitativo maior. Foi então todo concebido em preto e branco e em um formato que pudesse também estar acessível no modelo digital, um arquivo capaz de ser impresso a baixo custo fora da exposição e sem a necessidade de um mediador, sendo ele mesmo um mediador de leitura. Essa alternativa gerou uma frase de apoio, um subtítulo para o caderno de atividades: “Me leva pra casa! me leva pra escola! me leva com você!”.

O impresso foi editado da seguinte forma: a primeira atividade tinha como título “É conversando que a gente se entende! Antes de chegar é preciso planejar a viagem e isso se faz com muita conversa. O que será que eles estão conversando?”. Foram retirados os textos dos balões de fala de uma página de quadrinhos da Supermãe, para serem livremente preenchidos, com um novo diálogo. Como segunda atividade foi criado um jogo de palavras cruzadas, com as palavras-chave sinalizadas em um texto corrido: A **aventura** de Cabral, de Portugal até o Brasil levou 44 dias. A frota era formada por nove naus, três **caravelas** e uma

embarcação de **mantimentos**. Nas caravelas cabiam até 80 **marujos** e, nas naus, cerca de 150 **tripulantes**. **Ziraldo** veio para o Rio de **ônibus** e trouxe com ele muita **curiosidade** e um milhão de sonhos a serem realizados. Uma história se cruza com a outra. Na página seguinte, sob o título, “Olho Vivo: Todas as diferenças merecem atenção e respeito. Tente descobrir sete delas.”, uma ilustração do livro *O menino quadradinho* reproduzida duas vezes com sete diferenças entre elas. A seguir, “Qual é a cor? Quando a chuva acaba e um arco-íris se forma, podemos ver sete cores se misturando e brincando no céu azul. Que tal usar todas elas para colorir os amigos da *Turma do Pererê*?” e uma ilustração para ser colorida. Na próxima página um labirinto circular, tendo o rosto do *Menino Maluquinho* no centro e o título: pra que lado eu vou? O espaço e o oceano podem ser um labirinto, onde o navegante corre o risco de ficar andando em círculos. “Qual o melhor caminho para encontrar o *Menino Maluquinho*?”. Na sequência um jogo de caça-palavras tendo como título, “Sem perder a linha: no universo do Ziraldo, as palavras são letras que caminham de mãos dadas. Encontre algumas delas. Na horizontal, na vertical e na diagonal.” Abaixo, uma lista com as palavras a serem encontradas: amigos, ilustração, jornalismo, leitura, livros, personagens, pintura, quadrinhos, televisão e tirinhas. As duas páginas finais são para serem destacadas e isso é indicado com uma linha pontilhada e a ilustração de uma tesoura. Em uma delas, dois círculos desenhados também com linhas pontilhadas, sugerindo o recorte e o título: “Seu herói É você! Se quiser, use os dois lados da página. Afinal, ninguém tem uma cara só: Desenhe seu autorretrato, corte, recorte e saia por aí. E se quiser, use os dois lados da página. Afinal, ninguém tem uma cara só.”.

Na última página, também com uma linha pontilhada e uma tesoura desenhada indicando o corte: “Todo mundo tem uma história pra contar. Faça desse papel um aviãomandesuamensagem voadoraparaalguémquevocê ama”(Figuras 110 e 111).

Figura 110 - Caderno de Atividades sendo utilizado por visitantes.



Fonte: Fotos de Guto Lins.

Figura 111 - Reprodução de páginas selecionadas do Caderno de Atividades.



4.4.3

Mediação viRtual

Uma vez que diferentes tecnologias abrem e fecham diferentes dimensões relacionais, elas oferecem diferentes possibilidades de coexistência social [...] (MATURAMA, 2001, p.194).

Ainda tendo como fio condutor a obra e o pensamento de Ziraldo, foi proposta uma ação para alimentar a discussão da importância da mediação de leitura, inserindo o conceito do letramento multimodal e da complementaridade entre o ensino formal e o ensino informal, junto aos profissionais de ensino. Uma roda de conversa que inicialmente havia sido cogitada no modelo presencial no auditório do MHN, mas que foi toda estruturada para o formato virtual, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a equipe do Museu Histórico Nacional, e batizada de “O Alfabeto que começa com Z: Roda de conversa mediando a multimodalidade de leituras.”.

Um encontro gratuito composto por teoria e prática, um sistema proposto e vivenciado por adultos, mas tendo como objetivo que esses adultos se sintam mais seguros em sua função de mediadores de leitura, atuando com crianças. Promovendo o “conhecimento colaborativo” por meio do uso de “novos espaços midiáticos multimodais, que [juntem] escrita, imagem, som e vídeo.” (KALANTZIS, 2012, p.27) que possam “[...] fornecer aos professores ferramentas para mapear os caminhos que eles já seguem ou poderão vir a seguir.” (Id., p.158). Oportunidades de ler e interpretar o mundo de formas diferenciadas.

Sob minha coordenação, a mesa foi composta com os seguintes debatedores: Carla Celestino: pedagoga; pós-graduada em gestão; professora da rede municipal de ensino do RJ (15 anos como regente, 9 anos em gestão escolar e 3 anos à frente da gerência de leitura) e responsável pela Gerência de Leitura da SME. Melissa Lamego: psicopedagoga; professora da Oficina de Leitura e Escrita e Alfabetização Cultural no Instituto Pró Saber; curadora da Casa de Leitura Fazenda Vira-mundo.

E para a mediação foi convidada Priscila Matos Resinentti, doutora em Ciências Humanas – Educação e integrante da gerência de formação inicial da Escola de Formação Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Foi criada uma identidade visual para a ação, exclusiva, porém mantendo a unidade com todo o material criado para a exposição. (Figura 112)

Figura 112 - Conjunto de peças de divulgação *online* da Roda de Conversa.

Complementando a ação educativa, foi pensado um material de apoio a ser disponibilizado aos participantes. Seguindo o raciocínio que norteou as escolhas e procurando atender aos objetivos propostos – principalmente: autonomia, praticidade e versatilidade – os parâmetros para a ideação da dinâmica e dos instrumentos a serem experimentados necessitavam seguir preceitos como simplicidade cognitiva, facilidade operacional e baixo custo.

Cabem aqui as observações feitas por Feyberabend (1977) quando diz que as crianças se desenvolvem usando palavras, e combinando-as, brincando com elas “até que apreendem um significado que se havia mantido para além de seu alcance”. E reforça que essa “atividade lúdica inicial é requisito básico do ato final de compreensão”, portanto “não há razão para supor que esse mecanismo deixe de agir na pessoa adulta”(p.32).

Foi pensado um material que pudesse também ser reproduzido a baixo custo contendo um pequeno texto de abertura introduzindo conceitos como letramento e multimodalidade e um sistema de exercícios lúdicos sequenciados, incentivando

o acesso a narrativas multimodais, propondo “estratégias de leitura e também de escrita ficcional” (BAJOUR, 2012, p.60). Um sistema capaz de ser analisado de forma dinâmica, como nos “mapas de percurso” utilizados por Bajour, “mapas abertos, nunca definitivos, nos quais, além de seu caráter conjuntural, se manifeste também uma maneira de pensar a literatura, a leitura e os leitores” (Id, p.60) e que permita “[a] interpretação da leitura por comentários sobre os textos, tanto por parte dos alunos como do professor “ (Id., p.61).

Atividade 1: A LUA É *FLICTS*

“Toda cor tem vez e voz” (*Flicts*)

Palavras- chave: conscientização; colaboração; cidadania; solidariedade.

Enunciado: Tendo como apoio as palavras-chave citadas acima, que tal fazer cartazes a serem afixados em sua própria casa, no elevador de seu edifício, no poste de sua rua, na sua rede social...?

Pode ser uma boa oportunidade de:

- 1 • incentivar a inclusão e contato social, buscando aproximar diferenças.
- 2 • fomentar o positivismo e o bom astral.
- 3 • abrir frentes de ações colaborativas com o intuito de aproximar as pessoas, dando apoio emocional ou doação de suprimentos.

(...)

Atividade 2: MENSAGENS VOADORAS

“Fogo no rabo e vento nos pés” (*O Menino Maluquinho*)

Palavras- chave: adaptação; afeto; criatividade; comunicação.

Enunciado: Que tal deixar dar asas à imaginação e enviar mensagens a bordo de aviões de papel? Existem vários modelos, basta pesquisar na internet.

Lembre-se que um avião de papel tem várias faces e pode ser lido aberto ou fechado e a sua mensagem poderá, entre outras coisas:

- 1 • demonstrar afeto a algum desconhecido.
- 2 • enviar um recado a alguém que está só.
- 3 • incentivar alguém a mandar uma mensagem também.

(...)

Atividade 3: QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO

“Se ele ainda não voltou é porque lá está bom” (*O Menino da Lua*)

Palavras- chave: discurso narrativo; leitura; escrita; ilustração.

Enunciado: Sabe aquele conto de fada que você já conhece de cor? Será que ele pode ser recontado de outra maneira?

Um pequeno livro é bem fácil de fazer. Basta dobrar no meio algumas folhas de papel e ir contando sua história aos poucos, página a página.

Ilustre do jeito que você quiser. O livro é seu.

Quem sabe pode ser divertido e desafiador tentar, por exemplo:

- 1 • misturar personagens de histórias diferentes.
- 2 • modificar o cenário, a época ou o contexto da história original.
- 3 • fazer mais de um livro, variando as formas de ilustrar.

(...)

Atividade 4: QUAL É A MÚSICA?

“Quando ele assovia o redemoinho aparece” (*A Turma do Pererê*)

Palavras- chave: mensagem; ritmo; movimento; composição.

Enunciado: Tem músicas que não saem da cabeça. Tem músicas que a gente esquece um pedaço da letra. Tem músicas que atizam a nossa memória. Tem músicas que dão vontade de sair dançando.

Uma música pode virar um cartão, um cartaz, uma camiseta, um livro, um avião, um torpedo...

e pode:

- 1 • resgatar uma antiga canção.
- 2 • dar forma a uma música sem letra.
- 3 • convidar alguém pra cantar e dançar.

(...)

No final, foi incluída uma lista de referências bibliográficas com indicações de leitura que podem complementar a experiência.

4.5

REFLEXOS E REFLEXÕES

Mais do que conclusões, sinto a necessidade de encerrar este capítulo com reflexões sobre alguns dos reflexos emanados pela exposição.

Gostaria de resgatar nesse ponto o objeto desta pesquisa: o design como sensibilizador da leitura prazerosa. O design sendo encarado “como um padrão de significados” e também “um processo de construção de significados” (KALANTZIS, 2012, p.172). Um processo metodológico capaz de estruturar o pensamento, buscando otimizar a realização de objetivos e metas e, no caso aqui específico, tendo como resultado um produto design, concreto e latente.

E o mais inusitado é que o resultado não se constituiu como uma meta a ser atingida desde o início, e sim nasceu do próprio processo. Um diálogo entre o pesquisador, a pesquisa e o contexto histórico temporal. O tempo e o caso conspiraram a favor da pesquisa, e o projeto só se tornou o cume dessa montanha de absorções racionais e emocionais porque a própria pesquisa estava aberta a ela. Li certa vez uma frase atribuída a Pablo Picasso que se encaixa nessa reflexão: Tomara que a inspiração me pegue trabalhando. Não só a inspiração me pegou trabalhando, o acaso também e o inusitado reside aí.

Alguns reflexos da exposição puderam ser percebidos durante todo o processo. A almejada ressignificação do mediador de leitura, ocorreu em diversos momentos e a própria pesquisa me fez ver que ela estava em andamento mesmo antes de haver uma pesquisa. Minha atividade profissional e as atividades vivenciadas no PROLER já eram reflexos antecipados das reflexões que se consolidam agora. E durante a pesquisa isso pode ser evidenciado durante o pré-campo no Instituto Pró Saber onde alguns pontos de luz surgiram, mas só geraram reflexos tardios, como, por exemplo, a visitação e a imersão em um espaço expositivo sendo utilizadas como ferramentas pedagógicas. Sinais que só foram enxergados como alternativas alguns meses depois e concretizaram na ressignificação dos mais variados mediadores, já que todos os agentes envolvidos na produção, na criação, no desenvolvimento e na realização se transformaram em mediadores também.

A ação educativa, Roda de Conversa, O alfabeto que começa com Z, já traz em seu título uma provocação que instiga a ressignificação e o fato de todos os participantes fossem profissionais da rede pública de ensino, um perfil muito semelhante ao corpo discente do Pró Saber. Uma semelhança que iluminou de relevância a experimentação do pré-campo, proporcionando reflexos e reflexões que legitimam toda a pesquisa.

Da mesma forma, o corpus da pesquisa, a capacitação do mediador de leitura, também foi atendido em momentos diversos. Além da já citada Roda de Conversa, em que o letramento e a multimodalidade foram o tema central e vetor de discussões e debates, incluindo o compartilhamento de referências bibliográficas e material de apoio, os mediadores que atuaram no espaço expositivo, acolhendo afetivamente os visitantes, se conscientizaram que eles eram, acima de tudo, mediadores de leitura, passando a entender a leitura em um espectro mais amplo e inclusivo. E que o “acolhimento afetivo” só é possível com o envolvimento emocional e a imersão em uma experiência prazerosa. Isso não foi imposto a eles. Foi vivenciado e sentido.

Ficou claro a todos os envolvidos que a exposição só faria sentido e atingiria seus objetivos, sendo ela mesma encarada como uma mediadora de leitura e isso só se tornou possível com todos os envolvidos se reconhecendo como mediadores.

Aimersão sensorial no espaço e o fluxo narrativo linear, porém, não obedecendo um passo a passo único, pode comprovar o pensamento de Jaume Trilla, ao abrir “as portas de conhecimento [e] o senso crítico por ela gerado” permitiu aos agentes envolvidos, incluindo, obviamente, os visitantes, serem “reconhecidos como construtores de cidadania e convivência social [...] muitas vezes desprestigiadas pela educação formal objetiva, que busca resultados estatísticos”(TRILLA, 2008, p51).

E um fator muito gratificante foi poder cooperar com a equipe do MHN e reforçar a sua intenção de posicionar o Museu como um espaço vivo em constante diálogo com a sociedade, ainda mais sendo um aparelho cultural público, capaz de fomentar novos diálogos e “promovendo, assim, uma maior abertura e questionamento” da arte, da cultura, da sociedade, da história e do próprio museu. (SEMEDO at al, 2005, p.23).

É interessante relevar que as atividades educativas que foram oferecidas e vivenciadas, não foram inseridas por mim ou pela equipe de criação e produção, mas eram contrapartidas contidas na proposta original. Eram parâmetros projetuais obrigatórios, o que evidencia mais uma vez a tal “conspiração a favor” da pesquisa. Isso permitiu que pudéssemos realmente “oferecer aos professores instrumentos pedagógicos novos, levar os pais a se conscientizarem do papel do patrimônio [...] na educação de seus filhos, na escola e fora dela”(VARINE, 2012, p.194). Enfim, incentivar a valorização e o respeito ao patrimônio público, e a “utilizá-lo como recurso educativo e suporte a imaginação e à criatividade”. (Id, p. 194).

A limitação dos horários de visitação imposta pela pandemia e pela diminuição de quadros do Museu, assim como o período de férias, não permitiu a visitação escolar no volume desejado por todos, mas as que ocorreram puderam comprovar os reflexos nos olhos dos visitantes e as possíveis reflexões que podem gerar. E que essa luz não se apague. (Figuras 113, 114, 115 e 116)

Figuras 113, 114, 115 e 116 - Visitantes interagindo com o material exposto.



Fonte: Fotos de Guto Lins.

Procuo encarar todo e qualquer projeto como um corredor cheio de portas, onde cada porta escolhida abre a passagem para um outro corredor também cheio de portas e a cada passagem o número de portas se reduz. Um processo movido por escolhas embasadas em um pensamento metodológico. Nada é aleatório, mas o acaso, como esta pesquisa concluiu, faz parte do processo, afinal o acaso só se torna uma oportunidade quando encarado como tal. O processo metodológico e a cabeça aberta ao diálogo com o desenvolvimento e com a troca, iluminam o caso transformando-o ou não em oportunidade. O risco de abrir uma porta errada ou ter que abrir várias não pode impedir o desenvolvimento do projeto, ao contrário, lhe dão consistência.

A primeira porta que abri foi na biblioteca de meu avô, já que toda biblioteca é um corredor cheio de portas. É essa porta que liga um menino leitor imerso em um espaço mediador de leituras a um profissional que atua como mediador de leitura e que descobriu ao longo da vida o potencial que o design tem nessa transformação. Esta pesquisa auxiliou de forma ímpar que o adulto enxergasse o menino e conversasse com ele. Sem essa conversa nenhuma pesquisa me faria sentido. E a tal “conspiração a favor” engendrada pelo destino possibilitou a esta pesquisa acontecer em um momento histórico único, em que a humanidade clama por ressignificações de leituras e por posicionamentos éticos. Sinto, portanto, ela está inserida em um processo maior, que se iniciou numa biblioteca empoeirada, passou por variadas experiências profissionais e de vida, por minha formação e atuação como designer, por um mestrado em Letras e culmina numa pesquisa, pelo e para o design.

Procurei ao longo dos últimos quatro anos atender ao objetivo de favorecer o ato de ler como transformação individual ao aliar prazer, emoção e empatia por meio do design e sinto que só pude colaborar com essa “missão”, me enxergando como parte de um todos, como uma porta de um corredor cheio de portas. Acredito que a hipótese levantada, que defende o entendimento do design como visualização criativa, como possibilidade de tangibilização de processos, ações e percursos, pode ser comprovada com a exposição.

Na busca de um processo metodológico específico tive que ressignificar um método já existente, pois o duplo diamante não se apresentou como eficiente em sua exatidão, mas todas as suas etapas formam seguidas, mesmo que não linearmente. Descobrir e o Definir, do primeiro diamante, por exemplo, aconteceram simultaneamente se retroalimentando sobre dois pilares, a emoção e o letramento. Duas portas que abriram outras e o aprofundamento nos fundamentos desses pilares alicerçou as escolhas que foram tomadas. O Desenvolver, primeiro passo do segundo diamante, se concentrou em dois momentos complementares, o voo e o mergulho. O primeiro tendo como base de decolagem minha experiência profissional e minhas experimentações como professor no curso de bacharelado em design na PUC-Rio. O segundo concentra-se no processo imersivo de observação participante no *hábitus* social dos mediadores de leitura elencados – dentre todos

os outros mediadores existentes – como recorte desta pesquisa: os profissionais de ensino público, em especial do ensino fundamental. Essa imersão foi feita em dois momentos distintos, sendo um deles nos encontros promovidos PROLER, anterior a esta pesquisa, mas correlato ao mergulho feito no Instituto Pró Saber. O Integrar, que complementa o segundo diamante, foi o resultado de uma oportunidade de projeto que teve a potencialidade de conciliar, confluir e concluir todas as etapas anteriores: a exposição *Terra à vista e Pé na Lua*, no Museu Histórico Nacional, interligando pela multimodalidade a obra múltipla de Ziraldo Alves Pinto, um artista que exerce atividades interdisciplinares, com o acervo do MHN, em seu centenário.

Toda esta pesquisa e seu desfecho comprovaram a necessidade do diálogo e do espírito colaborativo como fator indispensável a qualquer projeto de design. A troca de saberes e o exercício da escuta estiveram sempre presentes e ficou claro que esse posicionamento propiciou a ressignificação do termo mediação, já que todo ele foi permeado por inúmeras mediações entre agentes, suas emoções e seu saberes. Um processo de colaboração que estabeleceu relações de “liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (FLORIANA, 2008, p.218).

A interdisciplinaridade se apresentou desde o início, o que originou um acúmulo de informações de áreas diversas que, somadas à minha experiência profissional, confluíram para um resultado prático.

Isso fez com que várias mudanças de rumo se tornassem necessárias e inevitáveis, e as escolhas nasceram desse somatório filtrado pela emoção e pelo prazer de fazer design e ser designer. A clareza objetiva inicial, o ímpeto que impera em meu processo criativo, foi encontrando rizomas e sendo moldado pela pesquisa, adquirindo novos ângulos e pontos de vista. Nenhum conhecimento, nenhuma leitura e nenhuma experiência foi em vão e todas me enriqueceram como professor, como designer, com o autor e como ser humano.

Todo o processo se estabeleceu de forma colaborativa. Inicialmente, com a equipe do Pro Saber, onde fui recebido de porta, mentes e braços abertos. A mudança de rumo ocasionada pela pandemia, que abriu o conceito de mediação para a multimodalidade só foi possível a partir daquele acolhimento e do acesso ao conceito de letramento intelectual que norteia todo o sistema de ensino da instituição. Pude retomar esse contato e devolver o acolhimento ao convidar a professora Melissa Lamego para integrar a Roda de Conversa que fechou esta pesquisa. Esse processo colaborativo se concretizou de forma evidente com a parceria conquistada com as equipes do MHN, da Cenografia.Net e da secretaria de Educação Municipal do Rio de Janeiro. Isso comprovou para mim e para todos os envolvidos que o “sucesso do trabalho colaborativo é alcançado quando realizamos algo em um grupo que não poderia ser realizado por um indivíduo”(KVAN, 2000, p.413).

Vários pontos puderam ser ligados, conectando experiências diferentes ocorridas em fases diversas, como o conteúdo compartilhado pela professora Cristina Carvalho na disciplina Educação em Espaços não Formais (EDU2552), na qual o Museu foi, pela primeira vez nesta pesquisa, estudado como espaço de troca, mediação e letramento. Tudo que foi discutido se tornou fundamental para a estruturação conceitual da exposição *Terra à Vista e Pé na Lua*, muito antes de sequer ser cogitada sua montagem.

Pude reforçar a minha experiência como docente, ao utilizar com profissionais de ensino da rede pública algumas experimentações feitas em sala de aula com alunos de design. E assim, reforçando também o entendimento do design como uma forma de pensar e agir.

Dentre os rizomas que formam surgindo, cabe destacar um deles em especial que se tornou crucial ao redirecionamento desta pesquisa: minha qualificação. A análise feita pelos participantes da banca e as sugestões que me foram passadas mudaram radicalmente o andamento da pesquisa. A indicação feita por todos que a pesquisa até então se apresentava em voz passiva, carecendo de agregar a minha prática profissional como autor, correndo riscos e me inserindo também como objeto de pesquisa, fez com que tudo passasse a assumir a autenticidade que faltava, entrelaçando a teoria e a prática. Esse posicionamento permitiu que, ao surgir a oportunidade de montar a exposição, ela fosse enxergada como parte da pesquisa.

Para concluir, cabe ressaltar a troca de experiências e o apoio recebido do grupo de pesquisadores do LINC-Design – Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos, do Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes e Design, da PUC-Rio – ao qual me integro. Um grupo unido e solidário que me provou a cada encontro que “não é viável nem desejável para um profissional dominar todo o conhecimento necessário para o desenvolvimento de um sistema complexo” (FONTANA; HEEMANN, 2012. p.3) e que só é possível exercer o design de forma colaborativa.

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é ser contemporâneo?**. Chapecó: Unichapecó, 2008.
- ALBERNAZ, Jussara M. **Mundo visual, desenvolvimento e aprendizagem**. Vitória, EDUFES, 2010.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: WMF Editora Cultrix, 1988.
- BARTHES, Roland. **Os rumos da língua**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única: Obras escolhidas, Volume 2**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BENUTTI, Maria Antonia. **Proporções e estruturas da geometria sagrada na antiguidade**. Revista educação gráfica, Vol. 12, Num.2. Bauru: UNESP, 2008.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas, A**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BURNETTE, Charles. **Conferência: Design Thinking on Swinburne University of Technology**. Melbourne: 2009.
- BARTHES, Roland. **Os rumos da língua**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- DIDI-HUBERMAN, Geroges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Geroges. **O que vemos, o que nos olha**. In: História da Arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Geroges. **A imagem sobrevivente**. In: História da Arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- FABIARZ, Jackeline L., FABIARZ, Alexandre., COELHO, Luiz A.C. (org.) **Lugares do design na leitura, Os**. Rio de Janeiro: Novas Idéias, 2008.
- FERRARO, Mara Rosângela. **O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual**. Campinas: UNICAMP, 2001.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1977.
- FINDELI, A. **Searching for Design Research Questions**. In: Questions & Hypotheses Conference. Berlin. Disponível em: Acesso em: 26 fev. 2012.
- FONTANA, Isabela Mantovani; HEEMANN, Adriano; GOMES FERREIRA, Marcelo Gitirana. **Design Colaborativo: Fatores Críticos para o Sucesso do Co-design**. 4º Congresso Sul Americano de Design de Interação, 2012.

- FRASCARA, Jorge. **Cognition, Emotion, e Other Inescapable Dimensions of Human Experience**. Visible language, 1999 – search.proquest.com FRASCARA, Jorge. **Comunicação para mudança: estratégias e dificuldades**. Communications for Change: Strategies and Difficulties. ARCOS DE-SIGN 5 issn 1984-5596 UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial. PPDESDI – Programa de pós-graduação em Design – Dezembro de 2009.
- FRASCARA, Jorge. (ed.). **Design and the social Sciences: Making connections**. Taylor & Francis, London and N.Y, 2002.
- FRAYLING, Christopher. **Research in Art and Design**. Royal College of Art, London, 1993.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FRÖBEL, Friedrich. **The education of man**. N.Y: Dover Publications, Inc., 2005.
- GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, Roger (dir). **Práticas de leitura. tradução de cristiane nascimento**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.
- JACQUES, Philip; CHRISTIE, Elisabeth. **Visages d’Alice**. Paris: Editions Gallimard, 1983.
- JARDI, Enric. **Pensar com imagens**. São Paulo: Gustavo Gil, 2014; JORDAN, W. P. **Human factors of pleasure, seekers**. IN. Design and the social Sciences: Making connections. Taylor & Francis, London and N.Y, 2002.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill, PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Editora da Unicamp: Campinas, 2012.
- KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.
- KRESS, Gunther, LEEWEN, Theo. **Reading Images: the grammar of visual design**. N.Y: Taylor & Francis e-Library, 2006.
- KUHLMANN Jr. Moysés. **Pedagogia e rotinas no Jardim de infância**. In: Infância e educação infantil. Editora Mediação, 1998. p.143.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade, **Fundamentos de Metodologia Científica**. 59 Edição SÃO PAULO EDITORA ATLAS S.A. – 2003.
- LINS, Guto. **Coleção Família** (vários títulos) São Paulo: Brinque Book, 2002.
- LINS, Guto. **Coleção Família** (Mãe e Pai) Brasília: Edebê, 2021.
- LINS, Guto. **Livro infantil?** São Paulo: Rosari, 2002.
- LOWENFELD, V., BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- LEVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996;
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 1989;
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Cia das Letras, 2000;
- MARTINS, Maria Helena. **O que é literatura?** São Paulo, Brasiliense, 1980, p.33.

- MENDES, Maria B. T. **Em busca dos contos perdidos**. São Paulo: UNESP, 2000;
- MEIRELLES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MUNARI, Bruno. **Na noite escura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007. MUNARI, Bruno. **Guardiamoci negli occhi**. Milano: Corraini Editore, 2003. NEWELL, Peter. **livro do foguete, O**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- NEWELL, Peter. **livro inclinado, O**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- NIKOLAJEVA, Maria & SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosacnaif, 2011.
- NORMAN, Donald. A. **Design Emocional, porque adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia**. Trad. Ana Deiró. Rio de Janeiro, Rocco, 2008.
- NUSSBAUM, Martha. **A fragilidade da bondade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- NUSSBAUM, Martha. **El cultivo de la humanidad, la imaginación narrativa**. Madri: Paidós Iberica, 2005.
- NUSSBAUM, Martha. **La terapia del deseo**. Editorial Paidós, Madrid, 2003.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- OLINTO, Heidrun Krieger; SCHØLLHAMMER, Karl (org.). **Literatura e criatividade**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2012.
- OLIVEIRA, Luciana Perpetuo de. **Co-mover, como ver, comover com celulares: mobilizando os sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos**. orientador: Jackeline Lima Farbiarz. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. Parábola, São Paulo, 2013.
- PERUZZO Cicilia Maria Krohling. **Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos**. INTERCOM Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set 2003.
- PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (org.). **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: CMU; Holambra, SP: Ed. Setembro, 2005.
- RIBEIRO, Francisco Aurelio. **Leitura e literatura infanto-juvenil**. Vitória: UFES, 1997.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Editorada UNICAMP, 2007.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- SCHÖN, Donald A., **Learning to Design and Designing to Learn**. Nordisk Arkitekturforskning 1993:1, Oslo, 1993.
- SILVA, Maria Cecília Almeida (coord.), PADILHA Paula (org.) **A educação fora do lugar**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2019.

- SIMÕES, A & LOPES, A. **Saberes locais: memórias, práticas, representações e experiências**. In: AZEVEDO, Flávia, CATÃO, Leandro & PIRES, João Ricardo (orgs.). *Cidadania, memória e patrimônio: as dimensões do museu no cenário atual*. Belo Horizonte: Crisálida, 2009. P. 196-209.
- SEMEDO, Alice & LOPES, João T. **Museus, discursos e representações**. Porto: Edições Afrontamento, 2005. p.11.
- SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista brasileira de educação, no 20. Rio de Janeiro: ANPEd, Maio/ junho/ Jul/ Ago 2002
- SHINYASHIKI, Roberto T.; Marco Antonio G. Oliveira. **Marcianos x bruxas: Análise Transacional dos contos de fada**. São Paulo: Nobel, 1985.
- TIGER, L. **The Pursuit of Pleasure**. Boston: Little, Brown and Company, 1992.
- TRIPODI, Tony et al. **Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- TRILLA, Jaume et al. (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: SUMMUS, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Edição: Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil, 2008.
- Fonte Digital / www.jahr.org
- YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

JoRnais e PeRiódicos

- BENUTTI, Maria Antonia. **Proporções e estruturas da geometria sagrada na antiguidade**. Educação Gráfica, UNESP, 2008.
- FLORIANA, Magda. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar em Revista. Universidade Federal do Paraná, 2008, pp. 213-230
- KRIPPENDORFF, Kalus, BUTTER, Reinhart. **Product Semantics: Exploring the symbolic qualities of form**. University of Pennsylvania 1984
- NICODEMUS, Mariana. **Sociedade: Novos aprendizados**. Entrevista com Kiran Sethi. O Globo, 10/09/2017, p.44.
- SIMAS, Luiz Antonio. **Lendo o Mundo**. O Globo, seção Rio, 14/08/2018, p.14.
- SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista brasileira de educação, no 20. Rio de Janeiro: ANPEd, maio/ junho/ Jul/ Ago 2002.
- SILVEIRA Felipe Zanette da; ALVAREZ Bárbara Regina, BRODBECK Fabio Costa; DONADEL Beatriz D'Agostin; RIETH João Luís Silva. **A experiência do projeto-desafio no ensino-aprendizagem da metodologia diamante-duplo no curso de design Saberes Pedagógicos**, Criciúma: Curso de Pedagogia –UNESC v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.
- VARINE, Hugues de. **Um instrumento do desenvolvimento: o museu**. (p. 171 -p. 201). In. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Porto Alegre, Ed. Medianiz, 2012.

ACESSO POR MEIO ELETRÔNICO

BURNETTE, Charles. **A narrative for design thinking**. www.academia.edu. Acesso em: 6 ago. 2019.

Programa Design for Change: <http://www.dfcworld.com/SITE DESIGN COUNCIL> (2016) <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond>. Acesso em: 8 set. 2019

DAMAZIO, Vera. **Design and Emotion**. In: THE BLOOMSBURY Encyclopedia of Design. London: Bloomsbury Academic, 2016. v. 1. disponível em: <https://www.bloomsburydesignlibrary.com/encyclopedia-chapter?docid=b-9781472596178&tocid=b-9781472596178-BED-D042> Acesso em: 23 out. 2018.

MACHADO, Roberta. **Leitura de romances provoca alterações cerebrais similares às da vida real**. Saúde Plena, 11/01/2014, disponível em: <http://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2014/01/11/noticiassau-de,193134/leitura-de-romances-provoca-alteracoes-cerebrais-similares-as-da-vida.shtml>. Acesso em: 4 jan. 2020

MELLO, Ricardo H. V. et al. **Roda de conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade**. Rev. bras. educ. med. [online]. 2016, vol.40, n.2, pp.301-309. ISSN 0100-5502. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n2e01692014>. Acesso em: 15 out. 2020.

APÊNDICE.

FICHA TÉCNICA DA EXPOSIÇÃO TERRA À VISTA E PÉ NA LUA.

Museu Histórico Nacional

Diretora

Vania Drummond Bonelli

Divisão Técnica

Patrícia Wanzeller

Associação de Amigos
do Museu Histórico Nacional

Presidente

Maria Linhares Pinto

Vice-Presidente

Rosane Maria Rocha de Carvalho

Diretora-Executiva

Heleny Pires de Castro

Diretora-Adjunta

Solange de Sampaio Godoy

ARtePadilla

Produção Executiva

Roberto Padilla

Gerência de Projetos

Mariana Oscar

Assistente de Projetos

Maíra Rocha

Supervisão de Montagem

Patrick Correa

cRiação e equiPe técnica

Curadoria e Direção de Arte

Adriana Lins e Guto Lins

Concepção

Manifesto e Cenografia.Net

Produção e Design

Manifesto: Adriana Lins e Guto Lins

Projeto Expográfico

Cenografia.Net: Susana Lacevitz

Projeto Gráfico

Manifesto: Adriana Lins e Guto Lins

Projeto de Cenografia

Cenografia.Net: Susana Lacevitz

Produção de Cenografia

Cenografia.Net: Philippe Midani

Projeto de Iluminação

Atelier da Luz: Milton Giglio

Ação Educativa

Guto Lins

Gestão de Equipe

Adriana Lins

Digitalização e Tratamento de Imagem

Roberta Rosman / Instituto Ziraldo

Pesquisa e Catalogação

Instituto Ziraldo: Cristiana Siqueira

Conservação e Laudo Técnico

Instituto Ziraldo: Lucia Radicetti

Textos

Guto Lins e Adriana Lins

Revisão

Cristiana Siqueira

Edição de vídeo

André Alves Pinto

Locução

Beto Brown e Dayse Pozato

Tradução em Libras

Juliete Viana

Agradecimentos Especiais

Instituto Ziraldo, Tarcisio Vidigal,
Mig Mendes, Ferreth,
Regina Martins, Yvonne Pietro
e Editora Melhoramentos.

