



*Leitura mediada do livro de
imagem no Ensino Fundamental:
letramento visual,
interação e sentido*

Mari'lia Forgearini Nunes

Imagem: excerto da capa de LEE, Suzy.
Onda. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

Porto Alegre, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marília Forgearini Nunes

**LEITURA MEDIADA DO LIVRO DE IMAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL:
LETRAMENTO VISUAL, INTERAÇÃO E SENTIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia

Porto Alegre
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Nunes, Marília Forgearini
Leitura mediada do livro de imagem no ensino
fundamental: letramento visual, interação e sentido /
Marília Forgearini Nunes. -- 2013.
254 f.

Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. educação. 2. literatura infantil. 3. PNBE. 4.
letramento visual. 5. semiótica. I. Pillar, Analice
Dutra, orient. II. Título.

Marília Forgearini Nunes

LEITURA MEDIADA DO LIVRO DE IMAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL:
letramento visual, interação e sentido

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 11 de dezembro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar - Orientadora

Profa. Dra. Maria Aparecida Paiva Soares Dos Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)

Profa. Dra. Moema Rebouças (Universidade Federal do Espírito Santo)

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos (Universidade de Caxias do Sul)

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte (Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

DEDICATÓRIA

Àqueles cujo olhar se fez presente, revelando seu amor, amizade e crença, para que esse trabalho fosse realizado.

Meus Pais, Neuro e Rosa, pela eterna confiança e apoio para que todo o possível aconteça sempre.

Meus irmãos, Mônica e Mauro, pela presença constante e inquestionável.

Minha cunhada, Sílvia, pela acolhida no seu lar e no seu rol de afetos.

Minhas sobrinhas, Antônia e Helena, “amores da Lila”, que me trazem de volta a alegria da infância, o olhar de descoberta para a vida, que, por vezes, o ser adulto apaga.

Minha Tia Neida, cujo olhar, atento e perspicaz, foi essencial para a finalização do texto desta pesquisa.

Meus amigos e amigas de uma vida, sempre presentes há tanto tempo, em tantos momentos.

AGRADECIMENTOS

Uma tese se faz com livros e, principalmente com diálogos. Modifico a clássica frase de Monteiro Lobato para agradecer aos que foram importantes para os diálogos que auxiliaram na realização deste trabalho:

à **Universidade Federal do Rio Grande do Sul,**

instituição pública de ensino que, com seu Programa de Pós-graduação em Educação, abriu suas portas para que eu pudesse dialogar com seus docentes e discentes ao longo de quase quatro anos e realizar essa pesquisa;

ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**

que auxiliou financeiramente o desenvolvimento da pesquisa;

à **Analice Dutra Pillar,**

a orientadora deste trabalho e, principalmente, um exemplo de pessoa, professora e pesquisadora que certamente iluminarão a minha vida e o meu percurso docente e acadêmico;

às **Professoras,**

pela disponibilidade em participar da pesquisa e abertura à aprendizagem.

ao **Instituto de Educação João Neves da Fontoura,**

por ensinar-me as primeiras letras, como aluna e, agora, acolher-me como professora-pesquisadora;

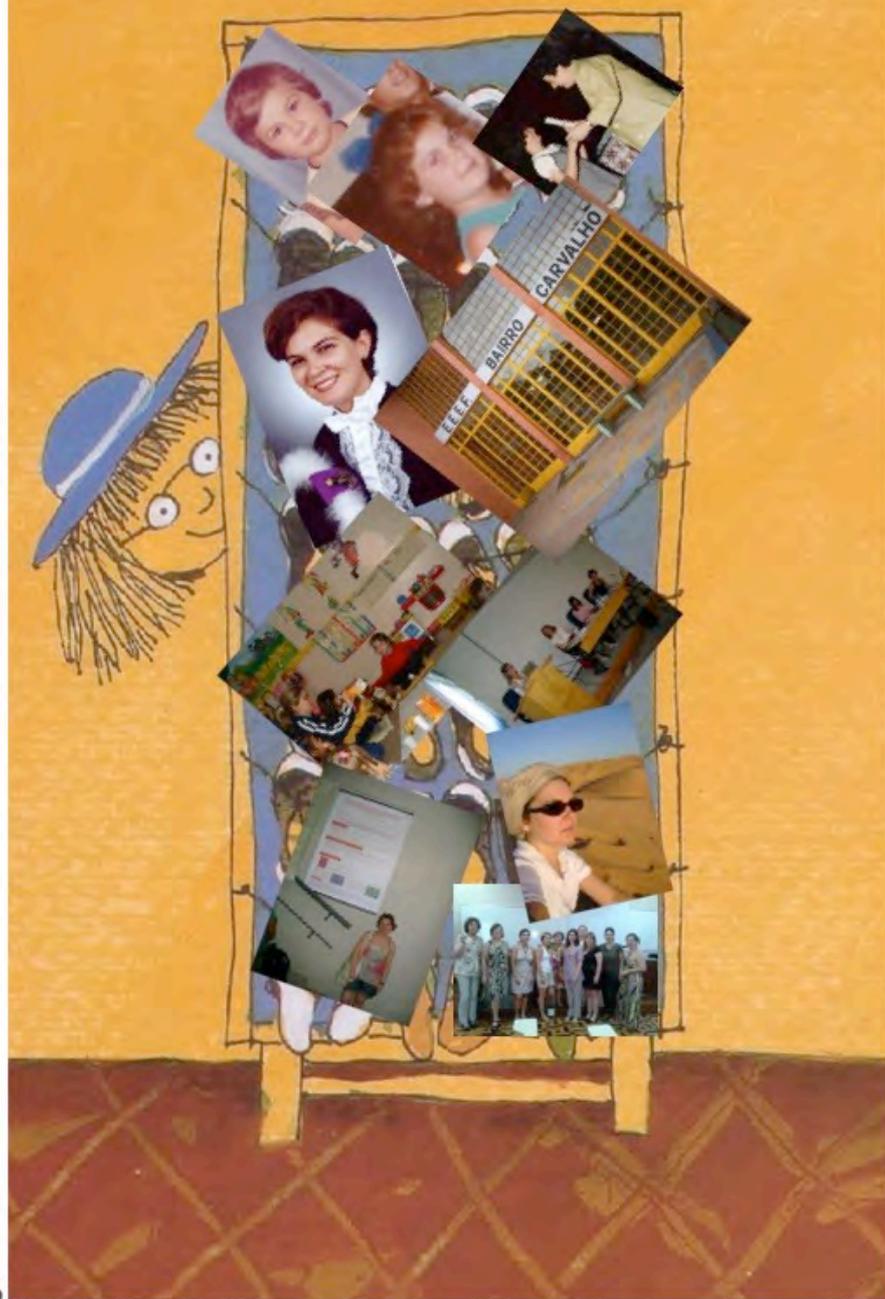
aos **Colegas e Amigos do GEARTE,**

pela partilha de ideias e, principalmente, de afetos.

às **Colegas da UFSM, Liane Kist e Vaima Motta,**

mais do que colegas de docência, amigas que ensinaram, acolheram e acreditaram.

uma história contada e vivida por
Marília Forgearini Nunes



Fonte:
CASTANHA, Marilda. *Pula, gato!*, São Paulo: Scipione, 2008, p.2
Fotos pessoais

RESUMO

A relevância da imagem como texto produtor de sentido, único ou associado ao verbal, na constituição do livro literário infantil tem sido discutida em diferentes estudos internacionais e nacionais. Observa-se, porém, uma lacuna de pesquisas que enfoquem como a leitura da imagem na literatura infantil pode ser abordada no contexto escolar. Buscamos com essa pesquisa propor a leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental, compreendendo-a como prática de interação e sentido que auxilia no letramento visual. Assim, na primeira parte caracterizamos dois elementos deflagradores deste estudo: o livro de imagem e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). No segundo momento, delimitamos e problematizamos as ações implicadas na realização do estudo: ler, mediar e letrar. Na terceira parte, situamos teórica e metodologicamente o modo como compreendemos a produção e a apreensão de sentido. Para isso descrevemos conceitos da semiótica discursiva (GREIMAS, 2004; FLOCH, 1985a, 1985b, 2001; OLIVEIRA, 1999, 2001, 2004, 2005) que nos permitem entender como o sentido pode se constituir em relação aos objetos, aos sujeitos e às suas interações. Valendo-nos da semiótica plástica, abordamos os aspectos estruturais do texto-imagem, buscando analisar os efeitos de sentido que a linguagem visual cria no objeto. Com base no desenrolar contemporâneo da teoria semiótica, caracterizamos modos de ser e agir dos sujeitos (LANDOWSKI 2009), em interação com objetos e entre si, e como produzem sentidos, revelando comportamentos que permitem distinguir regimes de interação e sentido. O estudo se dividiu em dois momentos: 1) leitura estrutural de três livros de imagem escolhidos para o estudo; 2) duas ações distintas de leitura mediada de livros de imagem do Acervo PNBE 2010, envolvendo três professoras da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e alunos da escola onde elas atuavam. A primeira ação leitora, organizou-se em três encontros nos quais as professoras puderam refletir sobre a leitura do livro de imagem e exercitar o seu olhar leitor. A partir desse exercício, as professoras organizaram a segunda ação de leitura mediada, na qual propuseram uma mediação para uma das obras lidas com seu grupo de alunos do Ensino Fundamental. Essas duas práticas distintas de leitura permitiram-nos observar os modos de ser e agir das professoras como leitoras e como esses comportamentos estiveram refletidos ou não, recursivamente, nas propostas de mediação organizadas por elas. Todo esse percurso teórico-prático-reflexivo permitiu-nos, por fim, na quinta parte, definir alguns princípios para uma abordagem de letramento visual que tenha o livro de imagem como objeto e a leitura mediada como ação.

Palavras-chave: educação, literatura infantil, PNBE, letramento visual, semiótica

RESUMEN

La importancia de la imagen como productora del significado, aislada o asociada a lo verbal, en la constitución del libro literario para niños se ha discutido en diferentes estudios, internacionales y nacionales. Hay, sin embargo, la falta de investigaciones que se centren en cómo la lectura de imagen en la literatura infantil puede ser abordada en el contexto escolar. Hemos intentado en esta investigación proponer la mediación de lectura del libro de dibujos en la educación primaria, entendiéndola como una práctica de interacción y sentido que ayuda en la alfabetización visual. Así, la primera parte caracteriza los dos factores desencadenantes de este estudio: el libro de imágenes y el “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE). En un segundo momento, delimitamos e problematizamos las acciones involucradas: leer, mediar y letrar. En la tercera parte, situamos teórica y metodológicamente cómo comprendemos la producción de sentido y entendimiento. Para eso describimos conceptos de la semiótica discursiva (GREIMAS, 2004; FLOCH, 1985a, 1985b, 2001; OLIVEIRA, 1999, 2001, 2004, 2005) que nos permiten entender cómo el significado se puede constituir en relación con los objetos, los sujetos y sus interacciones. Sobre la base de la semiótica de plástica, nos dirigimos a los aspectos estructurales de la imagen-texto, analizando los efectos de sentido que el lenguaje visual crea en el objeto. Basándose en los avances de la teoría semiótica contemporánea, caracterizamos los modos de ser y de actuar de los sujetos (LANDOWSKI 2009), en interacción con los objetos o con otros sujetos, y cómo producen sentidos, revelando conductas que distinguen regímenes de interacción y sentido. El estudio se dividió en dos fases: 1) lectura estructural de tres libros de imagen elegidos para la investigación; 2) dos acciones distintas de lectura mediadas de los libros de imagen del acervo PNBE 2010, con tres maestras de una escuela pública de Río Grande do Sul y los alumnos de la escuela donde trabajaban. La primera actividad de lectura fue organizada en tres reuniones en las que las maestras podrían reflexionar sobre la lectura del libro ilustrado y el ejercicio de mirar como lectoras. A partir de este ejercicio, las maestras organizaron la segunda acción de lectura mediada, propusieron una mediación de las obras leídas con su grupo de alumnos de la escuela primaria. Estas dos prácticas distintas de lecturas nos permitieron observar las formas de ser y de actuar de los docentes como lectores y cómo estos comportamientos se reflejan o no, de forma recursiva, en la mediación organizada por ellos. Todo este recorrido práctico-teórico-reflexivo nos permitió por último, la quinta parte, definimos algunos principios para un enfoque de letramento visual que tiene el libro de imágenes como un objeto y la lectura mediada como acción.

Palabras clave: educación, literatura infantil, PNBE, letramento visual, semiótica

ABSTRACT

The relevance of image as a text able to produce meaning, by itself or associated to verbal texts, in children's literary books has been discussed in different national and international studies. However, it is possible to notice that there is a gap of researches which concentrate on how schools can deal with reading the image in children literature. This research proposes a mediated reading of wordless books in Elementary School, understanding this practice as interactive and meaningful, as well as a valuable to visual literacy. Thus, in the first part we characterize two elements that give rise to this study: the wordless book and the School Library National Program (PNBE). In the second part, we define and problematize the actions implied in the effort of this study: read, mediate and literate. The third section contextualizes the theoretical and methodological way of understanding the production and apprehension of meaning. In order to this, we describe the concepts of discursive semiotics (GREIMAS, 2004; FLOCH, 1985a, 1985b, 2001; OLIVEIRA, 1999, 2001, 2004, 2005) that allow us to comprehend how meaning can be constructed in relation to objects, subjects and their interactions. Dealing with plastic semiotics, we explore the structural aspects of text-image, analyzing the effects of meaning created by visual language in the object. Based on the contemporary development of the semiotic theory, we characterize ways of being and acting from the subjects (LANDOWSKI 2009), in interaction with objects and by themselves, and how they produce meaning, revealing behaviors that enable to distinguish arrangements of interaction and meaning. The study was divided in two parts: 1) the structural reading of three wordless books selected to this study; 2) two different mediated reading activities of wordless books from the PNBE Collection to 2010, involving three teachers from the public school system of Rio Grande do Sul and the students from the school where they work. The first reading practice was organized in three meetings in which the teachers could reflect about wordless book reading and exercise their look of reading. Issued from these practices, the teachers organized the second activity of mediated reading in which they developed a reading mediation with one of the wordless books with their students from Elementary School. These two distinct reading practices enabled us to observe the ways of being and acting of the teachers as readers e how these behaviors has bee reflected or not, recursively, in their propositions of mediation. All this research way, theoretical-practical-reflexive, allowed us, in the end, at the fifth part, to define a few assumptions to an approach of visual literacy that deals with wordless books as the reading object in a mediated action.

Keywords: education, children literature, PNBE, visual literacy, semiotics

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- capa da obra <i>Pula, gato!</i>	46
Figura 2 - exemplo de capa.....	51
Figura 3 - exemplo de folha de rosto.....	51
Figura 4 - capa de Ida e volta.....	55
Figura 5 - capa de <i>O ratinho e os opostos</i>	56
Figura 6 - capa de <i>Ribit</i>	57
Figura 7 - <i>Filó e Marieta</i>	57
Figura 8 - <i>Zuza e Arquimedes</i>	58
Figura 9 - páginas de abertura da obra <i>Macao et Cosmage</i>	59
Figura 10 - reprodução da capa do livro <i>Orbis Sensualium Pictus</i>	84
Figura 11 - detalhe de uma cena do livro <i>Vento</i>	86
Figura 12 - detalhe do virar de página do livro <i>Popville</i>	104
Figura 13 - capa aberta <i>A menina e o tambor</i>	119
Figura 14 - entrada da menina na ação narrativa.....	120
Figura 15 menina caminha pelas ruas.....	121
Figura 16 - menina percebe a tristeza das pessoas.....	121
Figura 17 - sequência de ações.....	122
Figura 18 - menina encontra a solução e busca apoio do leitor com seu olhar.....	122
Figura 19 - pessoas tristes.....	123
Figura 20- mudança no humor, alteração das formas e cores.....	123
Figura 21 - capa <i>Onda</i>	125
Figura 22 - A chegada da menina à praia.....	125
Figura 23 - Delimitação dos espaços, a areia e o mar.....	126
Figura 24 - Dinâmica do movimento por meio das linhas e cores.....	127
Figura 25- O espaço “entre”.....	128
Figura 26 - O espaço “entre”, outro exemplo.....	129

Figura 27 - Charge sobre o comportamento das pessoas em uma galeria de Arte.....	133
Figura 28 - Capa da obra <i>La traversée du Louvre</i>	133
Figura 29 - uma obra atrai a atenção da menina.....	134
Figura 30 - o gato pula do quadro.....	134
Figura 31 - o desmaio da menina, o susto das obras.....	135
Figura 32 - destaque para o gato.....	137
Figura 33 - destaque para a menina.....	138
Figura 34 - capa do livro <i>Popville</i>	152
Figura 35 - <i>folder</i> propaganda.....	175

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Os componentes da Teoria do Letramento Visual baseado em Averignou (2001).....	84
Esquema 2 - Esquema-resumo dos três regimes de interação e seus modos de produção de sentido.....	105
Esquema 3 - reprodução do esquema proposto por Landowski (2009).....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparativo das pesquisas em relação à porcentagem de leitores....	35
Quadro 2 - Porcentagem de leitores por nível de escolaridade no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM).....	36
Quadro 3 - Escala de níveis da Prova Brasil.....	38
Quadro 4 - Exemplos de habilidades referentes ao nível 3 da Prova Brasil.....	38
Quadro 5 - Exemplos de habilidades referentes ao nível 5 da Prova Brasil.....	39
Quadro 6 - Identificação dos livros de imagem de acordo com as Categorias e os Acervos do PNBE 2010.....	45
Quadro 7 - Caracterização dos livros de imagem do PNBE 2010 segundo a procedência da autoria, a técnica de constituição da imagem e o gênero de imagem.....	117
Quadro 8 - Obras selecionadas para a parte prática da pesquisa.....	118
Quadro 9 - Informações sobre as professoras participantes do grupo de mediação..	140
Quadro 10 - Informações sobre a frequência do trabalho com a imagem.....	141
Quadro 11 - Modos de ser e agir revelados na estréia do olhar.....	173
Quadro 12 - Modos de ser e agir revelados pelo olhar novamente em ação.....	186
Quadro 13 - Modos de ser e agir revelados na última prática como leitoras.....	199

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I ESTUDOS ANTERIORES: NOSSO PONTO DE PARTIDA.....	19
II CAMINHOS DA PESQUISA.....	26
1 O OBJETO PARA O QUAL OLHAMOS	31
1.1 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....	33
1.1.1 A promoção da leitura no Brasil: foco nos anos 2000	33
1.1.2 Acervo PNBE 2010	41
1.2 O LIVRO DE IMAGEM.....	48
1.2.1 Por que livro? Por que de imagem?	49
1.2.2 O livro de imagem na sociedade: possibilidade de educação do olhar	57
2 AS AÇÕES PARA AS QUAIS OLHAMOS	62
2.1 LEITURA MEDIADA: O QUE É?.....	64
2.1.1 Mediação da leitura	68
2.2 LETRAMENTO VISUAL: POR QUE NÃO ALFABETIZAÇÃO?.....	71
2.2.1 Alfabetização e letramento verbal: diferenciando processos	73
2.2.2 Alfabetização e Letramento visual	79
2.2.3 Letramento visual: o conceito	82
2.2.3.1 Letramento visual sob a perspectiva da Filosofia: a linguagem visual .	84
2.2.3.2 Letramento visual sob a perspectiva da Arte: o pensamento visual	87
2.2.3.3 Letramento visual sob a perspectiva da Psicologia: a aprendizagem visual	88
3 COMO OLHAMOS? A PERSPECTIVA TEÓRICA DA PRODUÇÃO DE SENTIDO	91
3.1 SEMIÓTICA DISCURSIVA: COMO O TEXTO SE MOSTRA AO OLHAR? - PRODUÇÃO E APREENSÃO DE SENTIDO.....	93
3.2 SEMIÓTICA PLÁSTICA: A IMAGEM TEXTO?.....	95

3.3 REGIMES DE INTERAÇÃO: COMO O SENTIDO SE DÁ NA INTERAÇÃO?.....	98
4 COMO OLHAMOS? - A PERSPECTIVA PRÁTICA DA PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	112
4.1 OS OBJETOS ANALISADOS.....	113
4.1.1 A leitura dos livros de imagem: apontando efeitos de sentido possíveis..	118
4.1.1.1 Leitura da obra <i>A menina e o tambor</i>	119
4.1.1.2 Leitura da obra <i>Onda</i>	124
4.1.1.3 Leitura da obra <i>Pula, gato!</i>	131
4.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	138
4.2.1 O contexto da pesquisa.....	138
4.2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	139
4.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA COM O LIVRO DE IMAGEM.....	142
4.3.1 O (re)conhecimento da prática de leitura individual de cada professora.....	142
4.3.1.1 Leitura de PR1.....	143
4.3.1.2 Leitura de PR2.....	144
4.3.1.3 Leitura de PR3.....	145
4.3.2 Os encontros preparatórios de leitura: as professoras como leitoras.....	146
4.3.2.1 Encontro 1: algumas noções básicas.....	148
4.3.2.2 Encontro 2: estreitando o olhar.....	160
4.3.2.2.1 A manipulação, o ajuste, a programação: subvertendo o acidente....	162
4.3.2.2.2 O ajuste: a co-presença contagiosa do ajustamento dos sentidos produzidos.....	165
4.3.2.2.3 A programação que possibilita o ajustamento sensível do sujeito e permite o risco da produção de sentido.....	168
4.3.2.2.4 O acidente incidental.....	169
4.3.2.2.5 A estreia do olhar: comportamentos delineados, sentidos produzidos.....	172
4.3.2.3 Encontro 3: o olhar novamente em ação.....	174

4.3.2.3.1 A programação: os efeitos de sentido socialmente instituídos, identificados no texto.....	178
4.3.2.3.2 A manipulação que resulta em comportamento [parcialmente] instituído.....	179
4.3.2.3.3 O olhar novamente em ação: regularidade manipulada, programação parcial.....	185
4.3.2.4 Encontro 4: a experiência final antes da prática.....	187
4.3.2.4.1 Entre o acidente e o ajuste: a aventura espontânea da leitura.....	188
4.3.2.4.2 O acidente superado pela manipulação da realidade para que se torne programada e ajustada ao sentido conhecido.....	189
4.3.2.4.3 A programação do sentido seguro que revela a importância do sentido aleatório acidental.....	192
4.3.2.4.4 Da manipulação para se chegar à programação.....	193
4.3.2.4.5 Da programação causal decorrente da pesquisa ao ajustamento sensível-perceptivo.....	196
4.3.2.4.6 O encerramento do espetáculo individual de (re)conhecimento dos livros de imagem: do acidente à manipulação, o risco da programação que pode tornar o olhar sem sentido.....	198
4.3.3 As leituras mediadas propostas e organizadas pelas professoras.....	201
4.3.3.1 A mediação da leitura da obra <i>Onda</i> , organizada e colocada em prática por PR3.....	201
4.3.3.1.1 A sequência de ações na prática: a interação com a obra <i>Onda</i>	204
4.3.3.2 A mediação da leitura da obra <i>Pula, gato!</i> organizada e colocada em prática por PR2.....	212
4.3.3.2.1 A sequência de ações na prática: a interação com a obra <i>Pula, gato!</i>	215
4.3.3.3 A mediação da leitura da obra <i>Onda</i> organizada e colocada em prática por PR1.....	219
4.3.3.3.1 A sequência de ações na prática: a interação com a obra <i>Onda!</i>	220
5 UMA PROPOSTA A PARTIR DO OLHAR TEÓRICO-PRÁTICO.....	228
5.1 PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM DE LETRAMENTO VISUAL A PARTIR DA LEITURA MEDIADA DO LIVRO DE IMAGEM.....	230
5.1.1 Princípio 1: o livro de imagem não é somente uma narrativa imagética.	230

5.1.2 Princípio 2: ler a imagem é compreender o que o texto diz e como diz ou a imagem é constituída de conteúdo e expressão.....	232
5.1.3 Princípio 3: mediar para a leitura requer uma interação especializada.	233
5.1.4 Princípio 4: a prática da leitura mediada é perpassada por diferentes modos de ser e agir que possibilitam a produção de sentido.....	234
5.2 PROPOSTA DELIMITADA, MAS NÃO FINALIZADA.....	237
REFERÊNCIAS.....	239
ANEXO.....	248



Introdução

INTRODUÇÃO

Uma das características marcantes do texto literário infantil está na sua constituição que envolve dois modos de enunciação: a linguística de ordem verbal e a imagética de ordem plástica. A semiose, entre o plano da expressão¹ de cada um desses enunciados e o conteúdo que se enuncia a partir deles no texto, estabelece um sistema de significação semi-simbólico² de modo que não se pode desvincular o verbal do imagético para a produção de sentido. A leitura desse texto precisa considerar essa dupla enunciação na apreensão de efeitos de sentido.

Existem, no entanto, obras literárias infantis cuja constituição se dá unicamente pelo enunciado de ordem plástica. O texto é estabelecido a partir de um plano de expressão que se vale de linhas, formas, cores, texturas, elementos plásticos, que resultam em um discurso visual. Se concluirmos que a leitura do texto literário infantil, que possui um enunciado verbal e outro imagético entrelaçados, precisa considerar a dupla enunciação, no caso da obra que possui apenas o enunciado imagético a leitura consiste em analisar o discurso imagético — o que não significa simplificação. As imagens fazem parte do nosso cotidiano, mas muitas vezes não as lemos por não compreendermos a linguagem visual e seus significantes. É preciso, então, repensar o conceito de alfabetização, de letramento e, conseqüentemente de

¹ De acordo com a perspectiva semiótica, toda a linguagem é constituído de um plano de expressão e de um plano de conteúdo. No capítulo 3 definiremos o que significa cada um desses planos.

² A semiótica discursiva estabelece diferença entre os sistemas simbólicos e semi-simbólicos. Os sistemas simbólicos são aqueles em que há conformidade total entre o plano da expressão e o do conteúdo. Os sistemas semi-simbólicos, ao contrário, não apresentam essa conformidade total, o que há é uma correlação entre as categorias que compõem cada um dos planos (TEIXEIRA, 2008). Assim, se faz necessário estar atento a todos os elementos que compõem o texto e, principalmente, à maneira com se que relacionam nessa constituição.

leitura no momento em que disponibilizamos livros de literatura constituídos unicamente por imagem aos leitores em formação.

A leitura do enunciado verbal está presente de modo explícito no dia a dia da escola, mesmo que nem sempre de maneira adequada e eficiente, de modo que o leitor exercite não apenas a sua capacidade de decodificação do código alfabético, mas também, principalmente, seja capaz de produzir sentido e compreender o que lê. O retrato dessa deficiência pode ser claramente analisado nos resultados de avaliações nacionais e internacionais que evidenciam os níveis de alfabetização e capacidade de leitura exclusivamente de jovens em idade escolar (Prova Brasil, PISA³) e também de adultos em geral (INAF⁴). E a leitura da imagem? Está presente na escola com a mesma constância que a verbal de modo que se reflita acerca do processo ensino-aprendizagem? Essa leitura é avaliada para sabermos se está sendo desenvolvida com eficiência e qualidade? É possível ensinar a ler a imagem, do mesmo modo que a escola ensina a ler o verbal? Para tentarmos responder a essas perguntas, bem como tomar consciência do que já foi respondido sobre a leitura da imagem no livro literário infantil até o momento, procedemos algumas pesquisas prévias que apresentamos a seguir.

I ESTUDOS ANTERIORES: NOSSO PONTO DE PARTIDA

Nosso ponto de partida primordial para a realização desse estudo foi a dissertação de mestrado que finalizamos no ano de 2007, *A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação*. Neste estudo, analisamos a interação da palavra com a imagem na constituição de quatro obras literárias infantis e, a partir dessa análise, organizamos encontros de leitura mediada com a intenção de melhor compreender como ocorre a mediação da leitura de modo a auxiliar o leitor a perceber o entrelaçamento de linguagens no todo textual. Ao concluirmos essa pesquisa, a problemática que ficou foi a de como ler o o texto imagético no livro literário infantil, de maneira que essa leitura demonstrasse compreensão não apenas do que era olhado, mas de como éramos

³ Programme for International Student Assessment. O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, que avalia alunos na faixa dos 15 anos. As provas do PISA avaliam os alunos em relação aos seus conhecimentos de Leitura, Matemática e Ciências. <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

⁴ Indicador de Alfabetismo Funcional. O Boletim bienal do INAF é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. Seu principal objetivo é o de oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por

capazes de olhar e construir sentidos. Assim, buscamos ampliar nosso conhecimento a respeito da constituição do texto-imagem e a refletir sobre a importância da prática de leitura com esse texto para o letramento visual, algo que pude vivenciar como leitora que percebeu o desenvolvimento de seu próprio olhar diante do texto-imagem.

Com base nesses intenções iniciais de pesquisa, começamos a buscar referências de pesquisas envolvendo os temas que instigavam a nossa curiosidade: literatura infantil, imagem, livro de imagem, semiótica discursiva, letramento visual, por exemplo.

Dentre as muitas pesquisas que têm o livro ou o texto literário infantil como objeto para o desenvolvimento de uma investigação é possível listar algumas que se preocuparam com a imagem ou com a ilustração do livro literário infantil. As informações sobre algumas das pesquisas apontadas a seguir foram encontradas no Banco de Teses do Portal Capes (<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>), no qual estão listadas dissertações e teses produzidas no Brasil a partir de 1987, e na biblioteca digital Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>).

A intenção não era um exame completo e, sim, apenas traçar um panorama de pesquisas existentes na atualidade para verificar até que ponto as perguntas a que me proponho responder foram abordadas e respondidas. Para alcançarmos esse objetivo estabelecemos como critério o período compreendido entre os anos de 2000 e 2011⁵. Nesse período busquei investigar os resumos de dissertações e teses a partir dos seguintes descritores: literatura infantil, livro de imagem, ilustração⁶, letramento visual, alfabetização visual, Programa Nacional Biblioteca da Escola e semiótica discursiva.

Todos os assuntos foram definidos com base nos aspectos teórico-práticos envolvidos na pesquisa. Foi possível, então, identificar pesquisas relevantes, algumas delas discutidas a seguir, e que ao mesmo tempo deixam em aberto novas possibilidades. O assunto literatura infantil pela sua amplitude (aproximadamente mais de 300 pesquisas com essa expressão como palavra-chave nos primeiros dez anos dos anos 2000), resulta em um número bastante elevado de pesquisas.

⁵ Realizou-se a busca até o ano 2012, no entanto, não foram encontradas pesquisas, talvez por ainda não terem sido disponibilizadas.

⁶ Utilizamos a palavra *ilustração* em nosso rastreamento no Portal Capes por ser esse o termo mais comumente utilizado quando se faz referência à imagem presente no livro literário infantil. Da mesma maneira ele se faz presente na descrição de algumas pesquisas destacada aqui nesse texto inicial por ter sido identificado nos resumos que consultamos. Nas nossas discussões teórico-práticas da pesquisa, no entanto, utilizaremos somente o termo imagem.

É importante ressaltar que o resultado obtido não pode ser considerado definitivo apesar de ser um assunto que, de certo modo, relaciona-se com todos os demais, pois tudo depende do tipo de expressão ou palavra-chave utilizada pelos pesquisadores que podem ter utilizado variantes dessa expressão em seus títulos e resumos — texto literário infantil, literatura para crianças, etc. Além disso, ao analisar os resumos de teses e dissertações apontados na pesquisa, valendo-se da expressão *literatura infantil* percebe-se que muitas são as maneiras de se valer desse gênero como objeto de pesquisa. Procurei deter-me naquelas vinculadas aos meus interesses aqui nesse estudo: pensar a leitura da imagem como ação que não deve ser reduzida à narração de uma história, mas pode resultar em experiência de “educação do olhar”⁷ estético do leitor, isto é, prática de leitura da imagem como texto com tecitura própria.

No que diz respeito ao aspecto educacional, considerando a literatura infantil, como um todo, não apenas os livros constituídos unicamente por imagem, existe a pesquisa de Amélia Fernandes Cândido. Na dissertação *Literatura Infantil... mais além: a especificidade da literatura infantil como instrumento de estímulo ao desenvolvimento da linguagem* (2001 - USP - Letras), a literatura, segundo o resumo, é considerada como objeto artístico; e a literatura infantil, especificamente, como objeto de arte-educação com amplas possibilidades de trabalho na formação da criança, necessitando de um espaço para refletir a respeito das práticas que envolvem esse gênero textual.

Essa pesquisa indica uma mudança de paradigma ao considerar o texto literário infantil sob a ótica do estético e do sensível. Ler a literatura infantil, nessa perspectiva, não é apenas um ato de aprendizagem racional, mas também de produção de sentido e desenvolvimento da sensibilidade.

Na sequência cronológica, encontramos a tese de Ana Lúcia de Oliveira Brandão, *A trajetória da ilustração do livro infantil à luz da semiótica discursiva* (2002 – PUCSP – Comunicação). Nessa pesquisa, quem tem como base teórica a semiótica discursiva, procura-se definir paradigmas (contemplação, autonomia, sequência, sistema de linguagem) para a ilustração do livro infantil a partir de textos selecionados nas publicações de duas editoras. A intenção, de acordo com o que lemos no resumo, foi dar visibilidade à ilustração como

⁷ A expressão “educação do olhar” foi proposta por Analice Dutra Pillar na obra *A educação do olhar no ensino das artes*, publicada pela Editora Mediação no ano de 2003, sendo uma obra de relevância nos estudos da leitura da imagem.

elemento constituinte do livro infantil e que não pode ser desconsiderado na constituição do texto.

Ao buscar pesquisas relacionadas com o descritor livro de imagem, poucas foram encontradas. No ano de 2001, a partir do descritor ilustração, destaca-se o trabalho de dissertação de Neiva Panozzo, *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola* (2001 - UFRGS - Educação) e que teve como objeto de pesquisa o livro de imagem.

Essa dissertação discute a leitura dos textos imagéticos que compõem três livros de imagem da literatura infantil com base em duas perspectivas: a educacional e a semiótica visual. A intenção é apresentar a imagem como objeto de significação de modo que deva ser tratada como “texto *lisível*” [grifo da autora no resumo]. A partir disso, indica a necessidade de formação dos professores para explorar essa leitura no ambiente escolar.

Essa indicação nos provoca uma nova pergunta: que tipo de conhecimento deve fazer parte dessa formação? Foi na busca por pesquisas que tivessem respondido ou tentado responder a essa dúvida que identifiquei outros trabalhos de mestrado e doutorado, tendo como objeto para o desenvolvimento de investigação o livro de imagem. Alguns dos trabalhos encontrados, no entanto, não centraram o seu mote investigativo na leitura da imagem, mas valeram-se dela como meio para o desenvolvimento da produção oral dos seus leitores.

Nesse viés, a pesquisa de mestrado de Nina Ulup, *Livros de Imagens e Formação Literária e primeiro segmento do Ensino Fundamental* (2007 - UFRJ - Educação) — buscou discutir a contribuição do livro de imagem na formação literária e imagética de crianças entre 6 e 11 anos. Valendo-se dos livros selecionados para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no ano de 2005, a pesquisadora utilizou a abordagem bakhtiniana da teoria da linguagem como base para a discussão proposta. E, da mesma maneira que o trabalho de dissertação de Neiva Panozzo, indica a necessidade de formação dos professores para o trabalho com esses livros.

Outras pesquisas relevantes a serem citadas, porque demonstram que o livro literário infantil necessita de uma leitura especializada em função das várias linguagens que articula são as teses de Neiva Panozzo, *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* (2007- UFRGS - Educação) e Helen Lemos, *As interações visuais e verbais no livro produzido para crianças: um olhar sobre o PNBE 2005* (2010 - UFMG -Educação). Nesses dois trabalhos, investiga-se a interação verbo-visual que compõe

o texto de literatura infantil. A diferença entre eles está no embasamento teórico. A tese de Neiva Panozzo discute uma perspectiva de leitura a partir da abordagem semiótica discursiva, mais especificamente, na perspectiva do percurso gerativo de sentido proposto por Algirdas Julien Greimas. A tese de Helen Lemos propõe-se a investigar as interações entre o verbal e o visual em algumas obras do acervo PNBE 2005 (mesmo utilizado por Nina Ulup) de modo a compreender qual será a contribuição delas no processo de formação do leitor tendo por fundamentação os estudos de Bakhtin.

A investigação via *internet*, nos endereços citados, não apresenta um panorama único, pois é possível que existam pesquisas não registradas nesses domínios. Podemos citar uma pesquisa relevante para nossas reflexões que é a tese de Pedro Luis Campos Sagae, *Imagens & enigmas na literatura para crianças* (2008 - USP - Letras). Nessa pesquisa, o autor busca compreender as relações entre palavra e imagem e nos apresenta um panorama de trabalhos relevantes que auxiliaram a conceituar o livro de imagem, nosso objeto de estudo.

Podemos ainda destacar outras pesquisas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE)⁸ que se relacionam com nossas intenções teóricas situadas em torno da semiótica discursiva, bem como ampliam a discussão sobre a relevância da imagem como texto produtor de sentido: a) a dissertação de Ruth Rejane Perleberg Lerm, *Leitura de textos sincréticos: relações entre o verbal e o não-verbal em Diário de Bordo de José Bessa* (2010 - UFRGS - Educação) que estuda as relações entre o verbal e o não-verbal e os efeitos de sentido advindos dessas relações em um livro de artista; b) a pesquisa de mestrado, ainda em andamento, de Tatiana Telch Evalte, *Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância* que investiga as possibilidades de sentido a partir do livro-brinquedo; c) as pesquisas realizadas por Analice Dutra Pillar fundamentadas no aporte teórico da semiótica discursiva para compreender a produção de sentido em desenhos animados apresentados pela televisão e em produções audiovisuais da arte contemporânea.

Com base nesse mapeamento de pesquisas, observamos que a presença reduzida de investigações sobre o livro de imagem centradas na ação leitora e, mais especificamente, nas práticas de letramento visual, demonstra a necessidade de novos estudos envolvendo a formação docente para a leitura da imagem. Esses estudos poderão apontar maneiras de auxiliar as crianças leitoras a se tornarem eficientes na leitura da imagem apresentada nos

⁸ As pesquisas de Neiva Senayde Panozzo são também vinculadas a esse Grupo de Pesquisa.

livros de literatura infantil. Além disso, poderão propor abordagens teórico-práticas que auxiliem no exercício de leitura de imagens. Investigamos não só pela pesquisa em si, mas com a intenção de fornecer subsídios ao professor para enriquecer sua metodologia de trabalho voltado para esses livros específicos e, quem sabe, até para outros textos imagéticos, ampliando a vivência do letramento visual no contexto da Educação Básica.

A discussão sobre a importância da imagem na literatura infantil ainda pode ser encontrada, também, em alguns livros nacionais e internacionais. No Brasil até o final da década de 1990 a obra mais relevante era a de Luis Camargo, *A ilustração do livro infantil* (1995). Contemporaneamente, a partir dos anos dois mil outras publicações atualizaram a discussão: *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*, organizado por Ieda de Oliveira (2008); *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*, de Rui de Oliveira (2008); *A alma da imagem*, organizado por Lúcia Pimentel Góes e Jakson de Alencar (2009); e *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*, de Graça Ramos (2011). No âmbito internacional, podemos citar o artigo de Sipe (1998); *How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationship*, os livros de Nikolajeva & Scott (2006); *How picturebooks work, Para ler o livro ilustrado*⁹, de Sophie Van der Linden (2011); e *Picture this: how pictures work* (BANG, 1991). Em todos esses textos, nacionais e internacionais, traduzidos ou não, o valor da ilustração do livro literário infantil deixa de ser apenas ornamental e passa a ter sentido interpretativo no processo de leitura.

Assim, a discussão sob essa perspectiva, do valor e da relevância interpretativa da imagem no livro literário infantil, como plena de sentido, já tem um caminho traçado como podemos perceber consultando as obras e pesquisas que citamos acima. Identificamos, no entanto, uma lacuna a ser preenchida nas reflexões acerca do delineamento de uma abordagem que auxilie na prática da leitura dessas imagens no contexto da escola. É nessa lacuna que inserimos o nosso problema de pesquisa: **como propor a leitura do livro de imagem a partir de uma abordagem de leitura mediada que auxilie o letramento visual?**

A pesquisa aqui apresentada, portanto, compreende o ato de ler imagens no livro literário infantil não o reduzindo à oralização da narrativa que está colocada em imagens. Não queremos uma ação leitora que desenvolva apenas um olhar narrador, mas, principalmente um

⁹ Tradução do original em francês *Lire l'album* (2006).

olhar como o que se pretende diante da arte, a qual, segundo Barbosa (2010), consiste em um olhar fruidor, conhecedor, decodificador e crítico tanto diante do conteúdo quanto da expressão.

Para isso, é preciso propor uma abordagem teórico-prática que forneça subsídios ao professor que está diretamente em contato com os leitores em situação de aprendizado, de iniciação. Sua formação docente se faz necessária por duas razões: uma de caráter coletivo e outra individualizada. A de caráter coletivo relaciona-se ao fato de a leitura de imagem (não apenas no livro literário infantil, mas de outras imagens que nos cercam) ser uma necessidade diante de um mundo repleto de imagens no qual vivemos. Para (con)viver nesse mundo é preciso estar e ser atento a tudo que podemos ver. Essa atenção necessária nos conduz à razão individual, pois a escola pode auxiliar o aluno a exercer essa atenção não apenas de maneira racional, intelectualizada, mas também, principalmente, de modo sensível e crítico de acordo com a sua própria perspectiva.

Dondis observa que aceitamos a capacidade de ver como uma ação que não exige esforço, conseqüentemente a leitura da imagem passa a ser compreendida de maneira independente dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, ler imagens não é uma capacidade inata para todo e qualquer ser dotado de visão. O sentido visual “pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana”(DONDIS, 2007, p. 6) desde que seja vivenciado.

Em termos de vivência com o sentido decorrente do texto verbal destacamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), uma política pública que tem o intuito de formar leitores. Dentre os livros selecionados e enviados às escolas públicas pelo Programa são incluídos livros de narrativa por imagem, demonstrando certa atenção também com a prática leitora da imagem.

Nessa perspectiva, percebemos uma necessidade premente de que (re)pensemos o processo de leitura. Esse (re)pensar nos permitirá qualificar as práticas de leitura que envolvem a imagem na escola. Essas práticas não consistem em exercícios de oralidade ou de simples identificação dos elementos da narrativa, mas precisam alcançar o grau de leitura estética e sensível da imagem, agregando conteúdo e expressão.

Importa ressaltar que presença dessas obras na escola não garante, no entanto, uma mudança de prática do ato leitor. A prática leitora estende-se para além do livro e implica a

existência de um leitor. E se falamos de leitura do livro literário infantil, falamos de um leitor em formação que necessita de um mediador que impulse essa prática. Dessa forma, para que a escola exercite essas possibilidades do trabalho com a imagem, o professor é o primeiro que deve ter o seu olhar atento, crítico e, principalmente sensível frente à imagem. É o professor que exercerá a função de mediar seu aluno frente à imagem, instigando e promovendo a atenção, a criticidade e a sensibilidade desse aluno.

Em busca de abordagens de leitura de imagens, a discussão que propomos aqui tem como objeto livros de imagem. Justifico a escolha dessas obras em razão de dois fatores: primeiro, essas obras estarem presentes nas escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Além disso, como segunda razão, o fato de elas estarem presentes no mercado editorial e sua relevância poder ser observada, a partir da década de 1980, quando a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)¹⁰ em sua premiação de 1982 (de livros produzidos em 1981), acrescentou como uma de suas categorias o livro de imagem. Dessa forma, se a obra literária infantil constituída exclusivamente por imagens está presente nas escolas é preciso que pensemos como ocorre a leitura desse texto enquanto processo e, numa perspectiva prática, como podemos realizar sua leitura de modo a letrar para esse gênero textual.

Para promover essa reflexão, explicitamos a seguir como a presente pesquisa está organizada.

II CAMINHOS DA PESQUISA

Historicamente a escola é a principal promotora do livro literário infantil em virtude de incentivar a sua leitura. A partir dessa constatação, a pesquisa que desenvolvemos buscou investigar possibilidades de leitura do livro de imagem, objetivando pensar o processo de letramento visual no contexto da escola, uma prática que, muitas vezes, é relegada a ações não sistematizadas ou rotineiras como aquelas que envolvem a leitura do texto verbal e o letramento verbal.

¹⁰ A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), segundo é possível consultar no endereço eletrônico www.fnlij.org.br, promove a leitura e divulga livros de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias. Dentre as suas principais ações estão: o concurso para promover livros de qualidade, a formação do educador, a leitura e a seleção de livros para crianças e jovens, projetos, publicações e pesquisas.

Dessa forma, delineamos uma prática de pesquisa que visa à intervenção. Uma pesquisa capaz não apenas de apontar respostas, mas de conceber possibilidades de renovação constante da presença da imagem como deflagradora de experiências leitoras sensíveis, estéticas e imaginativas que podem ser proporcionadas pela escola.

Nossa proposta de pesquisa tem como base a metodologia qualitativa, pois não temos a intenção de quantificar nenhum dado, mas sim de nos valer de um objeto, o livro de imagem, e de um contexto — a escola, repensando uma experiência que envolve professor e alunos —, e a promoção da leitura do livro de imagem nesse local com seus principais atores. Além disso, as indagações que nos impulsionaram a realizar esse trabalho, “indagações qualitativas”(EISNER, 1998), nos fazem refletir a partir de eventos cotidianos, comuns no ambiente escolar e na prática educativa. Ao indagarmos sobre a presença do livro de imagem na escola pública, e nos propormos a (re)pensar a sua prática de leitura, estamos buscando produzir novos sentidos e vivências, que renovem esse contexto e as suas ações, principalmente aquelas que permitam a prática de letramento visual de modo efetivo, valendo-se desse objeto de leitura específico presente em um contexto real.

Para realizar essa apreensão qualitativa a respeito da presença e prática de leitura do livro de imagem na escola, realizamos ações teórico-práticas que envolveram o recolhimento de dados de três diferentes ordens: teórica, que justificasse as nossas intenções; material, focalizando os livros de imagem; prática, para (re)pensar a interação a partir da leitura do livro de imagem visando à formação dos professores, e à ação em sala de aula. A escolha desses dados foi feita baseada em um caminho traçado pelas seguintes perguntas: o quê investigar?, como observar?, onde observar?, quando observar?, como registrar?, como analisar?¹¹; e cujas respostas apresentamos de maneira resumida no quadro abaixo.

o quê investigar?	Os livros de imagem e seus efeitos de sentido. Possibilidades de leitura dos livros de imagem, visando o letramento visual. As experiências de leitura mediada com professores, num exercício de educação do olhar deles. As práticas de leitura dos livros de imagem propostas pelos professores em contextos reais de sala de aula a partir da suas experiências como leitores.
--------------------------	---

¹¹ Para essa organização, utilizamos a tese *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores*, de Judit García Cuesta, defendida na Universidade Complutense de Madrid, na Faculdade de Belas Artes, Departamento de Didática da Expressão Plástica, em 2011. Disponível para consulta em: <http://eprints.ucm.es/13416/1/T33138.pdf>. Acesso em: 9 Nov. 2012.

como observar?	Analisar com base na semiótica discursiva e plástica os efeitos de sentido dos textos de cada um dos livros de imagem selecionados. Examinar dois momentos de prática de leitura distintos: com as professoras, num processo de (re)conhecimento dos livros; nas práticas de leitura propostas por elas a partir de suas experiências como leitoras dos livros de imagem. Observar nesses momentos as possibilidades de interação e produção de sentido que possam auxiliar na educação do olhar.
onde observar?	Nos próprios livros com seus textos e efeitos de sentido. Nas práticas de leitura em dois momentos distintos, primeiro com três professoras do Ensino Fundamental anos iniciais e, depois de cada uma delas com suas turmas de alunos a partir de um dos livros selecionados para a pesquisa.
quando observar?	O processo de análise dos livros iniciou em 2010. As práticas de leitura com as professoras e delas com seus alunos foi realizada entre os meses de abril e agosto de 2012.
como registrar?	As análises dos livros foram registradas por escrito. As leituras com professores e deles com suas turmas foram gravadas, som e vídeo, para posterior transcrição.
como analisar?	Os livros foram analisados previamente, antes das leituras, valendo-se dos princípios estruturais da semiótica discursiva/plástica. As práticas de leitura foram analisadas após sua transcrição. Essa análise pretende: primeiro evidenciar os regimes de sentido e interação e seus modos de transposição, combinação, complementação na prática de leitura individual do professor e, em segundo lugar, observar como a recursividade dos modos de ser e agir individuais revelam-se nas práticas em sala de aula.
Onde queremos chegar?	Pretendemos definir como os regimes de interação, suas transposições, combinações e complementações podem auxiliar na prática do letramento visual na formação dos professores que poderão, baseados na recursividade desses comportamentos, organizar suas abordagens de letramento visual a partir dos livros de imagem para seus alunos nos seus contextos escolares.

Algumas dessas perguntas constituem o fio condutor para organizar o todo desse trabalho. Assim, inicialmente respondemos à pergunta “o quê investigar?”, contextualizando o objeto de pesquisa, o livro de imagem, explicitando o porquê de sua escolha, o porquê de sua denominação. Essa definição levou-nos a definir “como observar?”, delimitando o que entendemos por leitura e produção de sentido com base na semiótica discursiva e por letramento visual, prática sobre a qual refletiremos para estabelecer princípios que possam ser utilizados para o desenvolvimento dessa capacidade.

Na continuidade, encaminhamo-nos para uma definição de metodologia de pesquisa deste trabalho que pode ser descrita a partir de algumas ações:

- mapeamento dos livros de imagem que fazem parte do PNBE 2010 e seleção de três obras¹² para a execução da pesquisa;
- busca por um local e um grupo de professores: uma escola de Educação Básica da rede pública de ensino, de Ensino Fundamental, onde um grupo de professores dos anos iniciais ou com envolvimento nesse nível e etapa de ensino, estivesse disposto a fazer parte da pesquisa;
- realização de entrevista sondagem com os docentes que aceitaram envolver-se com o processo de pesquisa;
- organização de encontros com as professoras para reconhecimento do objeto de leitura e a leitura mediada das obras selecionadas;
- prática de leitura das obras em sala de aula, para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizada e implementada pelas professoras;
- transcrição das gravações em áudio e/ou vídeo das etapas envolvendo as professoras, os alunos e a pesquisadora;
- análise dos encontros com as professoras e dos momentos de leitura mediada organizados e implementados por elas;
- e, por fim, o delineamento de proposições a partir das leituras organizadas pelas professoras, visando o estabelecimento de princípios para uma abordagem de letramento visual valendo-se do livro de imagem.

Cada uma dessas ações está descrita de modo que seja compreendido como se deu a investigação e como podemos apontar aspectos que nos auxiliem a dirimir a dúvida inicial que originou esse trabalho: **como propor a leitura do livro de imagem a partir de uma abordagem de leitura mediada que auxilie o letramento visual?**

Na parte final deste trabalho apontamos caminhos possíveis para responder à pergunta. Sabemos que ao realizar essa pesquisa vislumbramos algumas possibilidades de olhar o livro de imagem e considerá-lo como objeto de leitura e prática de letramento visual na escola. No entanto, o vislumbrado, não é ponto final, deixa abertura a outras tantas reflexões, uma abertura que é coerente ao fato de que a base de nossas proposições está na interação humana com a imagem, algo que não se dá de uma maneira única, algo que é da ordem do *puro risco* e não da *regularidade segura*. Porém, o risco não pode ser limitador, assim como não o foi para nós, deve sim ser motivador, para que se proponham novas regularidades investigativas, que

¹² Devido ao tipo de descrição e análise propostas pela semiótica discursiva, o corpus de análise precisou ser reduzido.

busquem o entrelaçamento da prática do letramento visual de maneira cada vez mais presente com o contexto escolar.

Esperamos ter, de alguma forma, contribuído para esse entrelaçamento e, principalmente, para o diálogo com outras pesquisas a partir de questões que não foram respondidas por nós. Pretendemos deixar no ar, o *puro risco* que instiga as pesquisas e seus pesquisadores, que um dia também nos instigou e, quem sabe instigará você, também leitor desse trabalho, a fazer as suas reflexões.



CAPÍTULO 1

O objeto para o qual olhamos

O OBJETO PARA O QUAL OLHAMOS

Dentre as políticas públicas nacionais preocupadas com a melhoria da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à leitura, encontramos o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Esse Programa tem demonstrado ir na contramão da concepção de que a leitura da imagem é natural e, portanto, não necessita ser ensinada de modo formal, podendo manter-se no nível da superficialidade estabelecida pelo contato [quase] inconsciente com textos imagéticos no cotidiano, como afirma Acaso (2006). Os livros selecionados para os públicos da Educação Infantil (0 a 5 anos) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dentre os quais encontramos obras de cunho literário infantil constituídas exclusiva ou predominantemente por imagem comprovam essa subversão e a relevância de uma educação do olhar. Diante dessa constatação, entendemos que o PNBE, de alguma forma, indica a possibilidade e a necessidade de se pensar a leitura da imagem. Em outras palavras, o PNBE possibilita ou instiga a educação do olhar das crianças leitoras por meio dos livros de imagem que oferece à escola pública.

Reflexões como essas, originadas dos livros, com os quais entrei em contato tanto como professora de escola pública, quanto como parecerista na seleção das obras, foram provocadoras para a realização desse estudo. O ponto de partida foi o (re)conhecimento dessa política pública que disponibiliza os livros de imagem às escolas, compreendendo o seu funcionamento. Em seguida, refinando a compreensão, definimos o objeto de leitura, que denominamos livro de imagem, partindo de questionamentos tais como, afinal o que é esse objeto?, como se constitui?, por que esta denominação?, como surge no contexto educacional e que função assume ou pode assumir a partir de nosso estudo?

1.1 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura e a necessidade de desenvolvê-la em nosso país estão constantemente em pauta, seja nas notícias de diferentes meios de comunicação, seja no meio acadêmico. Essa abrangência provoca o surgimento de programas sociais vinculados ao Ministério da Educação. Esses programas visam, em sua grande maioria, à discussão e à implementação de diferentes ações para o desenvolvimento da leitura no Brasil.

Voltamos nossa atenção para um desses programas, o Programa Nacional Biblioteca da Escola. A intenção inicial é situá-lo historicamente nas ações de promoção da leitura, através de atos e eventos ocorridos a partir do início dos anos 2000, momento em que surgiram os primeiros resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes¹³ (PISA), os quais mostraram um quadro preocupante da leitura no Brasil, reforçado também por avaliações nacionais da leitura. Esse percurso histórico nos permitiu traçar um perfil da leitura em nosso país, no que diz respeito à sociedade como um todo e, especialmente, no âmbito da Educação Básica.

Traçado esse perfil, apresentaremos o Programa Nacional Biblioteca da Escola, sua história, seu funcionamento e suas intenções no campo do desenvolvimento da leitura no contexto da escola pública brasileira. Em seguida, deteremo-nos um pouco mais em um dos acervos, o PNBE de 2010, do qual selecionamos os livros que serão utilizados na constituição do *corpus* deste estudo. Nessa seleção definiremos, então, o nosso objeto de pesquisa, o livro de imagem,

1.1.1 A promoção da leitura no Brasil: foco nos anos 2000

Iniciamos pelo ano de 2005, pois ele é marcante em relação à leitura. Nesse ano foi celebrado o Ano Ibero-Americano da Leitura instituído pelos chefes de Estado que integram a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). No Brasil, neste mesmo ano é criado o

¹³ O PISA é uma avaliação internacional organizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). A cada três anos o Programa avalia os domínios da leitura, da matemática, da ciência e da solução de problemas de estudantes na faixa etária de 15 anos que vivem nos principais países industrializados. Essas e outras informações sobre o PISA podem ser encontradas em http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html.

Prêmio VivaLeitura, uma iniciativa do Ministério da Cultura (MinC), da Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Educação (MEC) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), com o apoio da Fundação Santillana, da Fundação Banco do Brasil, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O Prêmio faz parte do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), do Ministério da Cultura (MinC) e visa estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura.

Nessa perspectiva de promoção da leitura, também, o Ministério da Educação (MEC) implantou diferentes programas, os quais surgem a partir da **Política de Formação de Leitores** que se define como uma:

[...] proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização (BERENBLUM E PAIVA, 2006, p.10).

A **Política de Formação de Leitores** foi apresentada pelo Governo Federal no ano de 2006 , procurando reunir indicadores que demonstrassem a situação da leitura no país e, também apresentar ações voltadas para o seu desenvolvimento e a superação de dificuldades enfrentadas (BERENBLUM e PAIVA, 2006). Nesse documento, a leitura no Brasil é analisada a partir de dois indicadores: primeiro uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro¹⁴ que revela um *Retrato da Leitura no Brasil* com dados obtidos no ano de 2000; e, segundo, as informações obtidas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2003, referentes à área de Língua Portuguesa.

Essas perspectivas revelam dois pontos de vista da leitura no âmbito nacional: um mais amplo — *Retrato da Leitura no Brasil* — que demonstra ser um mito o fato de o brasileiro, a partir dos 14 anos, não gosta de ler; e outro, restrito ao contexto da Educação Básica, que apresenta uma situação preocupante nos níveis de leitura dos alunos concluintes do Ensino Fundamental. Cada uma dessas perspectivas têm metodologias e propostas diferentes no que diz respeito aos dados coletados.

¹⁴ O Instituto Pró-Livro é uma Organização Social Civil de Interesse Público – uma Oscip – criada por três das principais entidades do livro no Brasil: Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional de Editores de Livros (Snel) e Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros). É mantido com recursos provenientes das contribuições mensais de empresas do mercado editorial brasileiro. Seu objetivo principal é viabilizar ações para ajudar a fomentar a leitura e o livro no Brasil. Para tanto, desenvolve projetos próprios e apoia iniciativas de organizações sem fins lucrativos ou órgãos públicos com quem estabelece parcerias, mediante prestação de assessoria, participação direta em ações ou doações. Constitui-se, portanto, numa resposta institucional das entidades do livro no País diante da necessidade de fortalecimento de ações estruturais e de participar ativamente das políticas públicas do livro e leitura. (AMORIM, 2008, p.5)

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* possui três edições — uma com dados de 2000 e publicada em 2001; outra referente ao biênio 2007-2008; e a mais atual referente ao ano de 2011, divulgada em 2012. Os resultados obtidos em cada triênio estão disponíveis e podem ser consultados na página de *internet* do Instituto Pró-livro (www.prolivro.org.br).

As informações referentes à primeira edição estão disponíveis no endereço eletrônico do Sindicato Nacional dos Editores de Livro (SNEL - <http://www.snel.org.br/dados-do-setor/retratos-da-leitura-no-brasil/pesquisa-de-2001/>). A partir dos dados obtidos na edição de 2008 foi publicado um livro, cuja edição eletrônica pode ser consultada no portal do Instituto Pró-livro, assim como as informações mais recentes da pesquisa. A intenção principal dessa pesquisa, em sua primeira edição, foi investigar o comportamento leitor do povo brasileiro em relação ao objeto livro¹⁵. O documento que divulga os resultados da última edição afirma ser essa “a única pesquisa, em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro” (AMORIM, 2008, p.17).

Essa primeira edição investigou 49% da população brasileira com idade igual ou superior a 14 anos e com pelo menos três anos de escolaridade. Desenhou-se o perfil dos leitores e compradores de livros impressos, suas preferências e foram apontadas as dificuldades em relação ao aumento da leitura de livros. Duas conclusões foram estabelecidas,

a de que os brasileiros com mais instrução, capazes de compreender o texto escrito, lêem bastante - cerca de 35% são leitores freqüentes [sic] -, o que derruba o mito de que “o brasileiro não gosta de ler”; a outra, a conclusão de que o baixo índice de escolaridade com qualidade e as condições de acesso ao livro estão na raiz do problema (BERENBLUM & PAIVA, 2006, p.15-16).

Com base na compreensão de que leitor é aquele que leu pelo menos 1 livro nos últimos três meses, as três edições da pesquisa indicam a seguinte porcentagem de leitores em relação ao número de entrevistados:

Quadro 1- Comparativo das pesquisas em relação à porcentagem de leitores

	2000	2007	2011
População estudada	86.000.000 pessoas	172.731.959 pessoas	178.000.000 pessoas
Faixa etária	14 anos ou mais	5 anos ou mais	5 anos ou mais

¹⁵ O livro aqui é entendido como objeto impresso.

	2000	2007	2011
Porcentagem de leitores frequentes	30%	55%	50%

Fonte: Instituto Pró-livro

Observa-se, portanto, que, conforme a pesquisa de 2011, metade da população entrevistada é leitora, havendo inclusive uma diminuição dessa porcentagem, comparado à edição anterior. É interessante, no entanto, pensar que essa perda de leitores precisa considerar a ampliação do acesso à *internet*, bem como a presença cada vez mais constante de livros digitais que podem ter interferido diretamente nesse modo de pensar a leitura. Além disso, mesmo sendo bastante elevada a porcentagem de leitura, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* revela que “o País ainda está longe de ser uma nação de cidadãos leitores e há muito chão pela frente até que se chegue lá”(AMORIM, 2008, p.16).

O público leitor ainda foi identificado a partir da sua presença na escola. Interessa-nos essa perspectiva neste trabalho tendo em vista que a escola é o local primordial da prática da leitura, da formação de leitores e acesso ao livro. Observamos, no quadro abaixo, como se dá a divisão da porcentagem de leitores com relação ao nível de escolaridade:

Quadro 2 - Porcentagem de leitores por nível de escolaridade no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM)

Ano/Nível de escolaridade	2007	2011
até 4ª série do EF	30%	27%
5ª a 8ª série do EF	28%	26%
EM	27%	30%

Fonte: Instituto Pró-livro

Quase a totalidade dos leitores, portanto, encontra-se no ambiente escolar, confirmando-se o papel da escola como estimuladora e formadora de leitores. Preocupa, no entanto, que uma porcentagem bastante inferior de leitores não esteja relacionada ao ambiente escolar. Essa pequena quantidade demonstra que é necessário um trabalho de formação de

leitores para que considerem a leitura como relevante em toda a sua vida, não apenas no período escolar.

Essa necessidade de dar continuidade ao processo de formação do leitor, assim como implementar novas ações que visem ao desenvolvimento da leitura no país, encontram apoio nos resultados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) também conhecida pelo seu principal instrumento o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nosso olhar aqui voltou-se para os dados referentes à área de Língua Portuguesa que é avaliada por esse sistema.

O documento da **Política de Formação de Leitores** apresenta os dados referentes à avaliação de 2003¹⁶. O que podemos notar, desde essa época até a atual é que o desenvolvimento da capacidade leitora no que diz respeito ao Ensino Fundamental está em nível intermediário tanto na conclusão da primeira etapa (na época 4ª série, atualmente 5º ano)¹⁷, quanto no final (8ª série, atualmente 9º ano).

Resultado semelhante é encontrado em 2009, tanto os alunos concluintes da primeira etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), quanto os da etapa final (Anos Finais) continuam apresentando um desenvolvimento intermediário de leitura. A matriz de referência que descreve, em cada um dos níveis numericamente determinados pela avaliação, quais são as habilidades correspondentes¹⁸, ajuda a compreender o desenvolvimento em questão.

Segundo os resultados, em 2009, os alunos concluintes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem como média de desempenho dentro da escala de níveis da Prova Brasil um valor que corresponde a 179,58 (equivalente ao nível 3), já os da etapa final (8ª série) tem como média 236,96 (equivalente ao nível 5)(conforme Quadro 3). Esses valores podem ser compreendidos associando a escala de níveis numéricos, estabelecida pelo SAEB, com a descrição das habilidades correspondentes a cada um deles.

¹⁶ Esses dados podem ser consultados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (<http://portal.inep.gov.br/>).

¹⁷ Atualmente, o 5º ano é considerado como o final da primeira etapa do Ensino Fundamental, sendo o ingresso obrigatório a partir do 6 anos de idade e considerando a idade de 10 anos como base para a conclusão dessa etapa, segundo a Lei Nº11.274/06 e a Resolução Nº03/05.

¹⁸ A lista com as habilidades correspondentes a cada nível de leitura está disponível para consulta no portal do INEP.

Quadro 3 - Escala de níveis da Prova Brasil

Nível 0	0-125
Nível 1	125-150
Nível 2	150-175
Nível 3	175-200
Nível 4	200-225
Nível 5	225-250
Nível 6	250-275
Nível 7	275-300
Nível 8	300-325
Nível 9	325-350
Nível 10	350-375
Nível 11	375 ou mais

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (<http://portal.inep.gov.br/>).

Os resultados mais atuais, de 2011, revelam que os alunos tanto dos Anos Iniciais quanto dos Finais, atingem apenas o Nível 3 (Anos Iniciais) e o Nível 5 (Anos Finais). Em termos de habilidades isso significa que, os alunos que concluíram a primeira etapa do Ensino Fundamental são capazes de:

Quadro 4 - Exemplos de habilidades referentes ao nível 3 da Prova Brasil

Nível	Descrição dos níveis da escola
175-200	Além das habilidades anteriormente citadas[nos Níveis anteriores], os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries): - interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; - identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; - reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (<http://portal.inep.gov.br/>).

Quadro 5 - Exemplos de habilidades referentes ao nível 5 da Prova Brasil

Nível	Descrição dos níveis da escola
225-250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); - inferem a finalidade do texto; - distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; - distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; - reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; - identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; - interpretam texto com apoio de material gráfico; - localizam a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inferem o sentido de uma palavra ou expressão; - estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; - identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; - identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; - reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (<http://portal.inep.gov.br/>).

O que essas habilidades representam são ações cognitivas do leitor frente ao texto. Destacadas aqui, da maneira com que apresentamos, podemos ter a impressão de que mesmo no nível intermediário os alunos do Ensino Fundamental parecem ter um bom nível de leitura, realizando muitas ações frente ao texto. No entanto, precisamos observar primeiro que o nivelamento proposto pela Avaliação é dividido em 11 degraus, e que a cada um deles outras ações são apontadas, demonstrando o avanço no processo de compreensão leitora. Os alunos do Ensino Fundamental em nosso país, portanto, demonstram que estão bastante distantes de habilidades de leitura que incluem por exemplo compreender aspectos discursivos do texto, detalhe de extrema relevância para melhor compreender e posicionar-se frente ao texto.

O documento *Política de Formação de Leitores* apresenta algumas ações do Governo Federal para tentar reparar essas dificuldades. Dentre essas ações está a ampliação das oportunidades de acesso a materiais de leitura para alunos, professores e a comunidade escolar.

Para atingir essa meta, as primeiras ações foram diretamente relacionadas com o livro didático, disponibilizando-os às escolas. Nos anos 80, segundo Berenblum & Paiva (2006) ocorreram ações voltadas para o incentivo à leitura e formação de leitores, que, no entanto, foram assistemáticas e restritas apenas a algumas escolas. Somente em 1997, é instituído um

programa mais sistemático para atingir o objetivo de formar leitores e incentivar a leitura, principalmente literária. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído pela Portaria Ministerial nº 584 em 1997, com a intenção de substituir programas anteriores que tiveram objetivos semelhantes.

O Programa nos últimos 14 anos teve diferentes configurações¹⁹ para atingir o seu objetivo de democratizar o “acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor”. Em seus primeiros anos (de 1998 a 2000), o foco estava na distribuição de livros para ampliar os acervos das bibliotecas escolares. De 2001 a 2004, o enfoque foi de cunho individualista: os livros foram enviados para serem distribuídos diretamente aos alunos (*Programa Literatura em Minha Casa*). Em 2005, o foco voltou a ser a coletividade: as bibliotecas das escolas públicas que atendiam as séries iniciais do Ensino Fundamental é que foram contempladas com obras de literatura. No ano seguinte (2006) o Programa atendeu 46.700 escolas, enviando livros às bibliotecas voltados para alunos desde a 5ª a 8ª série ou de 6ª à 9ª série, dependendo de o sistema de ensino já estar oferecendo o Ensino Fundamental de nove anos.

Em 2007, ocorreu uma mudança no modo de constituição do Programa que foi consolidada e permanece até a atualidade. Nesse ano não foram enviados acervos às escolas, apenas selecionaram-se os livros a serem distribuídos no ano seguinte, pois a referência ao ano na denominação do Programa passou a indicar o período de atendimento e não da aquisição dos livros. Assim, o PNBE 2008 distribuiu os livros adquiridos em 2007.

O ano de 2008 para o Programa representa ainda ampliação do atendimento ao voltar-se também para os alunos da Educação Infantil juntamente com os da etapa inicial do Ensino Fundamental. Em 2009, a abrangência aumentou, atingindo toda a Educação Básica das escolas públicas: foram enviados livros para os alunos das séries/anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, estabeleceu-se que nos anos pares são ampliados os acervos voltados para os públicos da Educação Infantil (de 0 a 5 anos), da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos, segundo nomenclatura definida pela Resolução 03/2005 do Conselho Nacional de Educação), acrescentando-se também acervos para a Educação de

¹⁹ Essas informações podem ser encontradas em diferentes documentos a respeito do Programa que podem ser consultados no portal do Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação (FNDE): <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>.

Jovens e Adultos (EJA). Nos anos ímpares, os acervos voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio são selecionados.

Seguindo essa organização, no ano de 2010, ano par, o público alvo dos livros enviados às bibliotecas foram os alunos da Educação Infantil, séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebemos, então, que o Programa começa a ter um processo contínuo e sistemático e, a partir do seu histórico, é possível:

[...] traçar uma espécie de “retrato” do que vem acontecendo nas escolas brasileiras desde 1998, quando o MEC passou a distribuir, sistematicamente, acervos literários coletivos e individuais às escolas públicas de ensino fundamental de todo o país (BRASIL, 2008, p.9).

A sistematicidade de envio, no entanto, não garante que os acervos, por si só, resolvam as dificuldades em leitura apontadas pelas avaliações nacionais e internacionais. É preciso que sejam conhecidas as obras selecionadas com a intenção de saber como melhor utilizá-las no processo de desenvolvimento leitor. Assim, tentaremos a seguir explicitar o modo com que os acervos são constituídos e conhecer um pouco sobre os livros que compõe o Acervo do Programa para o ano de 2010.

1.1.2 Acervo PNBE 2010

Para fazer parte da lista de livros que serão adquiridos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola e, posteriormente, adquiridos e enviados às escolas públicas há um processo descrito no Edital²⁰ de convocação das editoras o qual é publicado um ano antes. Esse processo é organizado a partir das seguintes etapas: cadastramento das editoras, pré-inscrição das obras, inscrição e entrega das obras, avaliação e seleção final.

A organização desse processo é feita em parceria pela Secretaria da Educação Básica - SEB, do Ministério da Educação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE que a partir de 2005 busca também apoio de uma Instituição de Ensino Superior Pública Federal. Desde 2006, a instituição responsável é a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a partir de sua Faculdade de Educação (FAE), onde existe o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) que coordena o processo de avaliação e seleção dos acervos a serem enviados às escolas públicas.

²⁰ De acordo com o Edital de Convocação para inscrição de obras na avaliação e seleção para constituição do Acervo PNBE 2010 disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-consultas> .

Esse processo é realizado “por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na Educação Básica e a formação de professores” como consta no portal do FNDE. A avaliação inicia por uma triagem e uma pré-análise das obras para que se observe se elas atendem aos critérios de edição e do próprio processo de inscrição estabelecidos no Edital. A etapa seguinte é a avaliação segundo aspectos vinculados à constituição do texto e do livro como objeto impresso.

No que diz respeito às obras selecionadas para o público infantil, da Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, são observadas três categorias diferentes que determinam a qualidade do livro e do texto por ele apresentado:

[...] a **qualidade textual**, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório lingüístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil; a **qualidade temática**, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; a **qualidade gráfica**, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita (PAIVA et al, 2008, p. 13).

Os critérios para seleção das obras indicam uma preocupação não apenas com o enunciado verbal, mas também com a qualidade gráfica e plástica da obra. Podemos constatar, assim, que a leitura que o Programa pretende desenvolver não está somente vinculada à linguagem verbal. Mesmo que não esteja explícito em nenhum documento oficial do Programa, ao focar o aspecto estético das ilustrações presentes nos livros selecionados, percebemos que há, também intenção em promover o enriquecimento estético-imagético desse leitor em formação.

Essa preocupação fica mais evidente se observarmos que, nos editais de convocação das editoras para inscrever as obras na seleção, dentre as categorias que as classificam, inclui-se a de livro de imagem. Desde o ano de 2006, o livro de imagem está presente como uma das categorias de textos que podem ser inscritos pelas editoras.

Para os editais publicados em 2006 e 2008²¹, o livro de imagem aparece como um dos textos que estará presente na constituição dos acervos, sendo assim caracterizado:

²¹ Os editais de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o PNBE estão disponíveis no portal do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-consultas>

Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental.

A partir do ano de 2010, há um maior detalhamento do gênero livro de imagem no edital relacionando-o com o público leitor ao qual é destinado. Por essa razão optamos por nos valer das obras selecionadas para essa edição do Programa (PNBE 2010), considerando que os livros de imagem não estão apenas nomeados, mas também caracterizados de modo mais específico, mesmo que associados à categoria história em quadrinhos.

Os leitores são divididos de acordo com os níveis de ensino atendidos pelas escolas em quatro categorias: (1), instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos (creche); (2), instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 4 e 5 anos (pré-escola); (3), escolas que atendem alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e (4), escolas que atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio). Em todas as categorias menciona-se o livro de imagem como um dos gêneros que pode ser inscrito, no entanto, há diferenças nas especificações como consta no Edital :

- Categoria 1: Livros de narrativas por imagens - com cores e técnicas diferenciadas como: desenho, aquarela, pintura, entre outras.
- Categoria 2: Livros de narrativas por imagens.
- Categoria 3: Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Categoria 4: Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio).

É possível notar que ao caracterizar o livro de imagem como um dos gêneros que será selecionado na Categoria 1 há uma preocupação explícita com o aspecto estético do texto. Nas demais categorias, essa ideia não se faz presente. Na Categoria 2 acrescenta-se a caracterização narrativa e nas demais apenas menciona-se a expressão livro de imagem.

Mesmo que a caracterização estética não esteja explícita, essa preocupação fica comprovada se observarmos os livros de imagem selecionados para compor o Acervo PNBE de 2010 constituído por 250 livros. Essas obras são divididas em Acervos de 25 títulos. Cada um deles é relacionado com um grupo leitor de acordo com as Categorias já mencionadas.

Para 2010, a Portaria nº 969 (9 de outubro de 2009) do Ministério da Educação de divulgação do resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o PNBE, revela a seguinte organização: dois acervos com 25 livros cada para a Categoria 1 (0 a 3 anos), a mesma quantidade para a Categoria 2 (4 e 5 anos), quatro acervos (100 obras) para os leitores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dois acervos (50 livros) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nossa atenção se concentrou no PNBE 2010 e nos Acervos voltados para as categorias da Educação Infantil (determinados por faixas etárias na Portaria, 0 a 3 anos e 4 e 5 anos) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Realizamos essa delimitação para focalizarmos na primeira etapa da Educação Básica, pela sua relevância na formação social e cognitiva do sujeito, visando à preparação para o prosseguimento de sua escolaridade.

Dessa maneira, as 200 obras selecionadas para leitores de 0 a 5 anos (Educação Infantil) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem diferentes gêneros literários apresentados em prosa, verso, quadrinhos e por meio da imagem. Nosso interesse teve como foco identificar os livros de imagem no Acervo PNBE 2010. A divulgação das obras selecionadas pelo Programa não indica a que gênero pertence cada livro, informa tão somente o título, a autoria e a editora²². Para essa identificação foi necessário realizar busca a partir de dois meios diferentes: a) pesquisa nos portais de editoras e livrarias; b) visita a instituições públicas que receberam o Acervo completo ou parte dele. A primeira modalidade de pesquisa auxiliou apenas em parte, pois nem sempre a caracterização feita pela editora ou pela livraria indicava o gênero ou detalhes sobre a constituição do texto da obra (se verbal ou imagética). Concluimos, portanto, que seria necessário consultar as obras em alguma das instituições públicas que, de acordo com o portal do FNDE, receberam algum ou todos os conjuntos de livros do PNBE 2010. Visitamos duas escolas da rede pública estadual e a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul para que pudéssemos visualizar o livro e verificar a sua constituição verbal ou não-verbal para poder caracterizá-lo²³.

A partir desses métodos de busca, identificamos, no conjunto de livros selecionados para o PNBE 2010, um total de 25 obras constituídas unicamente por imagens. Observamos que nos acervos voltados para os leitores de 0 a 5 anos existe um número

²² Essas informações estão disponíveis na Portaria do Ministério da Educação nº 969 de 9 de outubro de 2009 e também no documento *Obras selecionadas PNBE 2010*, disponível em www.fnde.gov.br/index.php/...pnbe2010obraselecionadas/download. Acesso em 27 jul. 2011

²³ No Capítulo 4 deste trabalho essa atividade de busca das obras está descrita com mais detalhamento.

superior de livros de imagem. Pudemos inferir que essa predominância revela que as editoras, ao inscreverem suas obras para seleção, entendem que esses livros que não possuem texto verbal são voltados principalmente para as crianças ainda não leitoras da palavra. A presença dos livros de imagem na constituição dos acervos pode ser observada no Quadro 6.

Quadro 6 - Identificação dos livros de imagem de acordo com as Categorias e os Acervos do PNBE 2010

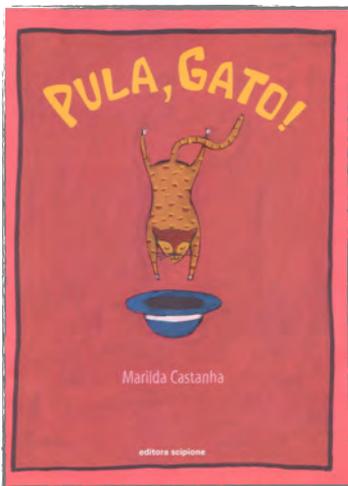
<p>Categoria 1 (0 a 3 anos) - Acervo 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • RENNÓ, Regina. Bem me quero bem me querem. Belo Horizonte: Compor, 2008. • GALHARDO, Caco. Bilo. São Paulo: Girafinha, 2008. • FURNARI, Eva. Filó e Marieta. 5.ed. São Paulo: Paulinas, 2007. • PACHECO, Marcelo. O menino, o jabuti e o menino. São Paulo: Panda Books, 2008. • ELMA. Vento: uma história soprada por Elma. São Paulo: Global, 2008.
<p>Categoria 2 (4 e 5 anos) - Acervo 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • NEVES, André. Brinquedos. São Paulo: Mundo Mirim, 2009. • JUNQUEIRA, Sônia. O gato e a menina. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. • FÉLIX, Monique. O ratinho e os opostos. São Paulo: Livraria Melhoramentos, 2009. • LEE, Suzy. Onda. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
<p>Categoria 2 (4 e 5 anos) - Acervo 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CALDAS, Roberto. A menina das borboletas. 10.ed. São Paulo: Paulus, 1997. • JUNQUEIRA, Sônia. A menina e o tambor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. • XAVIER, Marcelo. Construindo um sonho. Belo Horizonte: RHJ, 1996. • IACOCCA, Michel. O encontro. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
<p>Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • GEDOVIVUS, Juan. Ribit. São Paulo: Comboio de Corda, 2009. • MELLO, Roger. Viriato e o leão. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
<p>Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • MELLO, Roger. Gato Viriato o pato. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
<p>Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • VENEZA, Mauricio. A caixa de lápis de cor. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. • KING, Stephen Michael. Folha. São Paulo: Brinquê-book, 2008.
<p>Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Acervo 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • CRUZ, Nelson. Leonardo. São Paulo: Scipione, 2006. • CASTANHA, Marilda. Pula, gato! São Paulo: Scipione, 2008.

Fonte: Manuseio dos livros em duas escolas da rede pública e na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul em seu Setor de Bibliotecas Escolares.

A diferença nas quantidades de livros de imagem precisa considerar que o livro de imagem, na categorização voltada para o público leitor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Edital de Convocação das editoras, está agrupado com livros de histórias em quadrinhos. Dessa forma, no Acervo 2 da Categoria 3, onde identificamos apenas um livro de imagem temos a obra *Os pequenos guardiões* de David Petersen (2006) que é uma narrativa em quadrinhos. Reforçamos, no entanto, o fato de que mesmo que o livro de imagem não se faça presente em todos os acervos na mesma quantidade por diferentes razões, a sua seleção e envio para as escolas públicas evidencia atenção para o processo de leitura da imagem para todos os leitores da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Essa atenção demonstra que o livro de imagem não pode ser encarado relevante somente no processo de alfabetização e letramento verbal. A leitura torna-se um caminho no qual o leitor vivencia duas interações: primeiro com a ficcionalidade, ao ser inserido no mundo do letramento literário (SOARES, 2010), e segundo no letramento imagético, ao interagir com um texto estabelecido em espaço por meio de cores e formas. Ler essa obra literária imagética, portanto, não se resume a (re)conhecer os elementos ficcionais de um texto, por exemplo, ordenar ações em uma narrativa, indicar seus personagens, espaço e

FIGURA 1



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

tempo. O contato com o livro de imagem é, para nós, também uma oportunidade de educar o olhar, um exercício que não se resume a observar e descrever a imagem vista, mas que deve levar o sujeito a construir significado a partir do que vê (ROSSI, 2005). Assim, a interação com o livro de imagem proporciona o desenvolvimento social, cultural e estético que também, segundo Barbosa (2010), dará sentido ao mundo verbal, seja pela discriminação visual da palavra escrita, seja pelo desenvolvimento de habilidades leitoras, como a de inferir ou comparar, por exemplo.

A obra *Pula, gato!* (CASTANHA, 2008a) (FIGURA 1) pode ser um exemplo para comprovar que o PNBE também volta sua atenção para a leitura do livro de imagem como experiência de educação do olhar. Essa obra foi selecionada para compor um dos acervos da Categoria 3 (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). O fato dela ter sido selecionada para alunos já leitores da palavra (ou que já ingressaram nesse processo) demonstra que o contato com o livro de imagem não deve

ser limitado aos sujeitos não leitores do verbal. A leitura dessa narrativa pode ser um momento de exercício do olhar, atento e produtor de sentido, tendo em vista que as imagens que a constituem não servem somente para descrever os fatos narrados: elas trazem na sua constituição modos de produzir sentido que podem ser lidos em uma observação atenta e consciente de cada cena.

As imagens que narram essa história possuem uma materialidade plástica que faz com que essa obra não seja um simples livro de narrativa por imagens, mas sim um livro de narrativa por imagens que se vale de técnicas e cores diferenciadas para compor o texto imagético. As ilustrações que compõem a narrativa oferecem ao leitor uma perspectiva cinematográfica, escolha de Marilda Castanha (2008b) que, ao produzir as imagens, imaginou-se com uma câmera na mão. O virar de páginas, comparado às cenas cinematográficas, portanto, permite ao leitor o que Fischer (2008, p. 195) chama de “interação distinta, de outra ordem”, uma interação a partir de um olhar que originariamente não é o do leitor, mas que concede espaço e permissão para que cada leitor dele se aposses. O ponto de vista de cada imagem configura um outro olhar que, mesmo não nos pertencendo, conduz-nos, como afirma Xavier (2003, p. 57), “de bom grado ao seu lugar para eu enxergar mais... ou talvez menos”.

Além disso, as ilustrações reverenciam “a espontaneidade das crianças e dos desenhos infantis” (CASTANHA, 2008a, p. 157) a partir de um traçado à mão livre com o uso de cores fortes, sem muita preocupação com a proporção de tamanho na representação física dos personagens. Associadas a elas, na constituição global do texto, releituras de obras de artistas brasileiros — pinturas, esculturas, objetos — completam o cenário da galeria e interagem com as ações que ali se passam, reagindo diante do que presenciam. Assim as reproduções das obras deixam de ser apenas reproduções, que na constituição do enunciado têm a intenção primeira de fazer referência às suas versões originais, e tornam-se actantes²⁴, curiosas diante da ação estabelecida entre os demais sujeitos — a menina e o gato.

Dessa forma, a leitura dessa narrativa visual não passa apenas pela ordenação dos fatos, ou identificação dos elementos narrativos — personagens, tempo, espaço,... — por meio das imagens. A produção de sentido para ser alcançada exige atenção também ao modo de constituição das imagens, ou, em outras palavras, precisa compreender o modo de

²⁴ “Actantes são os seres ou as coisas que, a um título qualquer e de um modo qualquer [...], participam do processo”. É aquele que realiza ou sofre o ato. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 20).

expressão do texto para chegar ao seu conteúdo. O uso da perspectiva cinematográfica, do traçado à mão livre, das cores vibrantes, da disposição das cenas em molduras, evidenciando um quadro a quadro, não podem passar despercebidos para que se chegue à compreensão discursiva dessa narrativa.

O PNBE, portanto, ao selecionar para compor um de seus acervos para o ano de 2010 uma obra como *Pula, gato!*²⁵ revela, implicitamente, a intenção do desenvolvimento leitor, também da imagem, com um texto com características próprias cuja leitura passa por essa constituição específica. E quais são essas características? Qual seria sua função, no contexto da Educação Básica, como livro selecionado e enviado às escolas públicas? Essa é uma pergunta que precisa ser claramente respondida para que possamos compreender e utilizar o livro de imagem com a intenção de promover o letramento visual.

1.2 O LIVRO DE IMAGEM

Os livros de literatura infantil são caracterizados em função do público ao qual se endereçam e do modo de constituição de seus textos. O público são as crianças e o modo de apresentação do texto prevê um texto verbal narrativo ou poético, que vem acompanhado de imagem. Essa imagem é parte do projeto gráfico que compõe o livro e pode ser um desenho, gravura, pintura, fotografia ou técnica mista.

No entanto, como já vimos expondo até aqui, a produção editorial de livros de literatura infantil não se resume a textos com modo de expressão sincrética, no qual palavra e imagem sobrepõem-se, neutralizam-se, complementam-se dentro da maneira de expressão de cada uma dessas linguagens, com uma intenção única de sentido, refletida no plano do conteúdo. Existem, também, textos literários voltados para o público infantil que são constituídos exclusiva, ou predominantemente, por imagens.

Pretendemos, a partir de então, caracterizar esse texto de modo a justificar a sua denominação. Ao fazer essa caracterização, buscamos uma compreensão da função desses livros como objetos de prática de leitura que estão inseridos na sociedade, sendo a escola o principal local em que a crianças têm contato com essas produções. Com base nisso,

²⁵ A leitura semiótica mais detalhada desta obra será apresentada na seção 4.1.1.3 deste trabalho.

poderemos pensar modos de utilização dessas obras literárias infantis para a educação do olhar dos sujeitos inseridos na escola.

1.2.1 Por que livro? Por que de imagem?

O surgimento do objeto livro, um suporte²⁶ que vincula-se principalmente com a escrita, revela uma parte da história do desenvolvimento da linguagem e da capacidade comunicativa. Da mesma maneira que a escrita e a sua impressão traçaram um longo caminho para que alcançasse a realidade atual, também o livro tem a sua história. Segundo Lins (2003), no início havia os papiros egípcios (4000 a.C), pouco maleáveis e quebradiços e, por isso, só podiam ser enrolados. A utilização de peles de animais, que por meio de um processo de secagem tornavam-se finíssimas e maleáveis, possibilitou o surgimento do caderno. Além disso, o códex, antes mesmo do livro, prenunciou características existentes até hoje como convenção e que, por isso, acabam por caracterizar o livro como suporte para tantos gêneros textuais.

Essa evolução do livro é decorrente, não só da possibilidade de uma reprodução do escrito de maneira mais ágil, graças à invenção do tipo móvel por Gutenberg (séc. XV), mas também da necessidade de acesso à leitura. Há, portanto, uma alteração na prática da leitura, antes baseada na intensidade e não na quantidade, em razão do reduzido número de publicações.

Até o século XV, a leitura estava confinada a pequenos grupos que tinham acesso aos poucos livros manuscritos e à habilidade de decifrá-los. Somente com o advento da prensa de Gutenberg é que o livro torna-se objeto pouco a pouco mais acessível, estabelecendo um novo tipo de relação com a sociedade, da intensidade e segregação à quantidade e socialização. O livro e o seu modo de existência e apresentação modificaram o ato de ler, possibilitaram um novo tipo de relação social do leitor com o texto, explicitada na seguinte descrição:

Progressivamente, instaurou-se assim uma nova relação com livro, mais fácil e ágil. Favorecidas por certas transformações do manuscrito (por exemplo, a separação das palavras), essa leitura livre das severas obrigações da decifração oral, suscita outras, que multiplicam, muito antes da invenção de Gutenberg, as relações analíticas entre os textos e suas glosas, notas e índices. A uma leitura oral, sempre representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobiliza o corpo inteiro, sucede em meios cada vez mais amplos, uma outra arte do ler, a do

²⁶ Segundo Marcuschi, um suporte de um gênero textual é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”(2008, p. 174)

livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual. (CHARTIER, 1996, p. 82).

Nesse novo contexto de leitura, o leitor é atraído por diferentes formas de apresentação do livro, as quais eram pensadas não só para conquistá-lo, de acordo com seus desejos e práticas de leitura, mas também para oferecer-lhe preços adequados ao seu poder aquisitivo.

Como parte desse mercado, surge uma vertente bastante específica, a do leitor infantil. Segundo Zilberman (1987), o gênero exclusivamente infantil surgiu no século XVIII em um contexto de mudança social no qual há a ascensão da família burguesa e da infância como estágio de desenvolvimento a ser considerado na organização da sociedade. O público infantil, nesse período, ainda não está plenamente consolidado apesar de provocar “importantes repercussões para a leitura e o movimento editorial” (LYONS, 1999, p. 76).

Mesmo a passos lentos, o mercado editorial infantil, pouco a pouco, começa a ser vislumbrado, representado principalmente por obras editadas a partir de textos de autores de séculos anteriores como, por exemplo, La Fontaine. E esse texto chegava às mãos do leitor em um formato específico, com características que permanecem até os dias de hoje e auxiliam na identificação do livro como suporte. Dentre essas identificamos: a capa, a guarda, rosto, dedicatória, miolo, créditos e colofon.

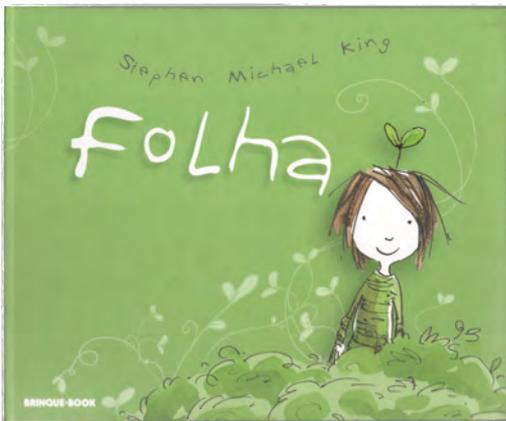
Segundo Lins (2003), mesmo que se trate da constituição do livro infanto-juvenil, todas essas subdivisões são, de maneira geral, respeitadas na constituição do suporte. Agregam-se ainda, na atualidade, as preocupações quando ao formato e ao ritmo, essenciais em se tratando de um livro voltado para o público infantil, pois determinam o manuseio do livro e o modo de leitura. As publicações atuais ainda apresentam outra característica relevante no que diz respeito à constituição do texto: linguagem verbal apenas, verbo-imagética ou somente imagética.

Os elementos essenciais que podemos observar no projeto gráfico-editorial de um livro independem do modo com que seu texto é constituído. A capa principal, por exemplo denominada de “1ª capa” (LINS, 2003, p. 57), em geral, apresenta o título da obra, o nome do autor, o nome do ilustrador (caso seja outro que não o autor) e a marca da editora. Essas informações, em se tratando de livros literários infantis e, às vezes, até juvenis — são, geralmente agregadas a uma imagem.

Nos chamados “anos de ouro para a encadernação luxuosa”, a imagem da capa muito provavelmente não teria relação com o conteúdo do livro que protegia (PAIVA, 2010, p.65).

A presença dessa imagem na capa²⁷ passa a ter mais relevância e se relacionar com o conteúdo do livro a partir de 1850. No que diz respeito ao livro literário infantil, Ramos e Panozzo (2005), consideram que contemporaneamente, a capa do livro pode ser considerada a sua *embalagem*, e, portanto, a imagem, principalmente por meio da cor, será um dos meios de maior sedução para que o leitor infantil volte o seu olhar e curiosidade para o livro (FIGURA 2).

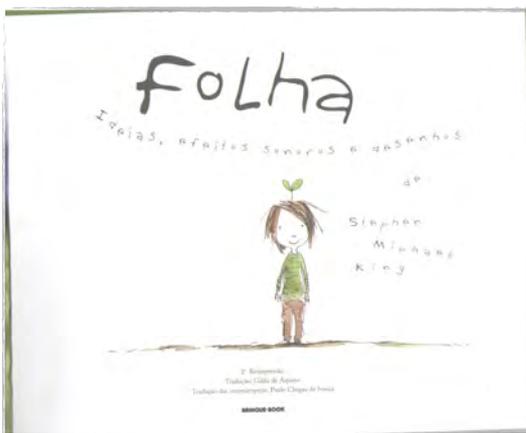
FIGURA 2



exemplo de capa, livro de imagem disponibilizado pelo Acervo PNBE 2010.

Fonte: KING, Michael Stephen. **Folha**. São Paulo: Brinquebook, 2008, capa.

FIGURA 3



exemplo de folha de rosto, livro de imagem disponibilizado pelo Acervo PNBE 2010.

Fonte: KING, Michael Stephen. **Folha**. São Paulo: Brinquebook, 2008, folha de rosto.

A página de rosto (FIGURA 3), normalmente, apresenta as mesmas informações da capa, no entanto, em geral não possui uma imagem. Essa configuração não é casual, pois antes da década de 1820, segundo Powers (2008) os livros não possuíam capa, supoe-se que os compradores fizessem por conta própria uma encadernação permanente. Posteriormente, os livros comercializados de porta em porta, *chapbooks*, apresentavam apenas a folha de rosto que era duplicada para servir de capa ou, então apenas reimpressa em material mais resistente. Nessa folha de rosto a organização seguia um padrão com “linhas centralizadas que detalhavam o título do livro e o impressor-editor” (POWERS, 2008, p.10), além disso, por vezes acrescentava-se uma pequena imagem. Constitui-se assim um estilo de organização que permanece até a atualidade e influencia o modo de interagir com o livro.

Podemos observar essa organização tomando como exemplo a obra *Folha* (KING, 2008) (FIGURAS 2 e 3). Percebemos que a única semelhança entre esses elementos do projeto gráfico está na presença do título. Não há como negar que a

²⁷ Segundo Powers (2008), “a capa de livro ilustrada surgiu associada a crianças – e permaneceu uma constante na edição de obras de literatura infantil, sendo depois imitada pela indústria de livros [em geral]” (p.10).

capa exerce uma atração maior ao olhar tendo em vista a sua constituição: cor de fundo predominante, além da presença da ilustração que nos instiga a querer saber mais a respeito do assunto central do livro e nos conduz a um exercício de imaginação. Em um livro de imagem esse exercício de imaginação vinculado à imagem segue também na narrativa que ele apresenta.

Com base nessa presença predominante da imagem como linguagem de expressão do texto entendemos que ela determina a denominação desse gênero textual. A expressão livro de imagem, no entanto, não é a única a ser usada para se referir ao livro literário infantil constituído exclusiva ou predominantemente pela linguagem imagética.

A denominação livro, segundo Paiva (2010, p. 83), pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas, sendo que remontar às suas origens para definir e compreender sua função constitui “uma tarefa que não é simples, nem nunca foi, [havendo] o perigo de dizer o que já foi dito ou de pecar por omissões”. O termo livro tem etimologicamente uma relação conectada à tradição romana de utilizar a casca de árvores como suporte para a escrita. Dessa forma, a palavra livro origina-se de *liber* que significa “entrecasca”, “casca”, ou a “parte interna da casca de uma árvore”²⁸, não havendo, portanto, nenhuma relação com *papyrus* ou papel (DIRINGER, 1953, p.34-35).

Além dessa definição etimológica podemos também recorrer a uma compreensão baseada na função, no formato e no uso desse objeto. Diringer (1953, p.24)²⁹ aponta as seguintes definições:

- (1) uma coleção de folhas amarradas em conjunto; (2) uma quantidade de folhas escritas ou impressas unidas pela parte de trás por uma capa ou encadernação; (3) um tratado literário normalmente escrito ou impresso em um volume único, mas por vezes em diversos volumes que formam um trabalho único; (4) uma produção literária; (5) as partes principais de uma obra literária.

Para além dessa definição baseada no suporte ou no conteúdo, chegamos ao século XXI, vivenciando um novo modo de compreender o que é livro a partir do que se denomina,

²⁸ Tradução a partir do trecho: “the Latin word *liber*, “book”, believed to be connectec etymologically with *liber* meaning “bast”, “rind”or the inside bark of a tree — the barks of tree having, according to Roman tradition, been used in early times as writing material. It has nothing to do, however, with the material of which paper or papyrus was made [...]”(DIRINGER, 1953, p.34-35)

²⁹ Tradução de: “(1) a collection of paper leaves bound together; (2) a number of written or printed sheets fastened together at the back by means of some kind of cover known as binding; (3) a literary treatise, usually written or printed in one volume, but sometimes in several volumes if forming a single work; (4) a literary work; (5) main parts of a literary production [...]”(DIRINGER, 1953, p. 24).

por empréstimo da língua inglesa, *ebook* ou, em português, livro eletrônico. Longe de querermos entrar na discussão se esse “novo livro” que se apresenta é mesmo um livro ou compará-lo com o suporte tradicional (basicamente constituído de papel e tinta), interessa-nos centrar nossa atenção para o fato de que a definição tanto do suporte tradicional quanto do moderno está baseada no seu modo de constituição: papel e tinta ou meio digital e/ou eletrônico.

O livro de imagem, para o qual temos nossa atenção voltada neste trabalho, é, portanto, um livro, pois é constituído de papel, de tinta, de folhas agrupadas por uma capa, de uma folha de rosto e de muitas páginas que apresentam ao leitor uma narrativa visual ou imagens que convidam e instigam o olhar. Interessa-nos, agora, explicitar o porquê dessa caracterização “de imagem” pela qual optamos.

Poderíamos denominá-lo livro sem texto como o faz Castanha (2008b). No entanto, o significado de texto é muito abrangente já que o compreendemos não como uma enunciação única ou exclusivamente verbal, mas como um objeto de sentido que pode ser constituído por diferentes linguagens, verbais ou não verbais, isto é, por diferentes manifestações significantes (KRISTEVA, 1969) que comunicam e produzem sentido. Camargo utiliza a denominação livro de imagem e afirma serem “livros sem texto” (1995, p.70), explicação que também traz implícita a ideia de texto como enunciação exclusivamente verbal. Essa mesma denominação é utilizada em inglês — *book without text* — pela Fundação Nacional do Livro Infantil, no Catálogo de 48ª da Feira do Livro Infantil de Bologna (FNLIJ/BRASIL, 2011). A caracterização do livro centrada não na presença do texto, referindo-se à ausência do verbal, busca diferenciar o livro de imagem, constituído única ou predominantemente por imagens, do *picturebook*, um livro que entrelaça palavra e imagem na constituição do texto apresentado.

Em sua tese, *Imagens&enigmas na literatura para crianças*, Pedro Luis Campos Sgae (2008) tem como foco as relações “palavra&imagem”. No entanto, em um dos capítulos cita e discute diferentes pesquisas que definiram ou tiveram como objeto o livro de imagem. Assim, na tentativa de diferenciar e definir o objeto literário infantil seja ele constituído pela interação palavra e imagem ou somente pela imagem, o pesquisador aponta alguns caminhos relevantes tanto em conhecidas obras de estudo da literatura infantil, quanto em pesquisas de pós-graduação que nos auxiliam a compreender o nosso objeto de estudo o livro de imagem.

Sagae(2008) inicia seu percurso de trabalho, apontando não só o surgimento da literatura, mas destacando-a como foco de investigação. Revela certa escassez de estudos no meio acadêmico, principalmente no que diz respeito à presença da imagem na constituição dessas obras. Ele indica que as primeiras proposições buscavam apoio na fala dos próprios ilustradores, artistas da imagem que compunham as obras que começavam a surgir cada vez mais no mercado, principalmente a partir dos anos 1970³⁰.

Nessa época uma das obras de referência é *Literatura infantil: teoria, análise e didática* de Nelly Novaes Coelho, cuja reedição atualizada foi publicada pela Editora Moderna no ano 2000. No livro a autora apresenta um panorama completo sobre a literatura infantil — sua história, sua função, a relação com os leitores, a constituição de seus textos —, situa a leitura infantil nesse novo cenário que despontou a partir do anos de 1970. Na terceira parte do livro, principalmente nos dois primeiros capítulos, há uma breve discussão sobre a presença da imagem e sua função na constituição do livro literário infantil.

Em relação à definição de nosso objeto de pesquisa, a pesquisadora realiza uma discussão sobre a “a dupla tarefa” dessas obras que denomina “*álbuns de figuras* (livros de estampas, livros de imagens...)”(COELHO, 2000, p. 187). A dupla tarefa a qual a autora se refere diz respeito ao aspecto recreativo e pedagógico que a imagem pode exercer. Como exemplo ela apresenta, uma tradicional coleção de álbuns de figuras, *Albums du Père Castor*, idealizada por Paul Faucher, “que exerceu enorme influência na renovação da literatura destinada ao pequeno leitor em toda a Europa e nas Américas”(COELHO, 2000, p. 189).

A característica essencial das obras dessa coleção é a presença predominante da imagem, tendo como função aproximar o pequeno leitor do mundo da leitura antes mesmo do reconhecimento das palavras. Com essa mesma proposta, foram editadas muitas obras, incluindo a de autores brasileiros tais como Juarez Machado com a obra *Une Aventure Invisible*, cuja publicação no Brasil foi feita posteriormente com o título de *Ida e Volta* (FIGURA 4).

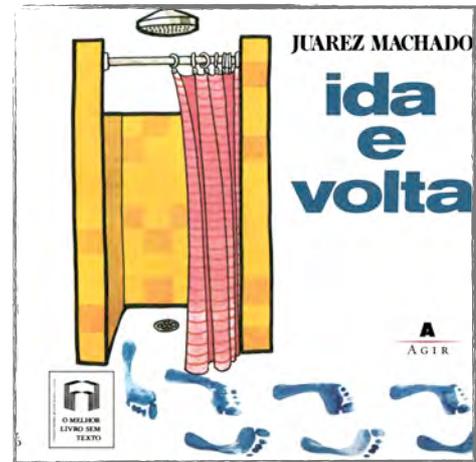
³⁰ Acaso (2009, p.27-28) ressalta que vivemos hoje um hiperdesenvolvimento da linguagem visual, que iniciou com o nascimento da fotografia; se intensificou com a imprensa, que possibilitou a industrialização dos processos de reprodução de representações visuais; e nos anos de 1970, com a popularização dos computadores houve um aperfeiçoamento nos sistemas de tratamento das imagens, culminando com o photoshop nos anos de 1990.

Essa obra, apesar de ter sido primeiramente publicada na Europa e, somente depois no Brasil, é reconhecida como o primeiro livro de imagem brasileiro. Segundo Luis Camargo (1995), o livro de Juarez Machado escrito em 1969, mas com publicação no Brasil³¹ somente em 1975, foi reconhecido nacional e internacionalmente. O livro de Juarez Machado foi precursor das obras constituídas unicamente por uma narrativa com imagens como informa a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)³².

O uso exclusivo de imagens, no entanto, não foi, provavelmente, algo pensado pelo autor no intuito de propor uma experiência de leitura visual. Segundo Odilon Moraes³³, a intenção do autor possivelmente não foi inaugurar um gênero, mas sim buscar contar uma história, nas páginas de um livro, valendo-se de alguma maneira da sua arte que é a mímica e, portanto, sem o som das palavras. O livro de Juarez Machado, portanto, reforça uma das características do livro de imagem, a ausência de palavras que causa um silêncio que pode ser preenchido pelo leitor.

Luis Camargo, na sua clássica obra *Ilustração do livro infantil*, como já mencionado, define o livro de imagem como “livro sem texto”³⁴(CAMARGO, 1995, p.70). Complementa essa definição dizendo que são as imagens que contam a história, conferindo, portanto, papel essencial a elas na constituição do discurso narrativo. Camargo vale-se da denominação livro de imagem para nomear o capítulo no qual discute e define essas obras na literatura infantil. Ele revela, porém, que essa denominação não é generalizada e muitas outras também são utilizadas,

FIGURA 4



Fonte: imagem disponível no Google Images

³¹ Segundo relata Camargo (1995), o livro foi publicado primeiramente em um coedição Holanda/Alemanha em 1975 e, em seguida, na França, na Holanda e na Itália. No Brasil teve sua primeira publicação pela Editora Primor e foi reeditado pela Editora Agir até o ano de 2001, estando atualmente com edição esgotada.

³² Disponível em: http://www.fnlij.org.br/principal.asp?texto=PNBE&arquivo=/pnbe/texto/ida_e_volta.htm . Acesso em 14 out. 2011.

³³ Fala proferida no Encontro artístico: *O livro ilustrado (picturebook)*, como parte da programação do Colóquio Coleções Literárias: textos/imagens realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, no dia 6 de junho de 2013.

³⁴ Fazemos referência à concepção de Luis Camargo pela sua relevância nos primórdios dos estudos sobre a imagem no livro literário infantil. Sabemos que, atualmente, o autor já possui outras concepções que, talvez, não reduzam a definição do livro literário infantil constituído somente de imagens à mera ausência de texto.

Por necessidade de estilo (para não repetir as mesmas palavras) ou de conceito (para definir melhor), várias outras expressões têm sido usadas: álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, livro sem texto, texto visual, etc. (CAMARGO, 1995, p.70).

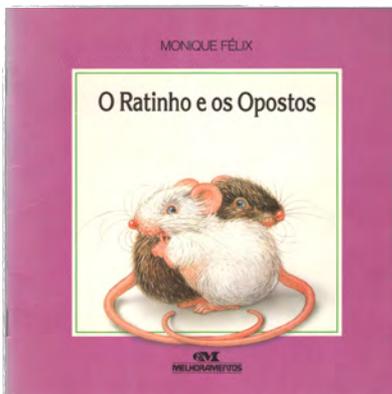
Dentre todas essas denominações, Camargo opta por “livro de imagem”, a explicação para a escolha, já estava na definição apresentada por ele no parágrafo anterior, relaciona-se ao fato da história ser contada por imagens. Poderíamos, portanto, encerrar nossa busca por uma explicação do porquê denominarmos nosso objeto de estudo livro de imagem. No entanto, consideramos que o que foi apresentado até agora poderia ser mais detalhado ao abordarmos do ponto de vista do conteúdo discursivo da imagem, do seu modo de expressão.

Nikolajeva & Scott (2006) apresentam distinções feitas por Torben Gregersen a partir de uma tipologia que se vale de diferentes relações entre o verbal e a imagem na constituição de livros e que podem auxiliar a estabelecer uma denominação para o gênero que aqui caracterizamos. Para Gregersen (*apud* NIKOLAJEVA e SCOTT, 2006) podemos distinguir os seguintes tipos de livros que possuem imagem na sua constituição (tradução nossa):

- (a) livro de exibição: dicionário ilustrado (não narrativo);
- (b) narrativa por imagens: sem palavras ou com poucas palavras;
- (c) livro ilustrado, ou livro de história ilustrada: texto e palavra são igualmente importantes;
- (d) livro ilustrado: o texto pode existir independentemente.

A tipologia de Torben Gregersen nos aponta diferentes modos da presença da imagem na constituição dos livros: (a) imagem apenas ilustra ou representa algo; (b) imagem conta uma história; (c) imagem conta uma história, mas necessita do apoio do texto verbal; (d) a imagem está associada a um texto verbal, mas não está necessariamente vinculada a ele, exerce o mesmo papel que na tipologia (a). No que diz respeito ao gênero que aqui caracterizamos, devemos nos concentrar, principalmente, na tipologia (b).

No entanto, ao utilizarmos a tipologia narrativa na denominação estamos excluindo livros como: *O ratinho e os opostos* (FÉLIX, 1992) (FIGURA 5) ou *Ribit* (GEDOVIUS, 2009) (FIGURA 6). Essas duas obras, que constam no Acervo PNBE 2010, possuem textos constituídos unicamente por imagens (com exceção dos títulos), mas que não apresentam uma sequência de ações, narrando uma história. O que temos nas imagens são jogos visuais que nos instigam a identificar opostos ou a repetição de elementos em novos contextos, e



Fonte: imagem disponível no *Google Images*

não uma sequência de fatos e ações entre personagens.

FIGURA 6



Fonte: imagem disponível no *Google Images*

Dessa forma entendemos que por ser ampla e não estar relacionada a uma tipologia textual, a denominação livro de imagem é a mais adequada para nomear o gênero que estamos caracterizando. Além disso, o foco na palavra imagem, e não em ilustração, também amplia a possibilidade de interações de sentido que o livro permite.

Entendemos imagem como “uma unidade de manifestação auto-suficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido à análise”(GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 254),

portanto, um texto com estruturação, expressiva e discursiva, própria. Assim, o livro de imagem assume o seu papel como gênero textual, que se apresenta em um suporte originalmente vinculado ao verbal, mas que pela sua constituição que privilegia a imagem, reforça o papel desse texto como objeto de sentido e não adorno para o verbal. E como esse “novo” papel da imagem chega à nossa sociedade? Quê função assume no contexto da educação?

1.2.2 O livro de imagem na sociedade: possibilidade de educação do olhar

FIGURA 7

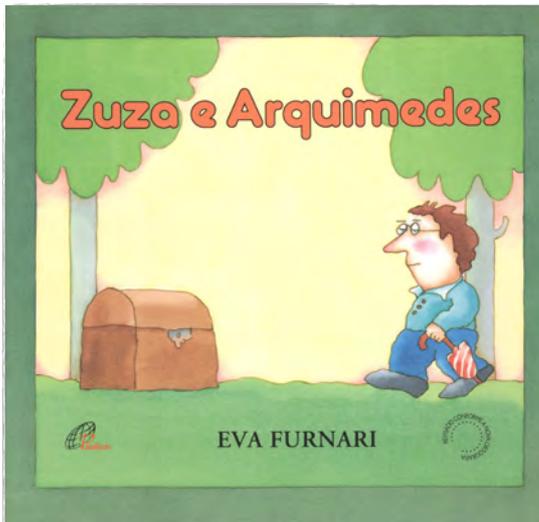


Fonte: imagem disponível no *Google Images*

Para que se identifique o modo com que o **livro de imagem** ocupa o seu espaço na sociedade atual é preciso que se busque o seu surgimento no mercado editorial. Além disso, também é pontual que se conheça o percurso traçado pela imagem para atingir a sua auto-suficiência na constituição do livro literário infantil.

Como já mencionamos anteriormente, a presença do **livro de imagem** nas publicações brasileiras tem como precursor o livro *Ida e volta* de Juarez Machado. No entanto, além de reconhecer esse marco inaugural, interessa-nos também compreender o

FIGURA 8



Fonte: imagem disponível no *Google Images*

porquê do surgimento de objetos de leitura com esse modo de expressão distinto.

Camargo (1995) relata que, a partir da década de 1980, encontram-se outras produções semelhantes, principalmente da autora Eva Furnari, como por exemplo as obras publicadas em 1983 *Filo e Marieta*³⁵(FIGURA 7) e *Zuza e Arquimedes* (FIGURA 8). Além disso, nesse mesmo período a FNLIJ inclui uma premiação para esses livros criando a categoria *Imagem* que em 1981 é concedida ao livro de Juarez Machado,

juntamente com a Coleção Peixe Vivo de Eva Furnari.

A presença da ilustração — como ornamento ou enunciado de sentido — , principalmente associada ao elemento verbal na produção editorial, tem, do século XIX até 1930, um período no qual ela “se individualiza como arte, como linguagem de massa e como realidade industrial e profissional”(OLIVEIRA, 2008a, p.13). Esse período é, normalmente, denominado como *Golden age of Illustration*. Sophie Van der Linden complementa a afirmação de Rui de Oliveira dizendo que: “o desenvolvimento dos procedimentos de impressão possibilita que obras reunindo caracteres tipográficos e imagens na mesma página se multipliquem [nesse mesmo período]”(LINDEN, 2011, p. 13). No percurso histórico traçado por esses dois autores é importante observar que sempre há o vínculo da imagem ilustrada ao texto verbal, já que foi ele o que primeiro foi reproduzido, primeiro manualmente pelos copistas e em seguida pela prensa.

No entanto, apesar dessa vinculação, aos poucos o texto ilustrado deixa de ser ornamento e assume seu caráter de texto imagético. Esse avanço ocorre não apenas pelo desenvolvimento de técnicas de impressão, mas pelo interesse de autores em inovar na produção de seus textos, entrelaçando imagem e palavra em projetos gráficos diferenciados. Assim, o livro literário infantil começa a receber maior atenção dos editores e chega à modernidade com a imagem, por vezes, tendo predominância sobre a palavra, como, por

³⁵ Essas duas obras fazem parte de Acervos do PNBE 2010. A obra *Filo e Marieta* recebeu o prêmio da FNLIJ na categoria imagem em 1983.

exemplo, no livro de Edy-Legrand, *Macao et Cosmage*³⁶ de 1919 (FIGURA 9) “que consagra a inversão da relação vigente de predominância do texto [verbal] sobre a imagem no livro com ilustração” (LINDEN, 2011, p.15), como podemos ver no exemplo de uma dupla de páginas dessa obra que podem ser acessadas em <http://www.fulltable.com/vts/aoi/l/legrand/mc.htm>.

FIGURA 9



páginas de abertura da obra *Macao et Cosmage*

Fonte: imagem disponível no *Google Images*

É inegável que desde os primórdios do livro ilustrado [denominação utilizada pela autora referindo-se ao livro que associa palavra e imagem] houve um trabalho incansável para que se firmasse “o espaço e o *status* da imagem”, atualmente “a imagem se afirmou a ponto de ‘contaminar’[grifo da autora] o conjunto das mensagens e fazer do livro ilustrado um objeto visual *a priori*”(LINDEN, 2011, p.21).

No Brasil, segundo a FNLIJ (FNLIJ/BRASIL, 2011), até 1970 não havia preocupação por parte dos editores com a qualidade das ilustrações ou constituição gráfica das obras - uma preocupação que também não atingia o público ou suas famílias, tendo em vista que os pais e adultos próximos das crianças são os primeiros mediadores de leitura das crianças. Em 1977, é publicada uma obra que começa a inaugurar essa preocupação com a presença da imagem no livro literário infantil. A obra *O livro literário infantil e juvenil brasileiro: bibliografia de ilustradores*, traz um panorama feito por Regina Yolanda que é “o primeiro e único

³⁶ As páginas do livro foram digitalizadas e podem ser visualizadas em <http://www.fulltable.com/vts/aoi/l/legrand/mc.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

compêndio com referências a partir do nome dos ilustradores” (SAGAE, 2008, p.32) . No entanto, esse compêndio já está defasado em relação a atual produção. Mesmo que, principalmente, os livros de imagem, ainda constituam uma pequena parte da produção editorial, na atualidade, existem vários artistas reconhecidos pelo seus trabalhos como autores dessas obras que, pouco a pouco, começam a estabelecer o seu espaço.

Essa presença inquestionável da imagem e sua relevância na constituição do livro literário infantil, porém, trazem consequências. Com os livros de imagem, percebemos a necessidade de modificação do ato de ler, pois é a leitura que torna viva e real a existência de um texto. A produção dos livros precisa da leitura e dos leitores para que se torne necessária e relevante. Portanto, os livros de imagem estão no mercado editorial, chegam ao público e precisam ser lidos para que se evidencie a sua presença na sociedade como gênero textual.

Acrescenta-se ainda, que há um aspecto paradoxal relacionado ao livro que possui imagens: “inicialmente destinado aos mais jovens, *a priori* menos experientes em matéria de leitura, ele se consolida como uma forma de expressão por seu todo, e não exige menos competência estabelecida e diversificada de leitura”(LINDEN, 2011, p.7). Com relação ao todo, a mesma autora compreende que a leitura passa a ser não apenas a construção de um sentido a partir da decodificação — seja do verbal ou do imagético quando associados ou apenas do imagético, no caso do livro de imagem —, mas torna-se um olhar para o objeto livro, considerando a sua constituição matériaca e discursiva. Conforme Linden:

Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, [...]. Ler um ilustrado depende certamente da formação do leitor (2011, p.9).

Ler deixa de ser apenas decodificar e assume novas ações, exige um novo olhar, mais atenção, mais fruição. O leitor não busca uma resposta pronta, mas cria respostas múltiplas a cada elemento que encontra, que observa e analisa, verdadeiramente olha o livro e o texto nele contido, considerando tudo que está envolvido neste objeto que está em suas mãos. Nada mais é apenas enfeite, tudo precisa ser olhado para que a leitura aconteça, a imagem principalmente.

As opiniões a respeito da imagem no livro literário infantil como “simples arejamento para o texto ou atrativo para a criação”(ALENCAR, 2009, p.27) são crenças comuns. Acreditar nessa simplificação da imagem, no entanto, é ignorar um modo de ler o mundo, para além do verbal, como já alertava Paulo Freire. Para não mais reforçar essa perspectiva

reducionista da imagem presente na literatura infantil, a mediação cultural é o caminho. Os livros têm sido publicados, instigando com seu modo de expressão e conteúdo uma nova maneira de olhar, resta-nos, portanto, voltar o nosso olhar para esse livro, mas como? Afinal, o que é ler a imagem? Como entendemos a mediação dessa leitura?



CAPÍTULO 2

As ações para as quais olhamos

AS AÇÕES PARA AS QUAIS OLHAMOS

O livro de imagem é o nosso objeto, mas o que pretendemos olhar a partir dele? Ele existe no mercado editorial, está disponível ao público leitor e, principalmente, está chegando a um dos contextos de promoção da leitura mais importantes, a escola. Essa é a perspectiva que temos e que nos provoca a olhar para esse livro com a intenção de valorizá-lo a partir da sua leitura.

Pretendemos refletir sobre como qualificar a leitura desse objeto que é, por vezes, vista como uma leitura menor, prevista apenas como vivência inicial na formação leitora. Entendemos, porém, que a experiência leitora permitida, ou possível de ser vivida, pela interação com o livro de imagem é algo complexo e que necessita de mais atenção. Essa experiência envolve diretamente uma capacidade que, frequentemente, é considerada de modo corriqueiro e natural: o olhar.

Se somos capazes de ver, toda vez que estivermos diante de uma imagem ela poderá ser capturada por nossos olhos, mas de que modo ela será olhada? O que olharemos? Estaremos sensíveis ao seu modo de constituição? Produziremos algum sentido? Seremos verdadeiramente capturados, ou facilmente seguiremos nosso caminho, viraremos a página, desviaremos nosso olhar?

O livro de imagem exige a nossa capacidade de ver, porém como o vemos? A experiência de ler esse livro pode ser algo apenas inteligível e racional, num exercício de olhar e identificar respostas ou, pode ser também uma vivência sensível de olhar, que não se reduz ao visto ou reconhecido, mas busca compreender como o sentido do que é olhado se torna possível.

No entanto, apenas a nossa capacidade de ver não significa o desenvolvimento dessa sensibilidade para lermos a imagem. Ver a imagem não é o mesmo que ler a imagem. Trata-se de um processo e precisa ser aprendido, internalizado, desenvolvido, vivenciado, não é inato ou natural.

Abordamos, então, neste capítulo, como se dá o processo de ler a imagem, não apenas em termos de aprendizagem, mas também de ensino. Na primeira parte, discutimos a leitura

da imagem, um processo que necessita ser mediado de modo que o leitor o vivencie autonomamente, num exercício de olhar e produzir sentido. A autonomia do olhar é algo que pode ser alcançado a partir do contato com o livro de imagem, compreendendo a interação com esse objeto como uma experiência mediada de letramento visual, um conceito que buscaremos definir na segunda parte deste capítulo.

2.1 LEITURA MEDIADA: O QUE É?

A imagem nos livros literários infantis contemporâneos não está presente nas páginas apenas para ilustrar ou atrair os leitores com suas formas, cores e técnicas. Ela é um dos modos de capturar o nosso olhar. Por estar vinculada ao texto literário infantil ela se divide entre a função pedagógica e a função lúdica, ou entre a função estética e a função significante. Diante dessa dualidade é necessário identificar qual a função a ser priorizada, já que todas, de alguma maneira, coexistem no texto. O que interessa é colocar-se diante do texto literário e observar de que modo ele permite que interpretemos e ampliemos nosso modo de olhar o mundo.

Essa interpretação é uma leitura, nem mais nem menos concreta. Importa considerar, nesse ato, a relação que o leitor cria com a imagem ao estabelecer um *contrato de veridicção*, com efeitos tanto de “*realidade*, como os de *surrealidade*, de *irrealidade* ou ainda de *hiperrealidade*”[grifos do autor] (FLOCH, 1985b, p. 78). Dessa forma, o fazer parecer, proporcionado pelas imagens, conduz o leitor a um contrato de veridicção ao fazer acreditar que está na presença de objetos ou fatos reais. A leitura torna-se, então, uma aventura que une cognição e sensibilidade para a produção de sentido (PILLAR, 2003, p.17).

Ler possibilita, assim, uma experiência que interpreta e amplia a realidade por meio do olhar. E esse olhar precisa ser atento e calmo, examinando as imagens com uma atenção que “poderíamos chamar de flutuante, apta a captar além daquilo que é visto em um primeiro momento “(RAMOS, 2011, p.35). É nesse movimento flutuante que colocamos em ação a nossa sensibilidade diante do que vemos, de modo que seja estabelecida uma interação não mais distante ou automática com o que vemos, mas contagiada (LANDOWSKI, 2004). Um contágio que envolve tanto a imagem, com sua constituição própria e que gera efeitos de sentido, quanto o olhar de quem vê e se deixa contagiar pelos efeitos que surgem por esse deixar-se contagiar. Esse contágio possibilitará ao sujeito ultrapassar o gesto primário da

visão e alcançar o nível sensível e inteligível da produção de sentido proveniente do olhar. Para isso, é necessário que pensemos não apenas em como a leitura da imagem acontece, mas também em como propiciar essas experiências de leitura.

No contexto da escola e da prática da sala de aula, a leitura da imagem tem recebido atenção, principalmente no ensino da arte a partir de diferentes abordagens sendo uma das mais conhecidas e relevantes a Abordagem Triangular apresentada por Ana Mae Barbosa no livro *A imagem no ensino da arte* em 1991(em 2010 essa obra foi reeditada, encontrando-se na sua 8ª edição).

Essa Abordagem é baseada em três dimensões essenciais para promover o pensar em arte e sobre a arte: a leitura da imagem, o fazer artístico e a contextualização. Para colocar em prática essa leitura, os professores buscam diferentes subsídios que os auxiliem. No entanto, a grande maioria dos materiais existentes propõem “um enfoque formalista, priorizando a percepção dos elementos e princípios da composição artística, em detrimento da possibilidade de atribuição de sentidos pelo leitor”(ROSSI, 2009, p.1).

Esses enfoques restringem a leitura aos aspectos formais da linguagem visual, desconsiderando os efeitos de sentido que cada leitor cria para compreender a imagem. No entanto, o que a Abordagem proposta por Ana Mae Barbosa pretende é que ao ler a imagem, as particularidades constitutivas sejam consideradas e associadas às experiências de leitura, de cada um, com suas singularidades, de modo que a compreensão do que é visto não se restrinja nem a imagem, nem a um sentido individualizado, mas considere ambos como elementos essenciais dessa experiência com o objeto imagético.

Em nosso caso, o livro de imagem é esse objeto, cuja leitura não se restringe a uma atenção aos aspectos formais de constituição das imagens ou da narrativa por ela apresentada, nem a uma simples identificação de temáticas ou fatos presentes nas imagens que compõem o livro. A leitura que queremos é aquela que se atém e considera a imagem e sua constituição, associando-a à individualidade das experiências pelas quais já passou o olhar que para ela se volta. Desse modo, o sentido é produzido [ou a leitura se dá], considerando o que a imagem diz, como diz e como é vista pelo leitor.

Essa maneira de compreender a leitura do livro de imagem, porém, não encontra subsídios teóricos no campo de estudos da literatura ou até mesmo da alfabetização e do modo com que é abordado o letramento na escola. Essa falta deve-se ao fato de que o foco dessas duas perspectivas está voltado, principalmente, à linguagem verbal, relegando a

imagem a um plano de vivências quase inexistentes e quase sem mediação consciente. Assim, precisamos buscar apoio dos estudos do campo das Artes, nos quais a leitura da imagem possui uma discussão mais ampla, principalmente no que diz respeito à compreensão do processo da leitura e de como mediá-la, permitindo o letramento visual dos leitores.

Destacamos, em especial, os trabalhos de Michael Parsons(1992), Maria Helena Wagner Rossi (2003) , Fernando Hernández (2005), María Acaso (2006), Ana Claudia de Oliveira (1999), Sandra Ramalho (2009), Moema Rebouças (2000), Neiva Panozzo (2001) e Analice Pillar (1993).

Parsons e Rossi, em seus estudos, discutem as peculiaridades da leitura estética, numa abordagem psicogenética, apontando níveis de compreensão que revelam como o leitor relaciona o que vê na imagem com o mundo que o cerca. Na perspectiva da cultura visual, Hernández aponta as relações de poder envolvidas nas representações imagéticas. Com aportes da cultura visual e da semiótica, Acaso propõe possibilidades de leitura da visualidade contemporânea. E os trabalhos de Ana Claudia de Oliveira, Sandra Ramalho de Oliveira, Rebouças, Panozzo e Pillar discutem a leitura da imagem numa abordagem baseada na semiótica discursiva, enfocando a produção de sentido a partir da relação do leitor com as qualidades sensíveis e inteligíveis da imagem, num determinado contexto.

Nessa tese adotamos o enfoque da semiótica discursiva, que concebe a imagem de maneira que não seja vista somente como representação de um fato narrativo, mas como um texto com constituição própria, uma criação do mundo que, por meio de uma linguagem específica, produz sentido por si mesma e a partir do olhar que para ela se volta.

Ler a imagem torna-se, assim, uma ação de desconstrução e reconstrução da imagem, buscando entender como sua materialidade, o modo de organização das formas no espaço, e suas cores produzem sentido. Assim, compreendemos, que para tornar mais complexa essa etapa inicial da leitura além de identificar elementos de uma narrativa e a ordenação dos fatos, a leitura do texto imagético precisa buscar a relação entre os elementos que a constituem, o que pode nos levar à construção de efeitos de sentido por meio do nosso olhar³⁷.

Nessa perspectiva, ler não é apenas decodificar ou identificar o que já está posto no texto, mas é estabelecer relações, produzir sentido, atividade a qual todos nós, como seres

³⁷ Exemplos de como essa leitura ocorre serão apresentados na seção 1 do Capítulo 4, valendo-se das obras selecionadas como *corpus* dessa pesquisa.

semióticos, “estamos condenados”³⁸, desde que não ignoremos a nossa capacidade sensível e inteligível de ser e estar no mundo (LANDOWSKI, 2009). A imagem pode, então, ser caracterizada como texto, uma noção cara para a semiótica discursiva que não se limita a (re)conhecer a produção de sentido e sua apreensão apenas valendo-se dos enunciados gráfico ou fônico verbalmente apresentados, mas também volta sua atenção para os enunciados visuais (pinturas, fotografias, esculturas, etc.) (GREIMAS, 2004).

Assim, o ato de ler deixa de ser visto como uma decifração e como compreensão somente da linguagem escrita. Essa afirmação encontra apoio na proposta de leitura de Maria Helena Martins, ao relacionar as ações de decodificar e compreender com todos outros códigos além do alfabético. Ler, sob a ótica da autora, estabelece vínculo com todas as sensações que se pode ter, de toque, de aconchego, de irritação, de desagrado que sentimos desde que nascemos, pois são esses, “os primeiros passos para aprender a ler” o mundo e seus códigos (MARTINS, 2006, p. 11).

A leitura, além da decifração de um código, envolve também compreensão de uma linguagem, tanto em seus aspectos inteligíveis como em sua sensorialidade, relacionada com o modo com que interagimos com ela. A mesma autora ainda afirma que a leitura só acontece realmente quando é capaz de “preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais” (MARTINS 2006, p. 82). Tal afirmação merece ser destacada e considerada principalmente na leitura do texto literário como artefato cultural de desenvolvimento sensível e estético.

Neiva Panozzo (2001), em sua dissertação, discute a leitura de textos imagéticos, mais especificamente os textos literários constituídos unicamente por imagens com ausência do verbal. A autora destaca Paulo Freire como autor que possibilitou uma ampliação do conceito de leitura. Segundo ela, Freire trouxe para o ato de ler o processo interativo não apenas do leitor com o texto, mas também desse leitor com o contexto, com o mundo e os sujeitos que o cercam. A leitura torna-se um ato interativo e crítico ao mesmo tempo, uma compreensão “que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11).

³⁸ Essa é uma expressão de Maurice Merleau-Ponty presente em sua obra *Fenomenologia da percepção* (publicada em português pela editora Martins Fontes, 2006) que muito apreciada por Greimas em seus estudos semióticos. (LANDOWSKI, 2009).

O ato de ler ao se alicerçar nessas perspectivas teóricas, reforça o que já dissemos anteriormente, deixa de ser uma ação somente de decodificação, voltada apenas para o código alfabético. A leitura atinge outras maneiras de expressão, as plásticas, por exemplo, e pode ser considerada como a primeira interação diferenciada com o mundo no qual o leitor está inserido. Da mesma forma, a leitura do texto imagético no livro de literatura infantil possibilita uma interação do leitor com outros universos, promovendo sua sensibilidade estética frente ao mundo ao seu redor, e ampliando sua visão daquilo que lê.

Vincula-se o ato de ler aos conhecimentos artístico e estético, oportunizando um exercício de leitura atenta, estética e artística. Este exercício permite vivenciar “o agir e o julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as conseqüências e escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas”(EISNER, 2008, p. 10). A presença desse tipo de experiência se faz necessária no ambiente escolar, pois possibilita ao aprendiz construir significados de maneira sensível por meio de vivências que conduzem o sujeito ao desenvolvimento da sua sensibilidade e capacidade reflexiva para ver e sentir o mundo.

Não podemos considerar que ler a imagem é sinônimo de ver a imagem. A visão, mesmo que seja uma capacidade que nos pertença naturalmente, só nos levará à leitura da imagem se refletirmos sobre o que vemos. Para Oliveira (2008b) e Ramos (2011), essa capacidade é adquirida, e pode ser cultivada. A leitura de imagem, para se tornar mais qualificada necessita de um processo que desafie o sujeito que vê a refletir sobre aquilo que vê. Dessa forma, para além de compreender o modo de significação da própria imagem, algo que precisa ser (re)conhecido no processo de leitura, ler a imagem envolve primordialmente, também um leitor e seu modo de interagir com o texto para o qual olha.

2.1.1 Mediação da leitura

Uma imagem colocada diante de nossos olhos é, certamente, vista, porém nem sempre lida. A leitura da imagem não se resume a uma visão eficiente. A presença de diferentes imagens no nosso cotidiano é ressaltada por autores em diversas discussões a respeito da importância que a visualidade exerce em nossas vidas. Essas discussões, normalmente, também vêm acompanhadas de reflexões sobre como tornar visíveis e lisíveis as imagens que nos cercam (BARBOSA, 2010; ACASO, 2006; OLIVEIRA, 2001; BUORO, 2002).

A mediação cultural é o caminho que tomamos para possibilitar que as imagens sejam vistas como objetos que precisam ser calmamente observados e lidos. Dessa forma, entendemos que o ato de mediar permite qualificar a capacidade de ver por meio de uma interação que envolve tanto as imagens que nos são apresentadas quanto os diferentes olhares que para elas se voltam, buscando atribuir-lhes significado numa interação solidária.

Mediar é estabelecer, portanto, uma interação social que não está baseada na transmissão de sentidos a partir do que se vê, mas na produção de significados que surgem como consequência da imagem e dos olhares que para ela se voltam. Uma leitura mediada é uma experiência que propicia, além do contato com o texto imagético, também a possibilidade de exercitar a capacidade sensível e cognitiva de produzir sentidos a partir do que se vê.

A proposta que apresentamos pretende discutir modos de viabilizar experiências de leitura mediada que não ignorem o que o leitor já é capaz de fazer diante da imagem — ver e sentir —, mas o auxiliem a ver melhor, de maneira inteligível e, simultânea e primordialmente, mais sensível. Trata-se, portanto, de uma experiência educativa e cultural, que considera a interação social como caminho para o desenvolvimento do olhar.

A perspectiva de desenvolvimento focada na interação social tem como base essencial as ideias de Lev Semenovitch Vygotsky (1998, p.115) que definia o “aprendizado humano [como uma experiência que] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual”. É por meio da interação social e com o próprio objeto de leitura que o sentido é produzido. No entanto, essa interação não se dá de modo espontâneo ou inato, o sujeito precisa ser mediado para ser capaz de interagir e produzir sentido com seus pares e a partir do que olha.

Para que essa interação se estabeleça a figura do mediador é de relevante importância. Para Reuven Feuerstein³⁹ a experiência de desenvolvimento por meio da mediação é identificada em primeiro lugar pela presença de um sujeito mediador, que toma para si o papel de instaurar uma interação que não se baseia na transmissão de conhecimento. E nessa

³⁹ O pensamento de Feuerstein, decididamente contrário à concepção inatista da inteligência, tem como base a noção de modificabilidade cognitiva, por meio da qual as faculdades intelectuais podem ser expandidas não somente na idade evolutiva mas mesmo durante todo o curso da vida de um indivíduo.

No desenvolvimento cognitivo um papel fundamental é atribuído à experiência de aprendizagem mediada, uma vez que, segundo Feuerstein, a aprendizagem não tem lugar tanto no seguimento da exposição direta do sujeito aos estímulos, quanto através da ação de um mediador. Disponível em: http://www.cdcp.com.br/reuven_feuerstein.php Acesso em: 7 dez. 2011.

interação prevalecem três aspectos essenciais: a associação entre intencionalidade e reciprocidade na interação, a transcendência e a mediação do significado (FEUERSTEIN *et al.*, 1998; GOMES, 2002; MENTIS, 2002; SOUZA *et al.*, 2004).

Intencionalidade e reciprocidade são duas características básicas na interação entre o mediador e o mediado, segundo Feuerstein. A primeira consiste no objetivo principal do mediador que é o de propor desafios ao sujeito mediado para que construa a sua aprendizagem. A segunda pode ser considerada uma consequência da primeira, por isso se apresentam juntas. A intenção demonstrada pelo mediador resulta em reciprocidade por parte do mediado, que demonstra receptividade e envolvimento no processo de aprendizagem (MENTIS, 2002). Essas duas características, portanto, dizem respeito à maneira com que a relação entre os sujeitos é estabelecida, pois, para que a interação ocorra é fundamental que ambos estejam de acordo, visando ao mesmo objetivo a ser alcançado, e, principalmente, que ambos estejam abertos a participarem dessa experiência. Este é um contrato que se estabelece entre professor e aluno. A partir da aceitação desse contrato, os sujeitos tornam-se parceiros na construção do significado.

A transcendência ressalta a função de cruzar a linha do tempo do “aqui-e-agora” [grifo meu]. Isso significa dizer que aquilo que é experienciado, não se restringe apenas àquele momento, mas se estende a outras experiências. No que diz respeito à leitura da imagem, por exemplo, a interação estabelecida a partir do livro de imagem da literatura infantil poderá servir para a leitura de outras imagens, em outros contextos.

A terceira característica apontada por Feuerstein, a mediação do significado, diz respeito à transmissão do valor daquilo que é ensinado. Trata-se, portanto, da união do aspecto cognitivo ao afetivo-emocional, pois o mediador compartilha com o mediado a sua maneira de ver o mundo, de entender o que está ensinando, transmitindo não apenas conhecimento, mas também apresentando valores e despertando a sensibilidade.

Assim, o foco está no modo com que se estabelece a interação entre o mediador e o mediado o qual tem como consequência o desenvolvimento sensível e cognitivo do segundo. O resultado obtido não ignora quem o sujeito é, quais as capacidades já adquiridas por ele — zona de desenvolvimento real — e aquelas que ainda estão por ser desenvolvidas — zona de desenvolvimento proximal — (VYGOSTKY, 1998), de modo que seja possível perceber a dinamicidade da experiência e das consequências qualitativas na maneira de se relacionar com a imagem.

O estabelecimento de uma experiência de leitura mediada tem como base a relação sociointeracionista na qual a função do professor como mediador é promover a interação dos aprendizes com objetos de leitura. Essas experiências precisam promover relações de diferentes ordens que podem ser explicitadas pelos regimes de interação propostos por Landowski (2009) (os quais serão melhor explicitados no Capítulo 3, item 3.3). Às vezes experiências programadas, com passos bem estabelecidos a serem seguidos pelo leitor para que se situe no (con)texto que lhe é apresentado. Em outros momentos, manipulativas, pois o leitor, um sujeito ainda em formação, e com um olhar acostumado a ver a realidade sempre do mesmo modo, necessita ser persuadido a voltar o seu olhar para o diferente. E essa mudança de atitude o auxiliará a interagir de maneira mais aberta, em uma relação de ajustamento, na qual todos os envolvidos têm a possibilidade de expor suas reflexões e exercitar a sensibilidade produtora de sentido. Assim, o leitor estará preparado para experienciar também interações nas quais o inesperado pode surpreendê-lo, por exemplo, o contato com imagens que possuam pouca ou nenhuma relação com as experiências vividas pelo sujeito, mas que o toquem sensivelmente e, por isso, provoquem-no para a significação.

A aceitação dessa provocação precisa de ferramentas que auxiliem o olhar a melhor compreender o que vê. O que apresentaremos a seguir é uma perspectiva teórica que pretende auxiliar tanto o olhar do leitor a compreender como o texto diz o que diz, quanto o do mediador a olhar para a relação que tentará estabelecer, consciente de seu papel — ajudar o leitor em formação a olhar, pensar e sentir de modo mais qualificado.

2.2 LETRAMENTO VISUAL: POR QUE NÃO ALFABETIZAÇÃO?

Os estudos a respeito das práticas de leitura do texto imagético na escola são bastante escassos segundo o que comentamos na introdução dessa proposta de pesquisa. Nossa intenção aqui é tentar preencher essa lacuna ao focar uma experiência de leitura mediada do livro de imagem que possibilite a elaboração de diretrizes para uma abordagem de letramento visual. Dessa forma, esse capítulo busca propor um conceito de letramento vinculado à linguagem visual plástica.

O conceito de letramento pode ser encontrado em uma rápida pesquisa em textos acadêmicos na internet, por exemplo, acompanhado de diferentes adjetivos: verbal, digital, musical, cultural, visual, social, escolar. No entanto, percebe-se certa supremacia da discussão

a respeito do letramento voltado para a prática com a linguagem verbal. Essa supremacia pode ser justificada em decorrência de outro aspecto predominante: a problemática da aprendizagem da leitura verbal no contexto da educação. Considera-se o aprender a ler um processo que, pelas deficiências observadas em diferentes avaliações nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem) ou internacionais (PISA), necessita ser repensado e constantemente discutido para que realmente alcance o seu desenvolvimento. O letramento associado a outras áreas, tecnológica, artística ou cultural, por exemplo, está vinculado a uma ação mais subjetiva, como algo que pode ser estimulado, mas que não necessariamente exija uma ação racional.

Para estabelecermos não apenas o conceito de letramento visual, mas também proposições para a sua efetiva prática no contexto da educação, buscamos apoio no caminho que já está mais delineado, aquele vinculado à linguagem verbal. A tentativa é compreender como esse termo, letramento, diferencia-se da alfabetização, de modo a delimitarmos o porquê de nossa escolha por sua definição. Incluímos nesse percurso a alfabetização pela estreita relação que ela possui com a noção de letramento, essa se baseia em semelhanças e diferenças, as quais podem nos levar a melhor compreender o conceito de letramento verbal e, conseqüentemente, de letramento visual.

O caminho que vai do verbal para o visual traçado nesse capítulo está dividido em duas partes: a primeira voltada para diferenciar e conceituar os processos de alfabetização e letramento relacionados com a linguagem verbal; e a segunda, localizando o conceito de letramento, para delimitá-lo, aproximando-o da linguagem visual a partir do envolvimento em práticas de leitura da imagem.

Na primeira parte, estabelecemos a diferença entre alfabetização, um conceito mais antigo e presente no campo da educação, e letramento, uma versão de um termo em língua inglesa (*literacy*) que provocou alteração no modo de considerar o processo ensino-aprendizagem da leitura. Essa diferença é feita a partir de autores relevantes no contexto nacional e internacional (Leda Tfouni, Magda Soares, Ângela Kleiman, Brian Street e Adam Lefstein) que, a partir de meados dos anos 1980, introduziram o tema do letramento, como conceito e prática voltada para pensar o ensino-aprendizagem da leitura no contexto educacional brasileiro. A compreensão da diferença entre alfabetização e letramento permite conceituar o que é letramento e, principalmente, traçar princípios que servem tanto para a linguagem verbal quanto para a linguagem visual.

Dessa forma, no segundo momento deste capítulo, definimos o que se entende por letramento visual, uma expressão cunhada no final dos anos de 1960 no meio acadêmico internacional norte-americano. A intenção é delinear como, no contexto desse estudo, entendemos o letramento visual, uma expressão cujo conceito e compreensão não possui unanimidade em razão de sua diversidade de perspectivas teóricas como nos explica Maria Averignou em sua tese *Visual literacy: anatomy and diagnosys* (2001), mas possui ampla reflexão a partir de diferentes perspectivas e distintas áreas de conhecimento.

2.2.1 Alfabetização e letramento verbal: diferenciando processos

Alfabetização e letramento são duas palavras que apresentam semelhanças e diferenças que as confundem em sua prática e conceituação. Tanto uma quanto a outra tem na constituição do vocábulo um relacionamento direto com o código alfabético: ALFABETIZAÇÃO é a substantivação da forma verbal *alfabetizar*, cuja origem vem da palavra *alfabeto*; e LETRAMENTO é a substantivação da forma verbal *letrar* pelo acréscimo do sufixo *-mento* e que estabelece relação com o substantivo *letra*, sinônimo de *alfabeto*. Além disso, esses termos normalmente vêm acompanhados da palavra processo, revelando que esses substantivos denominam um conjunto de ações sequenciais, contínuas e prolongadas. Quando abordados, eles trazem a ideia de como se dá esse processo, isto é, a partir de que método ou quais procedimentos estão envolvidos no ato da aquisição da escrita, como explica Tfouni (1995). No que diz respeito ao *letramento* essa caracterização vinculada ao aspecto processual fica evidente também, se analisarmos o próprio vocábulo que, como já dito, possui o sufixo *-mento* associado ao radical *letr-* e vogal temática *-a*, definindo-o como uma forma verbal nominal, o gerúndio que indica uma ação em andamento.

Esses dois termos, apesar de suas semelhanças, não podem ser tomados como sinônimos — mais pertinente será considerá-los como complementares —, dada a sincronia na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita da linguagem verbal. Na língua portuguesa⁴⁰, o mais antigo dos dois é alfabetização, já que a denominação letramento, no campo das pesquisas brasileiras e no uso social, surgiu há pouco mais de três décadas. Letramento é, então, um vocábulo derivado da palavra inglesa *literacy*. Essa palavra inglesa

⁴⁰ O idioma português possui também a palavra *literacia*, porém percebe-se que esse termo não é utilizado no Brasil.

tem origem latina, *littera* (letra), e seu sufixo *-cy* indica uma qualidade ou estado (Soares, 2009).

A aprendizagem da leitura e da escrita é o que confere a todo e qualquer sujeito essa condição ou estado definido por *literacy* ou letramento. O resultado dessa aprendizagem, portanto, são “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2009, p. 17). A percepção desse novo comportamento, tanto individual quanto social, é que provocou a necessidade de uma denominação específica, já que, anteriormente, apenas o seu contrário — analfabetismo — era necessário e conhecido.

Na tentativa de compreender o conceito de letramento e, conseqüentemente, distingui-lo de alfabetização, existem no Brasil três títulos que podem ser destacados como relevantes: *Letramento e alfabetização*, escrito por Leda Tfouni e publicado em 1995; *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman também de 1995; e, *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares publicado em 1998, em sua 3ª edição em 2009. Nas duas últimas obras coincide a mesma explicação para o surgimento do termo letramento no contexto das discussões acadêmicas brasileiras. Conforme Magda Soares (2009) a professora Mary Kato, em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* foi quem fez uso da palavra pela primeira vez e Leda Tfouni foi quem conferiu ao letramento o seu estatuto técnico. Angela Kleiman também afirma que Mary Kato foi responsável por cunhar esse vocábulo.

Além de situarem a origem da palavra, as obras citadas procuram estabelecer definições para compreensão do seu emprego em relação aos processos da leitura e da escrita. Em ordem cronológica, tentaremos resumir as ideias de cada uma delas de modo que possamos identificar diferenças e semelhanças entre alfabetização e letramento no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita verbal. Estabelecida essa diferença podemos dar continuidade às nossas reflexões, optando apenas por um dos termos, aquele que nos permitirá refletir sobre a prática de leitura do texto imagético.

A alfabetização e letramento são processos de aquisição da escrita, mas que se diferenciam pela abrangência. A alfabetização volta sua atenção para a aquisição individual “de habilidades para leitura escrita e as chamadas práticas de linguagem”(TFOUNI, 1995, p. 9). O letramento “focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição de um sistema escrito por

uma sociedade”(TFOUNI, 1995, p. 20). Nessa perspectiva da autora, portanto, destaca-se o caráter individual da alfabetização e o social do letramento.

A abrangência proposta pelo letramento destaca o modo de ser e agir de um grupo que se envolve em práticas de leitura e escrita. Dessa forma, o letramento é considerado como um processo que modifica o sujeito que está inserido em uma sociedade cuja comunicação exige a escrita. Cada pessoa atenderá essas exigências, todas ou parte delas, de acordo com suas experiências e as demandas do grupo ao qual faz parte, por isso é que para Tfouni falamos não em *iletramento*, ou em *não alfabetizado*, mas em *graus de letramento* (1995).

Ao conceber a existência de *graus de letramento*, estamos aproximando alfabetização e letramento como processos de aquisição da linguagem escrita, sem ignorar as suas diferentes abrangências. Entendemos, assim, que a pessoa alfabetizada pode exercer seu papel de letrada na sociedade de maneira diferente daquela não-alfabetizada. Essa diferença, no entanto, não significa impossibilidade de atuação ou prejuízo cognitivo, apenas diferença nas estratégias e na utilização dos processos mentais frente à comunicação por meio da escrita. Cada pessoa reage frente à comunicação escrita de acordo com as suas experiências ou grau de letramento. Dessa forma, mesmo um sujeito considerado alfabetizado poderá demonstrar um grau inferior de letramento.

O contato com o texto literário pode exemplificar essa perspectiva, pois mesmo que se trate de leitor alfabetizado, se ele não tiver desenvolvido sensibilidade para a simbologia e ludicidade propostas nesse texto específico, sua atitude demonstrará um baixo grau de letramento. De modo diferente, uma pessoa não alfabetizada ou precariamente alfabetizada, por exemplo, poderá revelar um alto grau de letramento e, principalmente, de sensibilidade para o texto literário em razão de suas experiências com a oralidade de contos, cantigas dentre outros gêneros populares e orais. Os personagens do filme italiano *Cinema Paradiso*, dirigido por Giuseppe Tornatore e lançado em 1988, revelam um alto nível de letramento visual ou visual-sonoro a partir de suas ricas e constantes experiências com os filmes apresentados no pequeno cinema da cidade — eis outro exemplo, dessa vez ligado ao letramento visual ou letramento visual-sonoro.

Na obra organizada por Ângela Kleiman, no texto introdutório — *Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola*, de autoria da própria Ângela Kleiman (1995), encontramos também uma definição de letramento a partir de sua abrangência social e não individual. A autora explica que o conceito passou a ser utilizado para distinguir os

estudos voltados para a alfabetização, que dão um destaque maior ao aspecto individual no interior do processo, que acontece na escola, estudos sobre a influência da escrita no meio social.

Ao focalizar não o processo de aquisição da escrita, mas as influências dessa aquisição ou apenas do contato com essa representação na vida do grupo social, a inserção do termo letramento nas discussões acadêmicas colocou o foco nas práticas discursivas que envolvem a linguagem escrita. A compreensão do ser letrado, portanto, não passa apenas pela aquisição da linguagem escrita e sua aplicação nos processos de ler e escrever, mas busca uma compreensão de como o sujeito age em práticas discursivas vinculadas à escrita, sendo ele alfabetizado ou não.

Segundo Kleiman, o “fenômeno do letramento” (1995, p. 20) extrapola o processo de aquisição do código escrito - alfabetização, como uma competência individual - e, busca alcançar diferentes práticas sociais, nas quais a escrita se faz presente de modo diverso daquela existente no ambiente escolar. Dessa forma, podemos compreender o que significa dizer que a escola, apesar de alfabetizar os alunos, não os está letrando para o mundo. Nessa afirmação, estão envolvidas duas concepções distintas de letramento propostas por Brian Street e apresentadas por Kleiman: modelo de letramento autônomo e modelo de letramento ideológico.

No livro *Literacy: an advanced resource book*⁴¹ organizado por Brian Street e Adam Lefstein (2007), o qual explora o conceito de *literacy* ou letramento (como utilizado no Brasil), sua função social e cultural e como é construído tanto nas pesquisas acadêmicas quanto no imaginário popular, encontramos a distinção entre os dois modelos⁴² citados por Kleiman. Essa distinção nos permite estabelecer uma diferença entre dois modos de compreender e praticar o letramento. Segundo Street (*apud* STREET e LEFSTEIN, 2007), não se trata de decidir qual modelo adotar, mas de se valer das definições de cada um para observar o que está envolvido nas posições teórico-práticas a que aderimos ao tratarmos ou instaurarmos processos de letramento.

O modelo de letramento autônomo está relacionado às habilidades individuais desenvolvidas ao longo do processo para tornar um sujeito letrado. Esse modelo tem sua

⁴¹ Sem edição traduzida para língua portuguesa.

⁴² Esses dois modelos são propostos por Street no livro *Literacy in theory and practice* de 1984. Na obra *Literacy: an advanced resource book* há uma reprodução de um trecho (p.1-11) dessa obra.

atenção voltada para a influência do letramento no desenvolvimento social, em outras palavras, considera de que modo o sujeito letrado influencia o desenvolvimento econômico de uma dada sociedade. É, portanto, um modelo que toma o letramento como um processo amplo e mecânico que modifica o sujeito, independente da sociedade e da cultura na qual ocorre. Nesse modelo, ser letrado torna-se um instrumento de impacto social capaz de instaurar a grande divisão (em inglês *the great divide*) que idealiza a sociedade a partir de polaridades dicotômicas — sociedade oralizada *x* sociedade letrada, alfabetizados *x* analfabetos, letrados *x* não letrados (CHANDLER, 2011).

O segundo modelo descrito por Street analisa as práticas sociais de letramento, reconhecendo nelas uma natureza ideológica e cultural específicas. Nesse modelo interessam não as modificações que o letramento exerce em uma dada sociedade, mas como a ação letrada se faz presente em um grupo social e é praticada no dia a dia. Assim sendo, estar envolvido em práticas letradas é também estar em interação social, e essa perspectiva despolariza o mundo, concentrando atenção não na divisão dicotômica do mundo, mas focalizando os modos com que os sujeitos envolvem-se em vivências letradas, sendo eles alfabetizados ou não.

Magda Soares (2009) vale-se de argumentos semelhantes para definir letramento. Nos três textos que compõem o livro *Letramento: um tema em três gêneros* o que se destaca é o envolvimento do sujeito em práticas de leitura e escrita, de modo que o processo de letramento não seja algo mecânico pelo qual o sujeito deva passar, mas seja uma vivência presente na dinâmica do cotidiano do meio no qual esse sujeito está inserido. A definição de letramento apresentada pela autora nos três textos que compõem a obra também é estabelecida com base em duas dimensões: a individual e a social.

A dimensão individual é aquela que considera o letramento um atributo pessoal, que é alcançado por meio da aprendizagem da tecnologia envolvida nas habilidades de ler e escrever. Já o fenômeno do letramento é encarado como uma prática social, que envolve essas habilidades, de modo que a definição do termo abrange a sua dimensão social. Tanto na dimensão individual, quanto na social, não é possível, segundo Soares (2009) que alcancemos uma definição final, pois tratam-se de duas perspectivas, ambas complexas e de natureza heterogênea.

É difícil listar todas as habilidades envolvidas na constituição de um sujeito letrado. A escola, normalmente, exerce um esforço nesse sentido, mas paradoxalmente, nos momentos

de avaliação de seus alunos, não se vê em situações conflitantes. Do mesmo modo, existe a dificuldade para o estabelecimento das habilidades em uma prática social. Cada sociedade possui suas especificidades culturais, políticas, econômicas que interferem diretamente na maneira com que as experiências letradas acontecem, sendo que essas variáveis não podem ser ignoradas em um processo de identificação dos graus de letramento dos sujeito em um dado grupo.

A possibilidade de estabelecer níveis ou graus de letramento é um dos aspectos positivos da inclusão desse conceito nas discussões que envolvem leitura e escrita. Diferentemente da alfabetização, o letramento amplia a perspectiva da aprendizagem, da aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, para a apropriação do uso da representação alfabética no seu fazer diário (SOARES, 2009). É decorrente dessa diferença entre aprender e apropriar-se que surge a diferença entre o sujeito alfabetizado e o sujeito letrado:

[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

Como vimos nesse breve passeio pelas definições de letramento, os estudos e a compreensão sobre alfabetização e letramento, passam basicamente por duas perspectivas, a individual e a social. Cada uma das dimensões estabelece o seu foco em um determinado aspecto do processo de aquisição e uso do código escrito, isto é, das capacidades de leitura e escrita. Além das discussões acadêmicas, a ação de alfabetizar tem sido considerada também por parâmetros internacionais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 1946, tem discutido a alfabetização como agente de desenvolvimento social e intelectual. Em um dos documentos, *O desafio da alfabetização global* (UNESCO, 2009), encontramos a noção de letramento em sua dimensão social imbricada no conceito de alfabetização:

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (p. 17)⁴³.

⁴³ Este conceito de alfabetização está presente no relatório de uma Reunião de Especialistas sobre Avaliação da Alfabetização e que foi publicado pela UNESCO em 2005. O documento original não foi encontrado.

Percebemos que apesar da complexidade e multiplicidade de perspectivas e, até mesmo, de confusões entre os dois termos, alfabetização e letramento possuem uma diferença primordial. A alfabetização volta sua atenção para o modo com que o indivíduo adquire as capacidades necessárias para a leitura e a escrita, que o tornarão alfabetizado. O letramento, ao contrário, está focado em observar como o sujeito, individual ou social, exerce, no seu dia a dia o seu papel diante da leitura e da escrita. Para o letramento, a aprendizagem da leitura e da escrita se dá na prática individual e social com a linguagem escrita e é para essa prática que o letramento volta sua atenção, compreendendo quem é e como age o sujeito letrado nas práticas e contextos em que está implicado. É por essa perspectiva do envolvimento com a prática, do modo com que o sujeito interage discursivamente com e pela linguagem que escolhemos o termo letramento para compreender o modo com que o sujeito (inter)age com a linguagem visual, produzindo sentido e compreendendo o que vê, não de maneira instintiva, mas consciente da textualidade da imagem vista.

2.2.2 Alfabetização e Letramento visual

Optamos pelo termo letramento por entendermos que ele não limita a aprendizagem da leitura à decodificação, mas procura alcançar o desenvolvimento e a compreensão dessa ação em práticas sociais e discursivas. Depreendemos, portanto, o letramento voltado para o texto visual plástico, da mesma maneira que Paulo Freire (2005, p. 11) compreendeu o processo de alfabetização, como algo que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Interessa-nos não apenas a capacidade do leitor identificar os elementos plásticos que compõem a imagem, mas também, principalmente, o modo com que esse leitor, um sujeito produtor de sentido, considera esses elementos na imagem como um todo discursivo. O que queremos é compreender como podemos auxiliar esse leitor a utilizar a sua capacidade de ver de modo que essa ação não se limite à naturalidade descompromissada, mas alcance produção de sentido a partir de um olhar atento, ou seja, como ajudar o leitor a ser letrado visualmente.

Nossa escolha deixa explícito que não temos a intenção de ensinar a ver, mas sim de refletir sobre como possibilitar práticas de leitura que levem a ver de maneira qualificada, isto é, sensível às qualidades do que vê e consciente de que ver pode ser uma experiência, não

apenas natural, mas também produtora de sentido. Para isso é necessário que pensemos o letramento visual como um processo vinculado ao ver, consciente de sua capacidade produtora de sentido.

Apesar de o ato de ver exigir pouca energia, para aqueles que possuem essa capacidade fisiológica, para além da naturalidade da visão, é por meio da visão que nos aproximamos da realidade (DONDIS, 2007). No entanto, não podemos limitar esse modo de aproximação à sua naturalidade fisiológica, desconsiderando um comportamento crítico frente à realidade que vemos, pois estaríamos ignorando a capacidade produtora de sentido a partir daquilo que vemos.

As imagens, que constituem os livros literários infantis para as quais voltamos nossa atenção nesse trabalho, por exemplo, não são ornamentos que preenchem as páginas dessas obras com a função apenas de atrair o olhar do leitor. Essas imagens precisam ser consideradas também a partir da sua função geradora de conhecimento, isto é, capazes de modificar nossa maneira de pensar e ver o mundo (ACASO, 2006). Acessar essa função, promotora de conhecimento e que pode modificar o pensar, exige um olhar que compreenda as ferramentas que constroem a imagem. Em outras palavras, trata-se de reconhecer os componentes sensíveis que nos permitem ver o texto imagético (tamanho, formato, forma, cor, textura, composição) e o modo de relação entre estes elementos que constituem a imagem e possibilitam a sua capacidade discursiva e, não apenas, ornamental.

O letramento visual, portanto, passa por uma prática que não exige a criação de uma imagem, valendo-se de ferramentas da linguagem plástica, mas sim a compreensão do funcionamento sensível desses elementos plásticos de modo que se percebam as suas possibilidades produtoras de sentido na constituição de uma imagem. Da mesma maneira que, em relação ao verbal, o conceito de alfabetização é, normalmente, considerado como um processo que se preocupa com o uso produtivo por meio da escrita e que nem sempre é sinônimo de aplicação comunicativa na realidade. Ser capaz de usar formas, cores, texturas na produção de uma imagem não é o mesmo que compreender como esses elementos produzem sentido na constituição desse texto.

Diante dessa perspectiva, as reflexões sobre letramento visual que nos permitirão propor uma abordagem serão desencadeadas ao lermos a prática da leitura do texto imagético. Antes de nos debruçarmos sobre essa prática, observando uma experiência de letramento visual, buscamos entender o conceito dessa expressão que na língua inglesa — *visual literacy*

— é bastante recorrente em trabalhos acadêmicos, havendo inclusive uma associação nacional voltada à investigação desse processo.

Segundo essa associação, a *International Visual Literacy Association*, *visual literacy*, que aqui traduzimos como letramento visual, é uma expressão cunhada por John Debes⁴⁴ em 1969 e que se refere a:

um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver por meio da visão e ao mesmo tempo vivenciando e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para a capacidade natural de aprendizagem humana. Quando desenvolvidas, elas possibilitam que uma pessoa visualmente letrada discrimine e interprete as ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou constituídos pelo homem, que se encontrem no mundo que a cerca. Por meio do uso criativo dessas competências, essa pessoa torna-se capaz de se comunicar com outras. Por meio do uso apreciativo dessas competências, ela torna-se capaz de compreender frutivamente as obras da comunicação visual⁴⁵.

O surgimento da expressão, letramento visual, acompanha a história das culturas de comunicação. Segundo Averignou (2001), podemos observar três culturas de comunicação distintas ao longo da história da humanidade. A primeira delas é a cultura oral, cujo domínio existiu antes da maior disponibilidade de materiais impressos; a segunda, é a cultura da palavra impressa, cuja predominância se dá a partir do século XV e persiste até a atualidade, mas entra em certo declínio com a terceira cultura que inicia no século XXI; e, a terceira cultura, que vivemos na atualidade, é a cultura visual.

A separação entre essas culturas como feito aqui é algo que apenas facilita a sua percepção, já que a interdependência entre as três é o que motivou o surgimento de cada uma. Para que as fronteiras entre elas fiquem mais claras é necessário identificar fatos relevantes no desenvolvimento da comunicação humana.

Para a comunicação verbal, o início se dá a partir do desenvolvimento da oralidade que logo começa a ser representada por hieróglifos e outras formas primitivas de escrita até que essa forma de representação começasse a ser impressa. A impressão permite uma maior divulgação das ideias e traz novos comportamentos aos sujeitos, que buscam aprender como ter acesso a essas ideias.

⁴⁴ Co-fundador da *International Visual Literacy Association*.

⁴⁵ Tradução de “Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.” Disponível em: http://www.ivla.org/what_vis_lit.htm . Acesso em: 31 mai. 2011.

A partir do final do século XX, no mundo Ocidental, o desenvolvimento de imagens fotográficas, seguido das imagens em movimento, segundo Averignou (2001), tiveram efeitos profundos e extensos na vida das pessoas. A televisão é um dos principais veículos dessa cultura e que, indiscutivelmente, modificou a sociedade e seu modo de acessar informação. Com essa mesma influência, vivemos, na atualidade, a revolução da Tecnologia da Informação, capitaneada pelo crescimento da *World Wide Web*.

Tanto a televisão, quanto a *internet*, assim como o próprio avanço no processo de impressão tornaram necessários o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos adicionais, além daqueles voltados à linguagem verbal, para que se possa compreender e participar em práticas sociais envolvendo a cultura visual (AVERIGNOU, 2001). Foi essa necessidade que fez surgir o conceito de letramento visual.

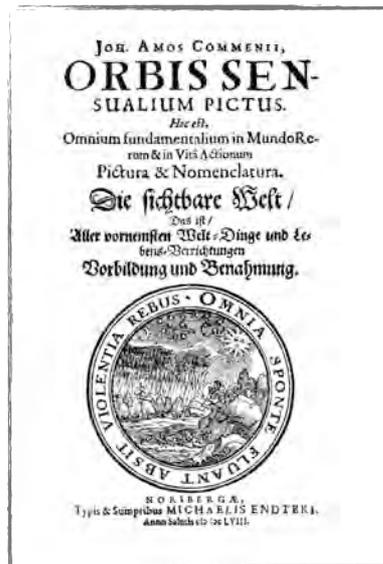
Esse conceito, no entanto, apesar de ter sua necessidade reafirmada por diferentes disciplinas, perspectivas teóricas, epistemológicas e paradigmas ideológicos e práticos, exatamente por essa diversidade, demonstra ser inconsistente e impreciso. Essas características, segundo Griffin (2013), ainda são reforçadas no que diz respeito a sua prática.

No contexto desse trabalho, a intenção é definir qual caminho, em meio a tantos, tomaremos para estabelecer a nossa compreensão sobre o que é o letramento visual e como podemos propor princípios para uma abordagem, que permita a sua prática e desenvolvimento a partir do livro de imagem de literatura infantil.

2.2.3 Letramento visual: o conceito

A compreensão do que é letramento visual não é recente, data de séculos se considerarmos que na Grécia Antiga, muitos de seus filósofos, “Aristóteles, Platão, Pitágoras e outros homens eruditos empregaram imagens visuais em seus ensinamentos de uma variedade de assuntos” (AVERIGNOU, 2001, p. 4, tradução nossa). A presença da imagem como recurso pedagógico é também encontrada já no século XVII, quando Johannes Amos Comenius publica, em 1657, o primeiro livro escolar com ilustrações (*Orbis Sensualium Pictus*) (FIGURA 10), desenhos em xilogravura que buscavam auxiliar o aprendiz a melhor compreender o texto verbal.

FIGURA 10



Fonte: imagem disponível no *Google Images*

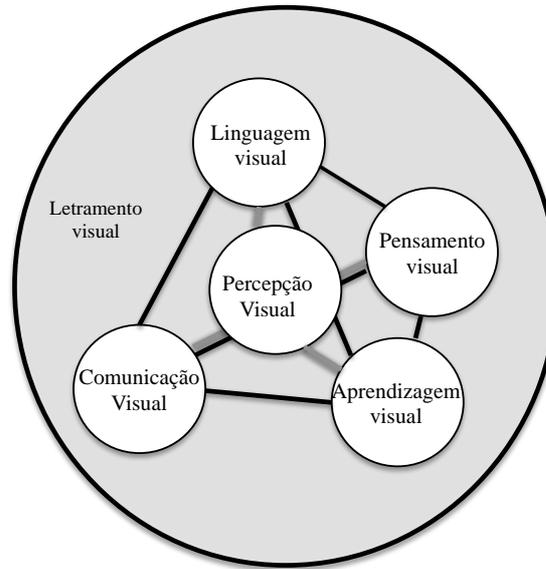
reprodução da capa do livro *Orbis Pictus*

Três séculos depois, a presença marcante da imagem estática ou em movimento, em diferentes gêneros - propagandas, cinema, televisão - “tornou necessário um olhar mais atento ao *modus operandi* da comunicação visual e seus efeitos”(AVERIGNOU, 2001, p.5, tradução nossa). Essa necessidade resultou em diversas perspectivas teóricas e nenhuma unanimidade que estruture o conceito do letramento visual de modo consistente. Entretanto, a sobrevivência do letramento visual, deve-se exatamente a essa busca por coerência e consistência. Por isso, os estudiosos do letramento visual buscaram (e buscam até hoje) tomar emprestado componentes teóricos e práticos de diferentes disciplinas: Filosofia, Psicologia, Percepção Visual e Desenvolvimento da Percepção, Anatomia do Olho, Imagem Mental, Neuropsicologia, Pesquisa em Processos Hemisféricos, Sociologia, Antropologia Cultural, Tecnologia Educacional, Teoria da Comunicação, Semiótica, dentre outras (AVERIGNOU, 2011). Dentre todas essas disciplinas, Averignou (2011) indica que arte, filosofia, linguística e psicologia são as disciplinas mais próximas do letramento visual e que, uma revisão na literatura revela que os principais constructos originados do conceito de letramento visual são: pensamento visual, ensino/aprendizagem da linguagem visual, percepção/percepção visual e comunicação.

Assim, Averignou (2011, p.5) propõe o seguinte esquema⁴⁶ (ESQUEMA 1), que revela os componentes conceituais que embasam uma teoria do letramento visual:

⁴⁶ Traduzido de Averignou (2011).

ESQUEMA 1



Os componentes da Teoria do Letramento Visual

Fonte: baseado em Averignou (2011)

Cada um desses constructos tem sua definição feita com base em uma ou mais das disciplinas que sustentam a ideia do letramento visual.

2.2.3.1 Letramento visual sob a perspectiva da Filosofia: a linguagem visual

O conceito de letramento visual sustenta-se na afirmação de que a linguagem visual ou linguagens visuais existem (AVERIGNOU, 2001). Essa afirmação está presente, por exemplo, no trabalho de Dondis (2007) ao abordar os componentes básicos que compõem a linguagem visual os quais precisam ser aprendidos para que sejamos considerados visualmente alfabetizados⁴⁷.

Numa perspectiva filosófica, o conceito de linguagem, sem qualquer adjetivação - verbal ou visual - é compreendido como “o uso de signos intersubjetivos, que são os que possibilitam a comunicação” (ABBAGNANO, 2007, p.708). Esse uso é entendido como: o

⁴⁷ Utilizamos aqui o adjetivo “alfabetizados”, derivado do substantivo alfabetização para sermos coerentes com a tradução da obra de Dondis (2007), na qual a palavra *literacy* é sinônimo de alfabetização. No entanto, percebe-se que o uso desse termo não revela qualquer conotação com o ato de ser capaz de decodificar ou produzir algo valendo-se da linguagem visual, mas sim refere-se à capacidade de compreensão da linguagem visual em práticas de leitura da imagem.

poder de escolha dos signos e de sua combinação de modo limitado e repetido com vias à comunicação que se pretende estabelecer. Mais específica e contextualizada ao estudo que fazemos aqui, a linguagem é tratada pela semiótica, diferenciando-a de língua a partir da concepção sausseriana (*langue et parole*), e assinalando não apenas a possibilidade comunicativa da linguagem, mas buscando compreender como as escolhas e combinações dos modos de expressão resultam em conjuntos significantes (GREIMAS & COURTÉS, 2008).

A linguagem é considerada, portanto, não apenas pela sua capacidade comunicativa, mas primordialmente pela sua possibilidade significativa de presentificar algo, seja uma ideia ou um objeto concreto, a partir de diferentes modos de expressão - verbal, plástico, sonoro. E ao ser presença significativa, torna-se também prática que “investe todo o campo da actividade [sic] humana” (KRISTEVA, 2007, p. 280).

No que diz respeito à linguagem visual esse investimento deu-se desde os primórdios, buscando sempre, como já mencionado aqui, a evolução da comunicação humana e, conseqüentemente, os modos de produzir significado. Em razão desse percurso, linguagem visual e linguagem verbal, dois extremos da evolução comunicativa, são muitas vezes comparadas na tentativa de se compreender a primeira que, apesar de sua universalidade, demonstra complexidade no seu modo de organização. Mesmo que a linguagem verbal possua uma organização própria e bastante estruturada, diferentemente da linguagem visual cuja estrutura não é tão fácil de ser definida, ambas possuem em comum a possibilidade de expressar uma realidade nem sempre tão real ou existente, configurando a realidade metafórica que não imita, mas que cria uma realidade individual e particular.

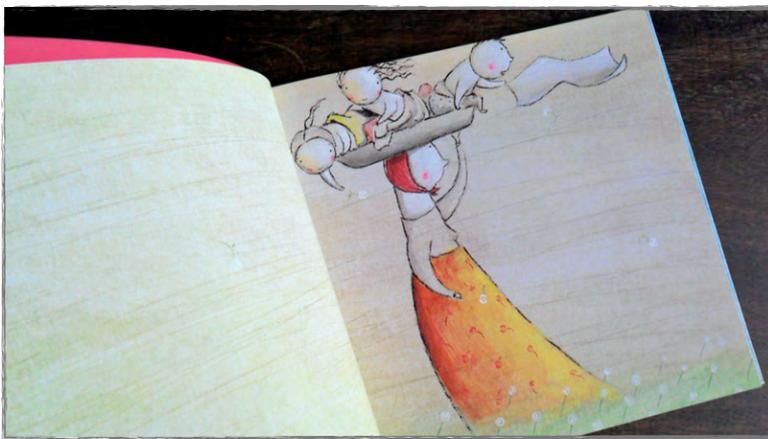
Segundo Averignou (2001), Colin Murray Turbayne⁴⁸ ao defender a linguagem visual, estabeleceu analogia com a linguagem verbal a partir da construção metafórica. A metáfora, para Turbayne, é um mito que precisa ser compreendido para atingir seu potencial pleno e verdadeiro e, assim, não interromper o fluxo de comunicação, ou de significação.

Nem tudo o que pensamos existe de fato, a linguagem seja ela verbal ou visual é que apresenta ao mundo o nosso pensamento, socializando-o então. Essa realidade metafórica no que diz respeito à linguagem visual chega ao nosso olhar a partir de diferentes recursos e suportes — filmes, livros, projeções — que nos provocam a (re)conhecer um modo de

⁴⁸ Filósofo australiano reconhecido por ter sido o primeiro a reconhecer a relevância da metáfora na filosofia. Publicou o livro *The Myth of Metaphor*, em 1962. (tradução nossa) Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Colin_Murray_Turbayne. Acesso em: 9 Mar. 2013.

visualizar uma realidade que talvez seja universal ou individual e, que, principalmente, chega até nós a partir de uma expressão própria com formas, cores, espaços, contrastes, destaques. Encarar esse modo de expressão e compreender o conteúdo revelado por ele é o grande desafio, o desvendar da metáfora visual que nos provoca, primeiro a olhá-la para depois buscar compreender de que modo os elementos da expressão constituem um conjunto de significação. O significado produzido, portanto, não está nas substâncias arbitrárias da expressão isoladamente, está no todo de conteúdo do próprio objeto visto e nas relações estabelecidas entre as substâncias da expressão na construção da imagem.

FIGURA 11

detalhe de uma cena do livro *Vento*

Fonte: imagem disponível no *Google Images*

Podemos pensar em exemplos dessa capacidade metafórica da linguagem, seja ela visual ou verbal. O livro de imagem *Vento* (ELMA, 2008), apresenta como bem descreve o texto verbal que se encontra na contracapa “uma visão poética e delicada da relação entre mãe e seus filhos”.

Nas imagens dessa obra (FIGURA 11), a mãe é uma mulher, com

lenço na cabeça e saia longa que carrega sobre a cabeça um objeto, que pode ser identificado como um cesto, uma bandeja ou um balaio, e traz dentro dele três crianças, — bebês, provavelmente, porque usam apenas panos enrolados na cintura. O movimento dos panos que enrolam as crianças, da saia da mulher e das pequenas flores que voam ao redor deles, permitem-nos sentir o vento que sopra suavemente. Portanto, o vento não é sentido na pele, não é realidade física, mas é realidade imagética, constituída pelas linhas com seu movimento compondo os objetos na cena que se apresentam ao nosso olhar, que vê o vento que sopra.

Dessa forma, a compreensão da linguagem visual não passa apenas pelo (re)conhecimento ou decodificação de seus elementos de expressão, mas pelo modo com que esses elementos interagem e constituem o objeto imagético que é percebido por nós, entendendo que não estamos diante do objeto em si, mas que é considerado como tal por nós a partir da nossa visão. O ato de ver, no entanto, é apenas o primeiro degrau da consciência do observador e que pouco esforço exige. Disparamos o processo de compreensão daquilo que

vemos somente a partir do momento em que estabelecemos relação entre o significante, que se coloca diante dos nossos olhos, e ativamos a busca por um significado. Na perspectiva da semiótica plástica, esse processo ocorre [ou espera-se que ocorra] primordialmente com base nas relações entre os elementos da expressão que resulta em um conteúdo discursivo. Em outras palavras, precisamos aprender a ver a imagem, buscando não apenas conferir-lhe um significado, mas compreendendo como os sentidos possíveis tornam-se plausíveis a partir da própria constituição da imagem, tornando o ato de ler a imagem uma ação consciente.

2.2.3.2 Letramento visual sob a perspectiva da Arte: o pensamento visual

Com base na existência de uma linguagem visual, a percepção deixa de ser apenas uma habilidade natural e alcança uma perspectiva que envolve o cognitivo. Essa concepção tem como base as ideias de Rudolf Arnheim que, segundo Averignou (2001), foi um dos que, no campo da arte, mais contribuiu para a construção do conceito de letramento visual.

A teoria de Arnheim sobre o pensamento visual ampliou a perspectiva a respeito de como pensamos, agregando a ideia da presença da imagem, além de palavras e números, no ato de pensar. O ato de perceber, portanto, torna-se uma habilidade cognitiva que envolve o conhecimento dos elementos visuais que constituem as imagens captadas pelo olhar. Na visão tradicional, perceber é apenas lidar com alguns aspectos daquilo se vê, algo muitas vezes intuitivo, sem que se possa produzir uma generalização, ação essencial para o pensar. Essa proximidade conceitual leva-nos a concluir que a percepção, no que diz respeito à compreensão, está em um patamar inferior ao do pensamento. No entanto, para Arnheim (1986), a percepção não tem função sem o pensamento, e o pensamento sem a percepção seria o mesmo que não ter o que pensar .

O pensamento é predominantemente perceptual, porque é constituído das representações imediatas daquilo a respeito do qual se pensa. A linguagem, seja ela verbal ou visual, ajuda a tornar visível aquilo sobre o que pensamos. O ato de pensar, portanto, não se organiza e existe somente por meio dos elementos verbais, mas também a partir da visualidade. A prova disso está no modo com que pessoas que perdem por completo a visão já na idade adulta, depois de interagirem visualmente com o mundo, ainda pensam visualmente como relata o neurologista Oliver Sacks em seu livro *O olhar da mente* (2010). O autor ainda menciona a questão da plasticidade cerebral, referindo-se ao fato de que se somos visualmente

estimulados lidaremos com mais destreza e facilidade, em termos cognitivos, com elementos visuais, sejam imagens com as quais nos deparamos ou as que criamos em nosso pensamento.

Com relação ao tipo de informação à qual somos expostos e lidamos, e como o cérebro modifica-se em função disso, também Arnheim (*apud* AVERIGNOU, 2001) afirma e ressalta o papel da educação no que diz respeito ao pensamento visual. Assim, é necessário pensar em como trabalhar a imagem no ambiente da escola, que, por definição, é ainda considerado local fortemente ligado à ação educativa.

No Brasil, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa(2010) é uma dessas reflexões exemplares ao pensar o ensino de artes, propondo um modo de trazer a imagem artística para a sala de aula, possibilitando aos alunos o contato com a imagem e, principalmente, com a reflexão produtora de sentidos. A intenção dessa abordagem é interligar o fazer artístico, a história da arte e a análise da imagem que se vê. O modo com que essa análise ou leitura produtora de sentidos pode ser feita é decisão do mediador ou professor. Importa é que o leitor possa pensar sobre a imagem, compreendê-la, interpretá-la, analisá-la a partir do que a constitui e do que ele tem como experiência na sua própria vida. Dessa forma, segundo Ana Mae Barbosa:

a criança[o leitor], suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura a sua contribuição específica para a cultura (2010, p.36).

O que a autora defende, a partir de sua abordagem, é o desenvolvimento leitor da imagem, de modo que o sujeito torne-se social, cultural e esteticamente educado para lidar com o texto imagético. Com base nessa perspectiva, a imagem deixa de ser algo com o qual lidamos apenas de modo intuitivo e assume o seu caráter produtor de sentido, a partir de um pensamento visual que pode ser aprendido.

2.2.3.3 Letramento visual sob a perspectiva da Psicologia: a aprendizagem visual

É com base na crença de que se aprende como ler uma imagem que, a área da psicologia permitiu avançar no desenvolvimento de uma compreensão do letramento visual. Segundo Averignou (2001), os psicólogos cognitivistas ampliaram a noção de aprendizagem visual e o modo como isso acontece, reforçando a prática como ação *sine qua non* para que essa aprendizagem ocorra.

A crença na relação entre olho e cérebro, defendida pelos psicólogos cognitivistas, é que nos leva a pensar racionalmente sobre a prática como algo essencial para o desenvolvimento do letramento visual. Pensar a prática significa refletir sobre como reagimos aos estímulos visuais, aos quais somos expostos, e até que ponto somos sensíveis a eles. O processo de aprendizagem visual é, então, responsável por possibilitar experiências de exposição a objetos que utilizem a linguagem visual, promovendo práticas de ver e sentir que permitirão, àquele que vê, reagir sensivelmente não apenas àquele estímulo, mas a outros com os quais venha a ter contato.

Necessitamos compreender como o sujeito aprende, em outras palavras como proporcionar a esse sujeito a prática do letramento visual. Para isso, buscamos apoio junto aos estudiosos da epistemologia da aprendizagem, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, cada um com sua compreensão sobre como se dá a aprendizagem ou o processo de construção de conhecimento de modo geral.

Essa compreensão volta-se para entender e definir também o sujeito aprendiz, já que é ele o agente essencial desse processo em relação ao objeto do conhecimento. Sob a ótica dos estudos de Piaget compreendemos o leitor como um ser em construção — construção que decorre das experiências vivenciadas pelo sujeito, que o modificam e, conseqüentemente, provocam o seu desenvolvimento cognitivo (NUNES, 2007).

Para Piaget, o conhecimento não é algo definido ou pronto ao qual o sujeito apenas acessa e incorpora:

[...] todo conhecimento é sempre vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz, é claro que se trata de conhecer esse vir a ser e de analisá-lo [*sic*] da maneira mais exata possível. Entretanto, esse vir a ser não decorre do acaso, mas constitui um desenvolvimento e como não existe, em nenhum domínio cognitivo, começo absoluto até o desenvolvimento, este mesmo deve ser examinado desde os estágios denominados de formação [...] (1973, p. 13).

O desenvolvimento é, portanto, um processo do qual decorrem sucessivas mudanças que podem ser identificadas por meio de estágios determinados a partir da idade aproximada dos sujeitos. Os quatro estágios apontados por Piaget são: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. A ordem desses estágios é invariável e inevitável, porém a idade em que eles são identificados pode variar de sujeito para sujeito, ocorrendo inclusive desdobramentos em tantos subgrupos quanto forem necessários (LIMA e LIMA), na tentativa de compreender o desenvolvimento da criança na sua individualidade.

Em relação ao leitor de texto imagético e o seu modo de encarar esteticamente a obra de arte, encontramos essa mesma organização por estágios ou níveis em dois trabalhos bastante relevantes. O americano Michael Parsons, com seu livro *Compreender a arte* (1992) e, a pesquisadora brasileira Maria Helena Wagner Rossi, com o livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola* (2003), apresentam um modelo de complexificação do conhecimento baseado nas concepções piagetianas. Ambos concordam que o sujeito se relaciona com a imagem a partir de um processo de desenvolvimento que também se dá em estágios ou níveis sequenciais.

É importante, no entanto, considerar que essa sequencialidade de estágios ou níveis de desenvolvimento precisa ser analisada não como algo uniforme para todos os sujeitos. A idade é utilizada como parâmetro de todas as pesquisas — de Piaget, precursor, passando pelas de Parsons e Rossi — porém, não pode ser considerada como modelo que se repete sem alteração. Os níveis ou estágios oferecem um parâmetro que facilita compreender o desenvolvimento, mas para uma compreensão mais ampla é fundamental que se leve em conta também quem é o sujeito, para além de sua idade maturacional, mas também passando por uma caracterização contextualizada, que considere as experiências deste sujeito.

Ao tomar como base a experiência do sujeito aprendiz, individual e socialmente falando, buscamos definir o processo de aprendizagem visual também com as ideias de Lev Semenovitch Vygotsky.

A interação, a percepção e o interesse do sujeito pelo meio onde vive e por tudo que o constitui move a capacidade de aprendizagem do ser humano. É na experiência do viver que o sujeito aprende, molda-se, pois segundo Vygotsky (2004, p. 63), “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência”. Dessa forma, o leitor só se constitui como tal a partir do momento que, na sua interação com o mundo, o seu interesse volta-se para a leitura desse mundo.

Portanto, à luz dos princípios de Vygotsky, podemos definir a aprendizagem visual como algo que ocorre a partir da interação com o mundo, de uma interação despertada pelo interesse de um sujeito cognitivo, um ser humano capaz de se modificar. Assim, Esse aprendiz visual ou leitor de imagem é visto como senhor da sua transformação em sujeito leitor. No entanto, isso não o torna um ser isolado e descontextualizado do meio onde vive, pois é na interação com esse meio que a sua modificação se dá.



CAPÍTULO 3

Como olhamos? a perspectiva teórica da produção de sentido

COMO OLHAMOS? A PERSPECTIVA TEÓRICA DA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Dentre as diferentes concepções adotadas para compreender o texto como fenômeno de sentido, tomaremos a da semiótica discursiva, de linha francesa, vinculada a Algirdas Julien Greimas e seus colaboradores. A razão dessa escolha deve-se ao fato de que essa teoria se preocupa em “examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 12). Assim, o sentido pode ser construído a partir das relações dos elementos que constituem o texto (numa relação interna) e da interação do leitor com esse texto (numa relação externa). Temos, portanto, duas instâncias a partir das quais podemos compreender o processo de significação, o texto, e a prática que envolve a sua leitura (texto-leitor; mediador-texto-leitor).

Essas duas instâncias são abordadas com base em duas perspectivas da semiótica: a plástica e a sensível. A semiótica plástica volta-se para os textos visuais, buscando compreender o modo com os elementos de expressão característicos desse texto — espaço, cor, forma —, relacionam-se e permitem ao leitor identificar efeitos de sentido que geram discursos de significação. Por outro lado, a semiótica sensível volta-se a observar os modos de produção de sentido não apenas analisando os objetos, mas as interações envolvendo esses objetos com os sujeitos, bem como a relação entre os sujeitos, compreendendo o cotidiano como o próprio objeto de sentido. Assim, o olhar semiótico volta-se a observar a sensorialidade das relações entre sujeitos e objetos e/ou entre sujeitos, identificando nessas relações regimes de produção de sentido. Esses regimes de sentido tornam-se identificáveis a partir dos modos de ser e fazer dos objetos e dos sujeitos que podem ser regulares, seguindo um modelo, intencionais, baseados no querer, sensíveis, ajustando-se ao ser e ao fazer individuais, ou, aleatórios, revelando a natureza imprevisível das relações, principalmente entre sujeitos.

A primeira concepção, a da semiótica plástica mostra-se vinculada a uma análise que busca na decomposição do texto-imagem, refazê-lo a partir da compreensão de possíveis efeitos de sentido que possibilitam a realização discursiva. A segunda perspectiva, porém, a da semiótica sensível, não abandona o cientificismo trilhado pela teoria de modo geral, mas busca vinculá-lo à sensibilidade das práticas produtoras de sentido, às experiências vividas.

Dessa forma, se inicialmente visitaremos o ramo mais técnico da teoria, na sequência mergulharemos numa prática mais reflexiva, mas não menos teórica. Entre o sensível e o inteligível, um movimento de conjunção constante que é da vida e, portanto, é do sentido em ato, nosso foco primordial nesse estudo, visando melhor compreender a prática da leitura do livro de imagem, suas possíveis interações e efeitos de sentido que ampliem as possibilidades de vivenciar o letramento visual.

3.1 SEMIÓTICA DISCURSIVA: COMO O TEXTO SE MOSTRA AO OLHAR? - PRODUÇÃO E APREENSÃO DE SENTIDO

O processo de significação é entendido pela semiótica como resultado “da reunião [...] de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 9). O plano da expressão refere-se às qualidades sensíveis (dimensão eidética, cromática, topológica e matérica) de uma linguagem, utilizadas na sua manifestação discursiva. A manifestação discursiva do plano da expressão nos leva ao plano do conteúdo. O plano do conteúdo é a instância em que o sentido ou a significação são construídos a partir das manifestações sensíveis do plano da expressão, é, portanto, o plano do significado.

O que fica explícito nessa breve definição é que: a semiótica não depende de outra ciência para compreender a produção de sentido em um texto. A semiótica procura estabelecer o sentido considerando a linguagem que constitui o texto, mas não como sistema de signos, nem mesmo com uma “ ‘intenção’ explícita de transmitir uma mensagem” (FLOCH, 2001, p. 10). A análise estrutural proposta pela semiótica volta-se para a organização relacional que articula as substâncias sensíveis do texto, constituindo uma forma conotativamente relacionada com as experiências humanas. Dessa forma, o que temos é uma pressuposição recíproca entre expressão e conteúdo, a qual precisa ser considerada no processo de leitura que não ignora o texto, com sua organização, nem o leitor, com seu olhar repleto de experiências.

Essa pressuposição é denominada de semiose e revela a função semiótica presente em todo texto. Com base nisso, ao lermos somos capazes de compreender o que o texto diz (plano do conteúdo) e como diz (plano da expressão), construindo o sentido que nele existe a partir da sua semiose, isto é, da sua forma de expressão relacionada com a sua forma de conteúdo.

É importante esclarecer, no entanto, que a pressuposição que há entre plano da expressão e do conteúdo pode ser compreendida de três modos diferentes conforme as linguagens: nas linguagens simbólicas, os dois planos estão em conformidade total: “a cada elemento da expressão corresponde um [...] elemento do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 28). Nas linguagens semióticas não há conformidade entre expressão e conteúdo. E nas linguagens semi-simbólicas a conformidade ocorre “entre categorias da expressão e categorias do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 29). A linguagem plástica, que é o nosso foco, participa deste terceiro sistema.

Essa noção nos permite entender que o sentido em um texto não é apenas decorrente da expressão, nem encerra no conteúdo o seu aspecto mais relevante. A produção de sentido passa pelos dois planos da linguagem que constituem o texto. Assim, a perspectiva semiótica nos mostra que não podemos nos contentar com o sensível da expressão ou com o inteligível do conteúdo, o sentido para ser construído passa por ambos.

Em um texto imagético com constituição plástica, por exemplo, o uso de uma cor não nos conduz a um significado [como já vimos em exemplo apresentado anterior]. É o modo com que a categoria cor, o aspecto cromático, se apresenta em relação às demais categorias da expressão o que possibilita a correlação com uma categoria do conteúdo. Dessa forma, não observamos os constituintes do plano da expressão somente sob a ótica da sua semântica e isoladamente, precisamos também percebê-los a partir da sua organização sintática em interação. Como nos diz Teixeira (2008, p.303):

Ler o texto visual [...] é considerar que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa materialidade também significa. Para além de observar linhas, volumes e cores, será preciso adotar uma metodologia de análise que opere com categorias específicas, cada vez mais bem formuladas pela semiótica plástica, que analisa sistemas semi-simbólicos.

Ao assumir um papel significante, a materialidade plástica em uma imagem não pode ser ignorada no ato da leitura. Dessa forma, ao ler a imagem não estaremos apenas considerando a figurativização apresentada por ela, mas reconhecendo “a existência de unidades propriamente plásticas, portadoras, eventualmente, de significações desconhecidas”(GREIMAS, 2004, p. 84-85) e que, além de permitirem a figurativização, também corroboram na constituição significativa do texto.

No caso do texto plástico apresentado no livro de imagem, entendemos que a leitura, ao considerar a existência de reciprocidade entre plano da expressão e plano do conteúdo, deixa de ser ingênua e intuitiva e se torna uma prática analítica que considera a imagem como

“ ‘um todo de significação’ ” (GREIMAS, 2004, p. 85, grifo do autor) com articulações próprias para a sua produção de sentido. A compreensão de que o sentido, no texto imagético, se dá pelo todo e pelo modo com que é constituído e não pela identificação do que está figurativizado nele, reforça a noção de que ao ler o livro de imagem não buscamos fidelidade à realidade no modo de apresentar o conteúdo, importa-nos tão só compreender como a realidade ali construída faz sentido em si mesma.

O que fica explícito a partir dessa compreensão é que, para a semiótica, o texto imagético, nosso foco primordial aqui, é um objeto com sentido inerente a ele. Essa característica sensível e inteligível da imagem não tem como preocupação inicial as dimensões figurativas ou retórico-discursivas da imagem, “ela não pretende substituir o dizível ao visível [...] ela se empenha em constatar as qualidades sensíveis” (FLOCH, 1985b, p. 75) que constituem a imagem, agregando expressão e conteúdo na produção de sentido.

3.2 SEMIÓTICA PLÁSTICA: A IMAGEM TEXTO?

Ao abordarmos o processo de significação do texto imagético, considerando a sua constituição como elemento essencial, tomamos as reflexões não apenas da semiótica geral, mas de uma de suas subdivisões: a semiótica plástica. O uso do adjetivo plástico nessa “disciplina-objeto” (OLIVEIRA, 2004, p. 10), edificada por Jean Marie Floch, principalmente a partir de seu livro *Petites mythologies de l’oeil et de l’esprit. Pour une sémiotique plastique*, especifica o campo e o modo de atuação da semiótica que considera a imagem “como uma ocorrência textual, isto é, como resultado de um processo complexo de produção de sentido, cujas etapas, essencialmente, não são diferentes daquelas do processo gerativo não importa de qual texto, linguístico ou não” (FLOCH, 1985a, p.12, tradução nossa).

Essa descrição nos leva a uma discriminação das qualidades sensíveis que constituem o texto imagético: as dimensões matéria, topológica, cromática e eidética, e o modo com que se relacionam entre si. Apreendemos e definimos o todo plástico e os efeitos de sentidos decorrentes dele a partir das relações estabelecidas entre as qualidades que organizam o plano da expressão como “concretização significante” (OLIVEIRA, 2005, p. 111).

O sentido de um texto visual a partir da teoria semiótica é decorrente de um processo que é ao mesmo tempo estrutural e gerativo, conforme Floch explicita:

[É]estrutural no entendimento de que, para ela, o sentido nasce da apreensão das diferenças que se estabelecem a partir da construção dos sistemas de relações que

são considerados: as linguagens serão construídas como sistemas de signos (o “estruturalismo” semiótico deve de fato ser compreendido como a pressuposição de uma dupla herança epistemológica, saussuriana e hjelmsleviana); gerativa, a semiótica é na acepção de que ela representa o sentido como resultado de um processo de produção, de complexificação crescente, representável sob a forma de níveis ou estágios mais ou menos profundos ou superficiais[...] (FLOCH, 1985a, p. 12, tradução nossa).

A leitura semiótica do texto imagético não se resume a uma “lexicalização imediata da sua dimensão figurativa” como explica Floch (1985a, p.13, tradução nossa). As qualidades sensíveis que são identificadas têm a função de distinguir o texto pelo seu modo de organização e, conseqüentemente, promover também diferenciações nas possibilidades de apreensão, percepção e, principalmente, significação (OLIVEIRA, 2005). Em outras palavras, não se trata de confundir o visível com o dizível, mas também não queremos “transformar o visível em um modo de existência inefável” (FLOCH, 1985a, p.14, tradução nossa), utópica e que é quase ignorada em detrimento do conteúdo discursivo que, por vezes, é estabelecido, sem qualquer vínculo, com as substâncias e formas plásticas que compõem o texto.

É essencial termos consciência de que somos capturados pelo sensível da imagem e que o reconhecimento das qualidades que a constituem nos auxilia a alcançar o seu aspecto inteligível, o plano do conteúdo ou a produção de sentido. Essa passagem do sensível para o inteligível, que nos permite melhor estabelecer a significação daquilo que lemos, é compreendida pela semiótica discursiva como um “ ‘percurso’ que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto”(GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 233, grifo dos autores). Em outras palavras, essa articulação é estabelecida em uma gradação do mais simples e profundo ao mais complexo e superficial (TEIXEIRA, 2008), envolvendo três etapas distintas que caracterizam o percurso gerativo de sentido: a fundamental, a narrativa e a discursiva.

Esses três níveis nos ajudam a identificar e compreender o plano do conteúdo de um texto. Esse percurso traça a geração do sentido desde o seu nível mais abstrato no qual se identifica a presença das oposições que constituem a base do texto (fundamental), passando por transformações, advindas da maneira como esses opostos se relacionam no desenvolvimento das ações (narrativo) e atinjam a enunciação discursiva, revestindo as ideias mais abstratas dos níveis anteriores com temas, figuras, definindo as categorias de tempo, espaço e pessoa (discursivo).

O par de ideias opostas, do nível fundamental, busca nas qualidades sensíveis do plano da expressão o caminho para o seu (re)conhecimento. Dessa forma, para iniciarmos o

percurso gerativo de sentido é necessário desconstruir o texto. Tomamos como ponto de partida a expressão matérica, topológica, cromática e eidética na busca pelo sentido, pois diferentemente do texto verbal escrito, no qual a leitura é linear e unidimensional (da esquerda para a direita, no mundo ocidental), “a superfície pintada ou desenhada não revela, mediante nenhum artifício ostensivo, o processo semiótico que se pensa estar aí inscrito”(GREIMAS, 2004, p. 86).

Primeiro olhamos, somos capturados e nos deixamos apreender pelo texto e suas qualidades sensíveis. Procuramos, então, identificá-las de modo a compreendê-las e sermos capazes de com elas produzirmos sentido para aquilo que, ao final, estamos não apenas vendo, mas lendo. O processo da leitura da imagem, portanto, inicia com um simples olhar e busca a complexificação que não apenas vê, mas lê a imagem, compreendendo o seu modo de constituição e, conseqüente, produção de sentido. É uma ação que procura (re)conhecer a imagem como sistema semi-simbólico, “no qual os dois termos de uma categoria do significante podem ser homologados àqueles de uma categoria do significado”(FLOCH, 1985, p. 14-15, tradução nossa). Essa relação, no entanto, só é compreendida e percebida pelo leitor que vivenciar a leitura da imagem, compreendendo que esta não pode ser lida somente pela perspectiva da iconicidade representativa da realidade. Ler a imagem é compreender como ela é constituída enquanto texto, com expressão e conteúdo inerentes, que são construídos no texto e na interação com o leitor, revelando uma leitura que apreende e produz sentidos a partir do que é lido.

Ler, portanto, é se voltar para o texto em interação que pode ocorrer numa via sujeito-objeto, se considerarmos a leitura um ato solitário e de solidão (LARROSA, 2003). Porém ler também pode ser uma experiência solidária (COSSON, 2006), no contexto da escola, por exemplo, a interação envolve diversos sujeitos que podem voltar seu olhar para um texto. O modo com que essa prática se configura — interação texto-leitor, leitor-leitor, incluindo nesses sujeitos o leitor em formação, e o leitor mediador dessa formação—, também se revela como experiência de sentido por si e influenciando o modo de ler e, portanto, produzindo sentido na leitura.

Analisar o texto é apenas um caminho para que se compreenda a produção e a apreensão do sentido. Não se pode ignorar, no entanto, que o texto é um objeto deflagrador de interação e, portanto, também essa interação é produtora de sentido. A semiótica considera que o sentido não se dá apenas no nível do objeto, pois este também necessita da interação

com o sujeito. É para os modos de interação do sujeito com o mundo — apresentado por meio de objetos ou de outros sujeitos — que alguns estudos da semiótica tem se voltado. Uma semiótica volta para a experiência do sentido, que não ignora o rigor da ciência do texto de seus primórdios, mas que procura de modo mais filosófico voltar-se a compreender de que modo o mundo nos provoca, se disforicamente ou euforicamente, carregado de sentido. Essa alternância, segundo Landowski, não é algo que depende “puramente dos humores subjetivos, modificáveis e inexplicáveis”(2009, p.14, tradução nossa), mas tem relação direta com os regimes de presença e interação que se inscrevem em nossas relações com o mundo e com o outro.

A compreensão desses modos de interação, no contexto desse trabalho, são relevantes para que se perceba de que modo a imagem é considerada como objeto de sentido na prática de aprender a olhar. Que modos de interação a escola está propondo em sala de aula tendo a imagem como objeto para olhar e produzir sentido? Essa pergunta, aqui ainda retórica, mais adiante será respondida analisando dois pontos de vista a partir da figura do professor: a primeira do professor que se prepara para levar o livro de imagem ao aluno, como ele reage numa proposta de interação; a segunda, a do professor frente à sua turma de alunos, sendo o mediador da leitura do livro de imagem.

Para essa análise, então, buscamos a seguir descrever e explicitar cada um dos regimes identificados por Eric Landowski (2009).

3.3 REGIMES DE INTERAÇÃO: COMO O SENTIDO SE DÁ NA INTERAÇÃO?

Segundo Landowski (2001, p.23), a análise do material de leitura que tenta “resgatar, na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da sua própria organização estrutural do objeto”, é um caminho que nos ajuda a ver . No entanto, a produção de sentido não é algo a ser considerado somente no nível do texto. A apreensão do sentido envolve também um olhar e a presença desse olhar torna a produção de sentido uma manifestação dinâmica, baseada em interações do sujeito com o objeto ou do sujeito com outro sujeito.

Assim, a semiótica nos permite refletir sobre a produção de sentido tanto nas relações estabelecidas na constituição do texto, como também sobre a apreensão do sentido em ato. Sendo este ato a leitura do livro de imagem. A construção dos significados se efetiva, a partir

do olhar leitor, na prática do ato de ler um livro com especificidades constitutivas que propiciam efeitos de sentido que podem ser identificados. O texto é o ponto de partida para a produção de sentido, porém não afastamos a questão apreensiva que envolve a individualidade dos sujeitos leitores, os quais possuem experiências culturais e sociais capazes de influenciar o modo de interagir com o texto e/ou com outros sujeitos envolvidos na prática leitora.

Ao incluir no ato de ler não apenas o texto, mas também o leitor, estabelecendo uma prática dinâmica, passamos a compreendê-lo como ação discursiva. Essa prática discursiva pode ocorrer envolvendo texto e leitor — um ato solitário —, ou pode se tornar um ato solidário no momento em que colocamos mais de um leitor frente a um texto e buscamos a produção de sentidos. Nossa atenção agora volta-se, portanto, para o fazer dinâmico que permite a produção de sentido de modo que se compreenda como o sujeito interage com o mundo e produz sentidos a partir dessa interação.

Essa mudança no modo de refletir sobre a produção de sentido, deixa de lado o texto e coloca seu olhar sobre a prática vivida. O livro que principia essa alteração de perspectiva na semiótica é a última obra de Greimas, *De l'imperfection*, cuja tradução em língua portuguesa, *Da imperfeição*, foi publicada em 2002. Nessa obra, Greimas coloca em pauta — para os semioticistas e/ou para aqueles que se valem dessa teoria para suas reflexões acerca da produção e apreensão de sentido —, a relevância da cotidianidade das relações vividas como atos de sentido.

A partir dessa nova perspectiva, mais filosófica, “mais livre sobre a experiência do sentido” (LANDOWSKI, 2009, p. 10, tradução nossa), que não se restringe a “uma pura realidade “de papel”” (LANDOWSKI, 2002, p. 126), vinculada à análise de textos (verbais ou visuais, por exemplo), a semiótica volta-se para o sentido em ato, cuja expressão e discurso se revelam nas interações do dia a dia. Em *Da imperfeição*, Greimas (2002) analisa os modos de presença dos sujeitos e objetos no mundo numa contraposição entre o contínuo, banal e desprovido de sentido, e o descontínuo, que surpreende e provoca o sentido. É neste cenário que se delinea a variação, a noção de *evento estético*, “um relâmpago passageiro” que surge na banalidade do cotidiano e, inicialmente, desconcerta o sujeito retirando-o do seu tédio, levando-o ao desconforto da não compreensão.

Observa-se, portanto, que Greimas, configura dois modos de existência: um baseado no contínuo, regular, corriqueiro, sem surpresas, outro deflagrado pelo descontínuo, pelo

arrebatador, surpreendente e desconcertante. Segundo Landowski, o que Greimas faz é mostrar-nos dois regimes possíveis de sentido, porém sem distingui-los, compreendendo-os num contínuo da experiência vivida (2009). Baseado nessa noção, Landowski (2009), então, associa aos regimes da programação e da manipulação a proposta de outros dois modos de interação sensível com o mundo: o *do ajustamento e o do acidente*. Para nós essa proposição teórica auxilia no entendimento de como os sujeitos envolvidos no ato da leitura no ambiente escolar colocam-se enquanto sujeitos — modos de ser — e atores diante do livro de imagem — modos de agir — em interação na sala de aula.

O *regime da programação* diz respeito às interações nas quais a regularidade de comportamento é característica principal; sujeito e objeto ou dois sujeitos agem em um programa de comportamento pré-determinado, seguem papéis e funções pré-estabelecidos em uma adaptação unilateral de um sujeito em relação ao outro. Essa modalidade de interação, segundo Landowski (2010), pode ser compreendida a partir da imagem de um círculo, um caminho previsível, sem perturbações ou desvios. Essa previsibilidade auxilia na execução de uma performance de modo que existam papéis determinados aos sujeitos, bem como aos objetos.

Para melhor definir, buscamos um exemplo. Podemos observar regularidade na constituição do livro de imagem se pensarmos que se trata de um objeto que segue padrões de um projeto gráfico-editorial. Mesmo tendo um texto que pode causar surpresa pela falta do verbal, o objeto-livro mantém elementos padronizados: capa, ficha catalográfica, título que se valem do verbal e, até mesmo, paratexto, que também se vale do verbal, apresentado quase sempre na quarta capa. Essa mesma regularidade pode ser percebida na interação com esse objeto, primeiramente, se o que nos atrai para sua leitura é o título ou o paratexto da quarta capa. Em segundo lugar essa mesma programação pode ser identificada em uma proposta de leitura que busca tão somente identificar, a partir das imagens, elementos e ordenação de uma narrativa, ignorando a plasticidade do texto que pode enriquecer o que ali se propõe ao olhar.

É importante dizer que não se trata de considerar esses exemplos como interações que devem ser evitadas. Para Landowski, esse modo de interação revela segurança, isto é, a possibilidade de poder “calcular com bastante exatidão os riscos que assumo”(2009, p.21, tradução nossa). Além disso, podemos observar que, nos exemplos mencionados e em outros tantos do cotidiano — como a prática da culinária —, a regularidade instaurada já está instituída, não é artificial e, portanto, não torna a interação menos ou mais, positiva ou

negativa. Em outras palavras, a interação com o livro de imagem passa pela relação com os elementos que constituem o objeto-livro, bem como com a narrativa por ele apresentada. Trata-se de formas regulares vinculadas à questão matérica do livro em si e ao seu papel cultural. A caracterização cultural influencia no estabelecimento de uma interação programada sob dois aspectos: primeiro, pelo seu pertencimento ao gênero literário infantil e, segundo, pelo modo com que a escola propõe a leitura, também revelando uma prática já instituída, social e culturalmente falando muito associada à narrativa e sua estrutura. Observa-se, portanto, que o *regime da programação* está muito vinculado a uma relação que necessita de um objeto que pelo seu aspecto inanimado consegue encerrar uma programação, não importa se comportamental, social ou cultural, que é executada por um ou mais sujeitos.

O segundo regime, no entanto, volta-se para discursos e práticas que envolvem muito mais os sujeitos e seus modos de ser e agir. No *regime da manipulação* a intencionalidade e a interdependência entre os sujeitos são palavras-chave para que a interação se estabeleça; nessa relação o manipulador busca conhecer o outro sujeito com o qual interage para obter a sua reciprocidade ou, como nos diz Landowski (2009) o seu consentimento mais ou menos forçado para que se envolva na interação. Trata-se de uma interação alicerçada em bases desiguais, em que um sujeito manipula e tenta modificar o outro (LANDOWSKI, 2010). Para isso entram em jogo a sedução, que se ativa a partir de razões estratégicas de convencimento, e a subjetividade que aciona a motivação do sujeito visando a modalização que leva ao fazer (o *fazer fazer*). Em relação à constituição matérica do livro, a intenção é provocar o leitor a voltar o olhar para o livro. O uso de cores, formas e distribuição espacial, inicialmente na capa —embalagem por excelência do livro (RAMOS & PANNOZO, 2005) — e, no interior, ao longo de suas páginas, seduzem o leitor, instigam a sua curiosidade, prazer e, principalmente, a vontade de ler, isto é, produzir sentido a partir do que olha.

Além disso, o convencimento para que o leitor volte sua atenção para o livro, mesmo sendo de imagem, pode vir por meio do título, ou de um pequeno texto na contracapa, valendo-se do verbal como meio de acomodação das experiências do leitor, de modo a alcançar sua reciprocidade para a experiência de ler a imagem que se dará no interior do livro. Esse artifício, talvez seja útil, — principalmente se considerarmos que o adulto mediador, que muitas vezes seleciona as leituras das crianças, procura e compreende a interação com o objeto livro vinculada ao verbal — mas, não atinge o nível da reciprocidade diante de um livro totalmente imagético.

Com relação à figura do mediador, no *regime da manipulação*, ela é a desencadeadora da interação. É quem busca a reciprocidade do leitor valendo-se da sua capacidade de sedução, de provocação e, principalmente, reconheça o outro como sujeito capaz de realizar a tarefa proposta. Esse reconhecimento, mesmo sendo baseado em uma relação hierárquica, em termos de conhecimento, por exemplo, no caso da leitura em que o mediador selecionou o livro e, portanto, [espera-se ao menos] já o leu, encerra maior incerteza do que uma interação baseada na programação.

A incerteza nesse modo de se relacionar está baseada no querer do sujeito manipulado que precisa estar articulado na intencionalidade da manipulação. Segundo Landowski, todo sujeito é capaz de “*querer, crer, saber, poder* e, em consequência, também querer que o *outro* queira (ou não queira), crer que creia, saber que sabe, etc, e fazê-lo saber [grifos do autor]”(2009, p.26, tradução nossa). É por possuir essas capacidades e confiar que o outro também as tenha, que a comunicação torna-se possível, bem como a manipulação baseada nos motivos e razões dos sujeitos envolvidos na interação.

Essas capacidades, além de propiciarem a interação, revelam também a individualidade dos sujeitos e, em consequência, as incertezas comportamentais que interferem nas relações. A manipulação, dessa forma, torna-se uma relação delicada de ser estabelecida, pois necessita (re)conhecer o outro com quem se interage, buscando ativar sua motivação para que suas ações tornem-se intencionais por meio de seu próprio *querer* e não por resultados de uma programação. No contexto educacional, essa delicada relação atinge maior grau de sucesso no momento em que o mediador escolhe suas estratégias de manipulação, sejam elas de foco emocional ou cognitivo, considerando dos sujeitos com os quais interage. Mediar, portanto, revela-se uma ação que necessita muito mais da intuição do que da cientificidade, uma intuição que se apóia no conhecimento que se tem do sujeito mediado e que influencia na escolha das estratégias de manipulação, reveladas a partir do planejamento prévio da ação.

A presença do *outro* na interação torna-se ainda mais forte no terceiro regime. O *regime do ajustamento* é baseado na co-presença dos atores envolvidos na interação. É um regime que comporta mais riscos do que os outros dois já definidos, porque no plano prático da interação os sujeitos envolvidos não possuem qualquer tipo de hierarquia e os princípios que regulam a interação “emergem pouco a pouco da própria interação, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente [...] em função do que *sente* [grifo

do autor] na maneira de atuar de seu co-participante”(LANDOWSKI, 2009, p. 46, tradução nossa). Essa maneira de interagir pode ser identificada naquele professor que permite a alternância de vozes — a sua e a de seus alunos —, no processo de significação que se torna coerente com o próprio texto e com as experiências de seus leitores. O que se tem é uma relação estabelecida com base na reciprocidade de comportamentos, que permite o contágio entre os sujeitos e com a prática em si.

Ao mesmo tempo que esse modo de (inter)agir revela maior risco e incerteza, torna-se, também, mais amplo em termos de produção de sentido. Essa amplitude é decorrente do movimento denotado pela denominação desse regime. Ajustar-se aqui não é considerado, segundo Landowski (2009), por uma perspectiva unilateral, pois isso revelaria programação ou configuração pré-estabelecida. O ajuste, nesse caso, diz respeito a uma acomodação dos comportamentos dos sujeitos envolvidos na interação. Não se trata também de uma acomodação visando a persuasão para que haja submissão, configurando-se pois como manipulação. O ajustamento nesse regime revela o reconhecimento do outro como sujeito de pleno direito, e não como algo ou sujeito de comportamento estritamente programado ou facilmente conformado (LANDOWSKI, 2009).

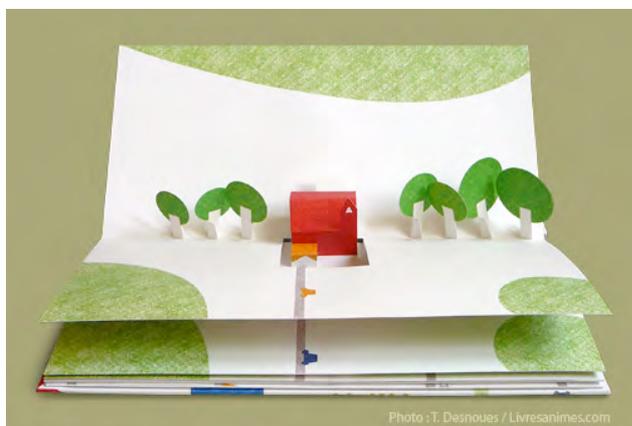
Assim, no caso de uma experiência de leitura, o ajustamento se dá por meio de uma mediação, que precisa estar consciente do fato de que “os princípios de interação emergem pouco a pouco da interação mesma, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente [...] em função do que *sente* na maneira de atuar de seu coparticipante [grifo do autor]”(LANDOWSKI, 2009, p. 46, tradução nossa). Portanto, o foco do *regime do ajustamento* para além de estar no sujeito, como já mencionado, está no fato de que os sujeitos envolvidos “são reconhecidos como dotados de um corpo e, por conseguinte, de uma sensibilidade” (LANDOWSKI, 2009, p. 49, tradução nossa). Essa sensibilidade, no entanto, precisa ser encarada a partir de duas perspectivas.

Do mesmo modo que se identifica na programação dois tipos de regularidade (as de causas físicas e as de condicionamento sociocultural), na manipulação duas formas de motivação (a *stricto sensu* ligada ao desejo de questionar e a consensual, subjacente às práticas socialmente instituídas), também no ajustamento observam-se duas formas de sensibilidade sobre as quais fundamentam-se os processos de ajuste, segundo Landowski.

A sensibilidade revelada pelos sujeitos pode ser *perceptiva* ou *reativa*. A primeira diz respeito ao modo com que interagimos com o mundo exterior, relacionados à presença do

outro “corpos-sujeitos” ou a elementos do “mundo-objeto”, e como percebemos as modulações internas do próprio corpo (LANDOWSKI, 2009, p. 50, tradução nossa). Por outro lado, a segunda modalidade de sensibilidade — reativa — diz respeito a uma reação muito mais próxima do mecânico do que do estético, pois é uma reação rápida e relacionada com impulsos. Para que essa *sensibilidade reativa* seja acionada é relevante o conhecimento do outro, seja ele um sujeito ou objeto. No caso dos sujeitos, — leitores em formação —, a escolha de livros cujo texto é fundado na comicidade ou no terror, provocando o riso ou o medo, pode resultar na busca pelo ajuste do sujeito a se integrar na interação, a partir da sua reação ao rir ou sentir medo. Considerando o objeto livro, a *sensibilidade reativa* pode ser exemplificada com o livro de imagem que inclua recursos tais como *pop-up* de elementos, cuja presença em determinadas páginas resulta em surpresa para o leitor. Encontra-se essa reação ao ler o livro *Popville* (BOISROBERT & RIGAUD, 2009) que mostra ao leitor, no virar das páginas, o surgimento de uma cidade, iniciando apenas por uma pequena casa acompanhada de algumas árvores e, até chegar a uma grande cidade com prédios, casas, postes de luz, trânsito de carros nas ruas que se formaram.

FIGURA 12

detalhe do virar de página do livro *Popville*

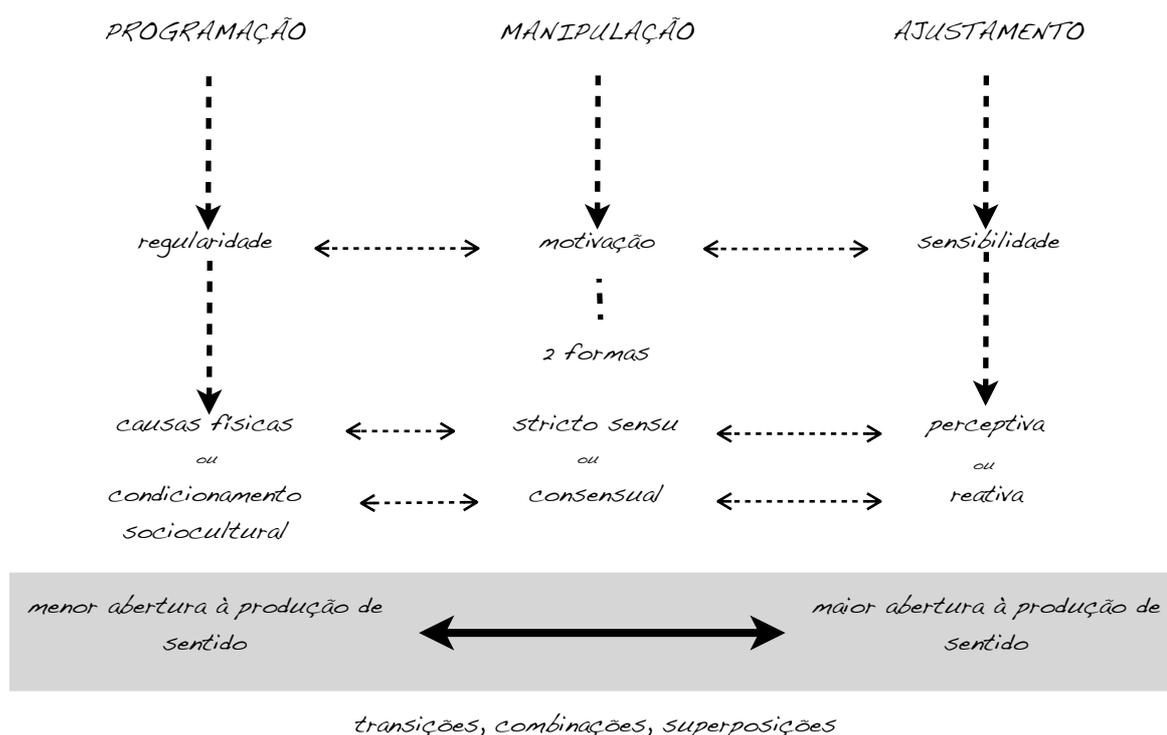
Fonte: imagem disponível no *Google Images*

A identificação de duas modalidades de regularidade, de motivação e de sensibilidade — elementos essenciais em cada um dos regimes até agora descritos — permite-nos começar a compreender como esses regimes co-existem no cotidiano das relações entre sujeitos e objetos.

Segundo Landowski (2009), sob o ponto de vista epistemológico geral, a sensibilidade reativa distancia-se muito da programação *stricto sensu*. A sensibilidade perceptiva, ao

contrário, aproxima-se dessa motivação instigada pela própria existência humana, pois reforça a ideia de sujeito, ator estético capaz de perceber e dar sentido ao mundo. Seguindo com as possibilidades de aproximação, o autor ainda acrescenta que a motivação consensual aproxima-se da regularidade simbólica proveniente dos condicionamentos socioculturais e, arriscamo-nos a dizer, vincula-se à sensibilidade reativa, pela sua ação rápida e condicionada. Assim sendo, podemos construir um esquema que indica a ideia-chave de cada um dos regimes até agora definidos e os modos de apresentação dessa ideia. A intenção do esquema (ESQUEMA 2) é reforçar a noção de que os regimes não existem separadamente nas interações que vivenciamos, há um trânsito cuja variação se revela numa menor ou maior abertura ao sentido, dependendo do que está sendo reforçado, — regularidade ou sensibilidade — e pela provocação de qual tipo de motivação.

ESQUEMA 2



esquema-resumo dos três regimes de interação e seus modos de produção de sentido

Fonte: organizado pela Autora

O que se pode compreender também, nesse ponto, após a definição destes primeiros regimes de interação, é que no terceiro, o risco e a incerteza dos modos de agir são maiores e, portanto, aumentam as possibilidades de produção de sentido, reforçando o que já foi dito. Landowski (2009, p. 51, tradução nossa) afirma que “isso se constitui por si só uma liberação!”. Essa liberação significa fuga da monotonia, da segurança programada e facilmente manipulável do que o autor descreve da seguinte maneira:

uma classe bastante particular de sujeitos, cartesianos de alma e prudentes como pequenos burgueses (ricardianos), os quais, conhecendo avançadamente e em toda circunstância os fins para os quais tendem, a única ação a ser feita seria escolher os meios para alcançá-los, lidando com o poder das coisas (programação) ou com as debilidades humanas de seus semelhantes (manipulação). Em tais condições, quanto mais seguros estivéssemos, por antecipação, de nossos feitos enquanto programadores ou enquanto manipuladores, tanto mais rapidamente terminariam nossas ações - manobras ou estratégias - por tenderem todas a uma eterna repetição do mesmo. Monotonia, que, ao final das contas, somente produziria insignificância - e tédio (LANDOWSKI, 2009, p. 51, tradução nossa).

O tédio, de que nos fala Landowski, diz respeito não apenas a uma interação baseada somente na programação ou na manipulação. A falta de sentido, estésico e interpretativo, é revelada, também, se ao analisarmos as interações humanas valendo-nos apenas da sintaxe da programação ou da manipulação, ignoramos as possibilidades infinitas e sensíveis da experiência vivida. É para fugir desse viés, que o *regime do ajustamento* precisa ser considerado. É o ajustamento que nos permite ver que as relações ganham cor, cheiro, sabor, ou seja, ganham humanidade não somente por um agir regular ou persuasivo, mas pela existência mútua de ambos e de tantos outros modos de agir decorrentes e pertinentes à sensibilidade, à comunicação, à produção de sentido. É sim a experiência não programada, não manipulada — perigosa ou incerta —, mas que nos preserva do encontro com o tédio.

Entendemos, então, o tédio como ausência de sentido. Essa ausência também é atribuída à monotonia que pode ser decorrente do êxito constante de interações de sentido que acabam por se tornar banais, livres de risco e de desafios. Uma manipulação, cuja motivação torna-se facilmente instigada, converte-se em uma interação regular e monótona. A seleção dos livros que serão apresentados em sala de aula, a escolha segura baseada no gosto ou naquilo que já funcionou em outra ocasião, pode revelar uma experiência condicionada, sem surpresa, sem necessidade de ajuste ou motivação — tudo isso pode ser causa da monotonia.

Assim, aproximamo-nos do último regime definido por Landowski e, também da compreensão de que os regimes de sentido não são estanques, nem mesmo se relacionam fixamente no cotidiano da experiência vivida. O risco é inerente ao existir, às práticas da vida.

O risco é um desafio que se assume ou que se tem de enfrentar por contingência da ordem natural. Há, no entanto, os riscos que atingem apenas à nós mesmos, e os que afetam a tudo que nos cerca. Contra os quais nada podemos fazer, pois são da ordem natural (terremotos, maremotos, tempestades, ...) e, portanto, pragmáticos. Outros são dependentes do nosso modo de ser e agir em relação ao mundo e aos sujeitos, cujos resultados são percebidos simbolicamente na produção de sentido decorrente das relações fracassadas que se configuram a partir deles.

A noção de aleatoriedade das relações é o pano de fundo do que Landowski denomina o *regime do acidente*. A imprevisibilidade, característica essencial desse regime, é baseada na ruptura com a regularidade, com a intencionalidade, com uma sensibilidade mal-identificada. Dessa forma, o sentido se constrói baseado no “puro risco” (FECHINE; NETO, 2010, p.8), que perpassa os modos de ser e agir nas interações. A falta de regularidade de comportamento, causada por diferentes fatores, pode instigar os sujeitos, professor ou aluno, a verem o objeto de sentido, o texto ou a prática de leitura, de uma maneira diferente daquela a qual se está acostumado. Da mesma maneira, colocar-se inadvertidamente em uma situação baseada numa motivação inadequada ou ainda ignorando as reações do sujeito, pode resultar em um sentido outro daquele esperado caso o modo de interagir tivesse ocorrido dentro do regime previsto.

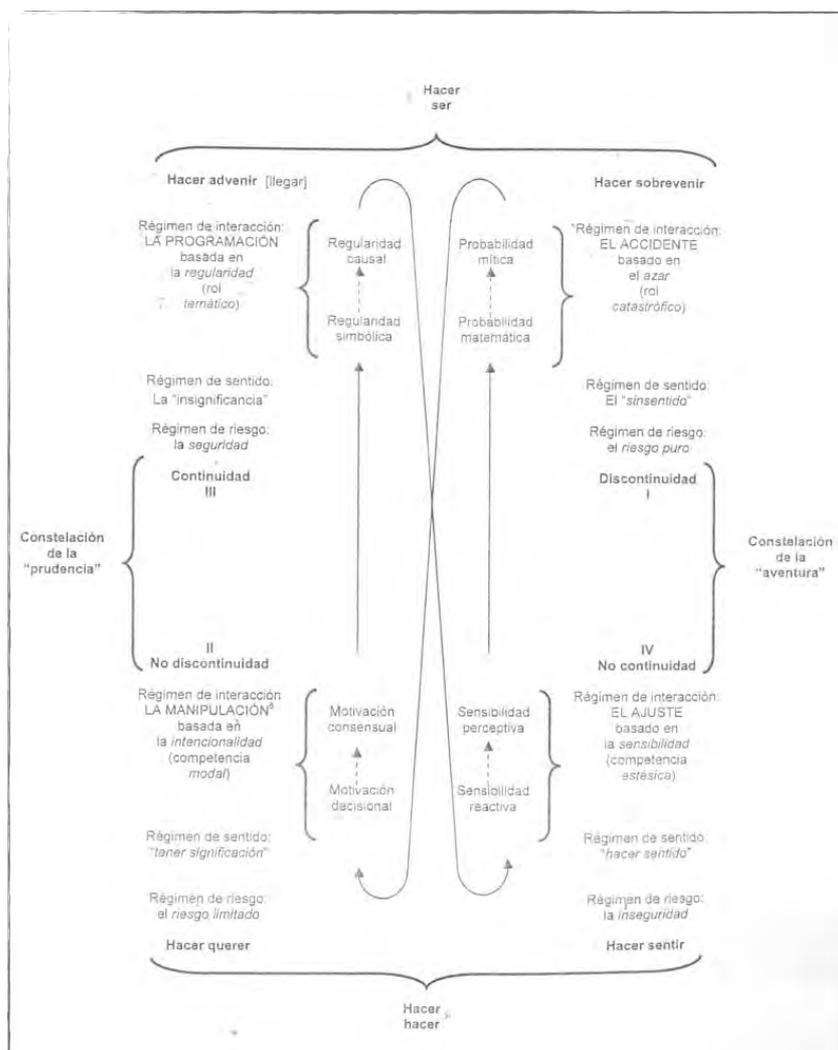
O *regime do acidente*, portanto, não é somente entendido como uma quarta possibilidade de produção de sentido em uma interação. Trata-se, principalmente, de uma compreensão de que os modos de ser e agir no mundo não são fixos, não obedecem a uma sintaxe rígida que resulta em efeitos de sentido únicos e sempre previsíveis, revelando, talvez, certa significação facilmente identificada.

Esse regime, permite-nos compreender que o *puro risco* é parte de nosso cotidiano nas relações simbólicas que estabelecemos, principalmente, entre sujeitos cujo querer, dever, poder e saber modalizam os seus modos de ser e de fazer. Nos modos de ser, podemos observar mudanças de estado do sujeito que podem resultar em um comportamento programado baseado na regularidade da ordem modal do dever-ser e do poder-ser, ou de um comportamento accidental, que nega qualquer regularidade, demonstrando que nem sempre os sujeitos são previsíveis. Essa mesma falta de previsibilidade revela-se nos modos de agir, que podem ser facilmente manipulados a partir do querer dos sujeitos, ou ainda ajustados aos seus

saberes sensíveis, mas também podem ser considerados de maneira equivocada e resultarem numa interação acidentalmente sem sentido naquele contexto sintático.

O risco, portanto, é inerente a cada um dos regimes e, principalmente, ao modo com que entre eles se estabelecem relações de mutabilidade baseadas em suas oposições que longe de resultarem em total afastamento, os aproximam com o movimento interativo. A circularidade, proposta por Landowski para exemplificar a programação de uma interação regular, é também utilizada por ele para revelar esquematicamente “os riscos de queda de um regime em outro” (2009, p. 90, tradução nossa). A ação da queda é utilizada pelo autor, buscando ressaltar a noção de movimento, no esquema é iconicamente representada pela curva na linha que conduz um regime ao outro (ESQUEMA 3).

ESQUEMA 3



esquema do movimento dos regimes de interação e sentido

Fonte: Landowski (2009, p. 81)

Dessa forma, reforça-se o fato de que a definição de cada um desses regimes não significa que eles, na prática discursiva, ocorram desarticulados. Segundo Landowski (2009, p. 29, tradução nossa), “é certo que entre esses regimes existem transições, assim como possíveis superposições e combinações”, tendo em vista a sua vinculação à dinâmica das práticas discursivas com as quais nos envolvemos. Essa mutabilidade que se dá entre os regimes e no interior de cada um deles, é revelada nas práticas discursivas cotidianas.

Na prática de leitura do livro de imagem no ambiente escolar podemos a partir de cada um desses regimes compreender como a mediação da leitura está sendo proposta. Além disso, os regimes de interação propostos por Landowski também oferecem ao professor, sujeito mediador da leitura, um caminho para refletir sobre o seu papel.

No ambiente escolar, é o professor que pode incitar e auxiliar o seu aluno a produzir sentido a partir do que lê. O modo com que esse aluno irá ler depende do modo com que a interação é proposta pelo professor, dos regimes de interação que são estabelecidos ou de como é realizada a mediação. O livro de imagem pode ser lido como um exercício de oralização e organização de um enredo narrativo ou como objeto sensível, capaz de proporcionar o desenvolvimento estético-estésico do leitor, a partir da possibilidade de construção de sentidos pela leitura da imagem.

Entendemos que uma prática de leitura, que ignora a constituição do texto e se detém apenas na enumeração dos fatos narrativos descritos pelas imagens, propõe uma interação baseada, principalmente, na *programação*, pois conduz o olhar do leitor a perceber apenas elementos estruturais de uma narrativa. Se a leitura voltar-se tanto para a imagem, buscando compreendê-la, como para o leitor, seu contexto e interesses ao produzir sentido, a interação estará próxima do *regime do ajustamento*. No entanto, essa proximidade não significa que somente esse modo de interação esteja envolvido.

Dissemos anteriormente que a coexistência dos regimes é possível e previsível diante da dinâmica das práticas discursivas. E, em se tratando, de uma prática discursiva como é a da leitura realizada no ambiente escolar a simultaneidade dos regimes é por vezes necessária na realização da prática educativa. O planejamento, a intencionalidade, a participação de todos e, até mesmo, a abertura para o imprevisível definem o que entendemos ser a prática da leitura.

A imprevisibilidade para a qual o professor precisa estar preparado não está no texto. O inesperado, o imprevisto está na prática leitora, pois apesar das qualidades sensíveis do texto que podem interpelar o leitor, o olho é dinâmico e livre para percorrer a imagem e

desconstruí-la, com maneira e sensibilidade próprias, na busca pelos efeitos de sentido. Por isso, pensar a leitura do livro de imagem não é somente conhecer o modo de constituição do texto, mas é também compreender as práticas na relação texto-leitores (na especificidade de contextos, idades e experiências).

Para Landowski (2004) o sentido do texto é construído na prática de leitura com a qual ele está envolvido. E essa prática também é produtora de significados decorrentes do modo com que os leitores interagem com o texto e entre si. Texto e prática, portanto, estão vinculados em um ato interativo, sendo ambos produtores de sentido. Desse modo, o que buscamos nesse trabalho é estabelecer uma melhor compreensão desse processo de leitura do livro de imagem para que se possa formular princípios para uma abordagem de letramento visual a partir desse objeto de leitura.

Assim, delimitado o nosso modo de olhar tanto o objeto de sentido que tomamos nesse trabalho, o livro de imagem, quanto a sua prática de leitura e produção de sentido, voltamos agora a descrever o que olhamos ao longo dessa pesquisa: os livros de imagem e suas práticas de leitura.

A semiótica, tanto voltada para o objeto de sentido, quanto para as experiências interativas de produção de sentido é o que orienta nosso olhar. Os livros serão olhados buscando compreender seus modos de produzir sentido a partir da semiótica plástica. Esse olhar analítico auxilia-nos a propor uma prática de leitura dividida em dois momentos: primeiro com professoras e, depois, dessas com seus alunos/turmas. A intenção é perceber como, nessas duas formas de vivência de leitura, ocorre a interação e que regimes de sentido são instaurados.

Tendo em vista que a experiência da leitura foi observada a partir de dois focos, um visando à formação das professoras, e o outro a transposição didática dessa formação, recorremos a um conceito chave: o da recursividade⁴⁹. As duas interações objetivam o desenvolvimento do olhar a partir da prática leitora da imagem — o letramento visual —, tanto das professoras quanto dos alunos. Com base na noção de recursividade, observamos como as interações proposta nas leituras com as professoras refletiram-se, discursivamente,

⁴⁹ A recursividade é a possibilidade inerente de que a interação vivida em um determinado tempo e contexto seja reproduzida de alguma maneira em outro tempo e contexto. Assim, segundo Landowski (2009), uma manipulação, por exemplo, pode pretender que o sujeito manipulado manipule um terceiro em outra situação semelhante. No caso desta pesquisa, pretende-se que as interações com as professoras reflitam-se recursivamente, de alguma forma, nas interações propostas por elas com seus alunos.

nas mediações que elas propuseram aos seus alunos. Chegamos, então, ao momento da pesquisa de campo, em que a teoria une-se à prática, desfazendo a dicotomia, num movimento de justaposição para alcançar um objetivo.



CAPÍTULO 4

Como olhamos? - a perspectiva prática da produção de sentido

COMO OLHAMOS? - A PERSPECTIVA PRÁTICA DA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Uma pesquisa, como a que nos propusemos realizar, envolve um olhar atento para aspectos teóricos, visando, posteriormente, trazê-lo carregado de ideias para a ação. Temos, nessa segunda experiência de olhar, a união teoria-prática. A intenção, agora, é (re)discutir os aspectos teóricos à luz de vivências reais e contextualizadas. Assim, o que apresentamos nesse capítulo é o nosso olhar, voltado aos aspectos práticos envolvidos nessa pesquisa, buscando compreendê-los a partir da explicitação teórica apresentada nos capítulos anteriores, delineando o percurso que pretendemos construir ao final.

Dedicamos nossa atenção a três aspectos: objetos, sujeitos e práticas. Os objetos dizem respeito aos livros de imagem que foram utilizados nessa pesquisa. Explicitaremos os critérios de seleção de três obras, bem como o processo de produção de sentido nesses textos. O segundo aspecto envolve os sujeitos que estiveram junto comigo na realização da prática investigativa. Considerando que se trata de professoras, ao voltarmos nosso olhar para esses sujeitos, precisamos também identificar seu contexto, a escola, com suas características específicas que também influenciam nossas análises teórico-práticas. E, finalmente, é nas práticas de leitura vivenciadas em sete encontros com propostas diferentes que nosso olhar se (con)centra. Todo esse percurso é essencial, pois demonstra o modo de organização desse estudo, caracterizando, contextualizando e justificando tudo que esteve envolvido no processo investigativo.

4.1 OS OBJETOS ANALISADOS

Iniciamos o processo da pesquisa por um (re)conhecimento das obras que compõem o acervo do PNBE para o ano de 2010. Nossa atenção voltou-se para a identificação dos livros enviados pelo PNBE às escolas públicas e suas bibliotecas, especificamente os livros de imagem. A lista das obras selecionadas pelo PNBE para o ano de 2010 foi divulgada pela Portaria nº 969, de 9 de outubro de 2009, como já foi explicitado quando descrevemos o Programa e seu modo de funcionamento.

Esse documento informa somente os títulos selecionados, não havendo nenhuma caracterização mais específica das obras. Para uma identificação mais aprimorada seria necessário ler cada um dos livros ou ao menos observar de modo geral a sua constituição gráfica, se sincrética ou apenas imagética. Para realizar essa observação visitei as bibliotecas de duas escolas públicas: o Instituto de Educação General Flores da Cunha em Porto Alegre (RS) e o Instituto de Educação João Neves da Fontoura em Cachoeira do Sul (RS).

A escolha por essas escolas decorreu da consulta no portal do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação), para verificar a distribuição das obras na rede pública estadual de ensino⁵⁰. No *site* obtive a informação que essas duas instituições, por oferecerem a Educação Básica em todo os seus níveis, incluindo a Educação Infantil, haviam recebido praticamente todos os livros selecionados. O Instituto de Educação General Flores da Cunha recebeu todos os quatro acervos PNBE/2010 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três dos quatro acervos destinados aos leitores da Educação Infantil (0 a 5 anos). Já para o Instituto de Educação João Neves da Fontoura, o FNDE informa ter enviado três dos quatro acervos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro, terceiro e quarto) e três, também de um total de quatro, conjuntos de livros para a Educação Infantil (segundo, terceiro e quarto).

No entanto, mesmo havendo a previsão de que os livros deveriam estar nas bibliotecas das escolas, a identificação das obras não aconteceu de maneira fácil. Essa dificuldade foi decorrente da circulação dos livros entre professores e alunos. No Instituto localizado na cidade de Cachoeira do Sul (RS), a biblioteca estava sem um responsável direto. Para que os livros continuassem sendo lidos pelos alunos, uma das professoras da equipe diretiva decidiu por registrar e entregar os livros aos professores de cada turma de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que eles mesmos auxiliassem na retirada e circulação das obras entre os alunos. Dessa forma, ao visitar a biblioteca da escola, encontrei apenas alguns títulos que os professores haviam deixado lá e/ou não haviam sido retirados pelos alunos.

Ao visitar a biblioteca do Instituto de Educação, em Porto Alegre (RS), também não encontrei todas as obras que se pressupunha tivessem sido recebidas pela escola. A explicação

⁵⁰ Essa consulta pode ser feita no endereço eletrônico https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/%21simad_fnde.sisadweb_1_pc.

inferida para esse fato foi a de que os livros deveriam estar com os alunos, tendo em vista que nesta escola a biblioteca possui professores responsáveis pelo setor.

Diante das dificuldades encontradas, concluímos que o acesso a todos os livros discriminados em cada acervo do PNBE 2010, dirigidos ao público da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, indicados como recebidos pelas escolas, seria talvez possível somente após muitas visitas às bibliotecas ou por meio de uma solicitação de que os livros não fossem retirados da escola pelos alunos. Impedir a circulação, mesmo que temporária, no entanto, não seria adequado já que a função primordial de um livro é ser lido e para isso é essencial que ele esteja disponível para os alunos.

Na tentativa de termos acesso a todos os livros selecionados pelo PNBE 2010, descobrimos, no portal do FNDE a Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (SERS), que como instituição pública e vinculada ao ensino, em seu Setor de Bibliotecas Escolares (SEBE) havia recebido todos os conjuntos de livros do Programa. No entanto, mesmo na Secretaria Estadual de Educação o acesso aos livros não foi fácil, pois nem todos os livros lá estavam. Alguns, segundo a pessoa que me possibilitou o acesso informou, haviam sido doados às bibliotecas das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino.

Assim, para identificar os livros de imagem no PNBE 2010, foi necessário unir as informações obtidas em cada uma das três visitas: nas duas escolas estaduais e na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Pudemos, então, constatar que das 200 obras selecionadas para a Educação Infantil (Categorias 1 e 2) e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Categoria 3), 25 eram livros de imagem como declaramos no primeiro capítulo. Esse número, no entanto, não pode ser considerado definitivo. Apesar dos esforços que fizemos, durante as visitas que realizamos, existem obras cujos títulos constam como selecionados para o PNBE 2010, mas que pelas diferentes razões pontuadas aqui, não foram encontrados para que fossem caracterizadas no gênero que temos como foco.

Tomamos, então, no momento essas 25 obras como grupo a partir do qual selecionaremos três com as quais colocamos em prática essa proposta de pesquisa. Entendemos ser essa uma quantidade razoável tendo em vista que utilizaremos a abordagem semiótica para a leitura dessas obras, o que requer um trabalho minucioso de descrição. Além disso, acreditamos não ser necessário utilizar todos os 25 livros para elaborar a proposta a ser desenvolvida. Essa crença é decorrente do fato de que não pretendemos ensinar como ler cada

uma das obras, mas sim auxiliar na construção de uma proposta de leitura mediada que se aplique a qualquer livro de imagem e possibilite a vivência do letramento visual.

Para selecionar essas três obras utilizamos os seguintes critérios, buscando diversidade de:

- autoria, se nacional ou internacional;
- linguagem plástica utilizada;
- gênero da imagem, no que diz respeito à forma de apresentação da realidade, se mais realista ou mais fantasiosa;
- presença do aspecto narrativo no conjunto das imagens, com uma estrutura (tempo, espaço, personagens, ...) facilmente percebida.

Para a definição do segundo e do terceiro critérios usamos o que Rui de Oliveira (2008b, p. 102) estabeleceu em seu esquema de leitura da imagem. Trata-se de um esquema que “visa apenas permitir uma decodificação inicial da imagem” e, para isso, aponta diferentes elementos estruturais que compõem a imagem, tais como técnicas de produção e gêneros de imagem.

Para a classificação das 25 obras, pontuamos as seguintes técnicas: aquarela, acrílica, bico-de-pena, aguada, óleo, mista, lápis de cor ou de cera, gravura (xilo, linóleo, metal), material tridimensional, colagem, texturas diversas, colorização digital. Essas técnicas dão uma ideia geral da constituição da imagem e são complementadas a partir da observação de cada uma das obras. Com relação aos gêneros de imagem utilizamos os que são apontados no esquema de leitura proposta por Rui de Oliveira (2008b) no qual a imagem se caracteriza como: histórica, folclórica, de contos de fadas, fantásticas ou do cotidiano.

A reunião das obras com base nessas técnicas e características nos auxiliou a perceber de que modo a obra estabelece vínculo cultural com o leitor, como foi plasticamente constituída em seu original. Tudo isso revela algo sobre a experiência estética oferecida na leitura e leva a inferir o tipo de temática a partir do gênero de imagem. Assim, configuramos a seguinte tabela que nos permitiu selecionar as obras com as quais estabelecemos a prática da pesquisa:

Quadro 7 - Caracterização dos livros de imagem do PNBE 2010 segundo a procedência da autoria, a técnica de constituição da imagem e o gênero de imagem

OBRA	PROCEDÊNCIA	TÉCNICA	GÊNERO
CALDAS, Roberto. A menina das borboletas . 10.ed. São Paulo: Paulus, 1997.	NACIONAL	LÁPIS DE COR OU DE CERA	IMAGENS FANTÁSTICAS
CASTANHA, Marilda. Pula, gato! São Paulo: Scipione, 2008.	NACIONAL	ÓLEO	IMAGENS FANTÁSTICAS
CRUZ, Nelson. Leonardo . São Paulo: Scipione, 2006.	NACIONAL	LÁPIS DE COR OU DE CERA	IMAGENS HISTÓRICAS
ELMA. Vento : uma história soprada por Elma. São Paulo: Global, 2008.	NACIONAL	AQUARELA	IMAGENS FANTÁSTICAS
FÉLIX, Monique. O ratinho e os opostos . São Paulo: Livraria Melhoramentos, 2009.	INTERNACIONAL	MISTA	IMAGENS DO COTIDIANO
FURNARI, Eva. Filó e Marieta . 5.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.	NACIONAL	AQUARELA	IMAGENS FANTÁSTICAS
FURNARI, Eva. Zuza e arquimedes . São Paulo: Paulinas, 2008.	NACIONAL	AQUARELA	IMAGENS FANTÁSTICAS
GALHARDO, Caco. Bilo . São Paulo: Girafinha, 2008.	NACIONAL	MISTA	IMAGENS FANTÁSTICAS
GEDOVIVUS. Juan. Ribit . São Paulo: Comboio de Corda, 2009.	INTERNACIONAL	MISTA	IMAGENS FANTÁSTICAS
IACocca, Michel. O encontro . Curitiba: Ed. Positivo, 2008.	NACIONAL	AQUARELA	IMAGENS DO COTIDIANO
JUNQUEIRA, Sônia. O gato e a menina . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.	NACIONAL	AQUARELA	IMAGENS DO COTIDIANO
JUNQUEIRA, Sônia. A menina e o tambor . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.	NACIONAL	MISTA	IMAGENS DO COTIDIANO
KING, Stephen Michael. Folha . São Paulo: Brinquedobook, 2008.	INTERNACIONAL	AQUARELA	IMAGENS FANTÁSTICAS
LEE, Suzy. Onda . São Paulo: Cosac Naify, 2009.	INTERNACIONAL	MISTA (carvão e óleo)	IMAGENS DO COTIDIANO
MELLO, Roger. Viriato e o leão . Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.	NACIONAL	MISTA	IMAGENS DO COTIDIANO
MELLO, Roger. Gato viriato o pato . Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.	NACIONAL	MISTA	IMAGENS DO COTIDIANO
MOREIRA, Marcelo. Poa . Belo Horizonte: Abacatte, 2009.	NACIONAL	MISTA	IMAGENS FANTÁSTICAS
NEVES, André. Brinquedos . São Paulo: Mundo Mirim, 2009.	NACIONAL	ÓLEO	IMAGENS DO COTIDIANO
PACHECO, Marcelo. O menino, o jabuti e o menino . São Paulo: Panda Books, 2008.	NACIONAL	COLORIZAÇÃO DIGITAL	IMAGENS FANTÁSTICAS
PATERNÓ, Semíramis Nery. O mistério da caixa vermelha . Belo Horizonte: Compor, 2008.	NACIONAL	AQUARELA	IMAGENS DO COTIDIANO
RENNÓ, Regina. Coração de Ganso . São Paulo: Mercuryo Jovem, 2007.	NACIONAL	LÁPIS DE COR OU DE CERA	IMAGENS DO COTIDIANO
RENNÓ, Regina. Onde canta o sabiá . Belo Horizonte: Compor, 2008.	NACIONAL	MISTA (fotomontagem)	IMAGENS DO COTIDIANO

RENNÓ, Regina. Bem me quero bem me querem. Belo Horizonte: Compor, 2008.	NACIONAL	MISTA (fotomontagem)	IMAGENS DO COTIDIANO
VEZEZA, Mauricio. A caixa de lápis de cor. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.	NACIONAL	LÁPIS DE COR OU DE CERA	IMAGENS DO COTIDIANO
XAVIER, Marcelo. Construindo um sonho. Belo Horizonte: RHJ, 1996.	NACIONAL	MATERIAL TRIDIMENSIONAL	IMAGENS DO COTIDIANO

Fonte: organizado pela autora

Percebemos, nessa caracterização, que prevalecem os livros de autoria nacional e de técnica mista, havendo certo equilíbrio entre imagens do cotidiano e imagens fantásticas. Essa breve caracterização nos permitiu indicar que das três obras que selecionamos duas são nacionais, já que há predominância delas, e uma é internacional. No que diz respeito à técnica de constituição da imagem, procuramos obras com técnicas diferentes, e diante do quadro vimos que em primeiro lugar está a técnica mista. Dessa forma, selecionamos uma obra com técnica mista, e as outras duas a partir das diferentes técnicas apontadas (óleo, aquarela, colorização digital ou material tridimensional). Para o gênero das imagens selecionamos dois livros da característica predominante (imagens do cotidiano) e uma obra do gênero imagens fantásticas por ter significativo índice de frequência como pode ser observado no Quadro 7. Assim, as obras selecionadas foram as seguintes:

Quadro 8 - Obras selecionadas para a parte prática da pesquisa

OBRA	PROCEDÊNCIA	TÉCNICA	GÊNERO
CASTANHA, Marilda. Pula, gato! São Paulo: Scipione, 2008.	NACIONAL	ÓLEO	IMAGENS FANTÁSTICAS
JUNQUEIRA, Sônia. A menina e o tambor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.	NACIONAL	MISTA	IMAGENS DO COTIDIANO
LEE, Suzy. Onda. São Paulo: Cosac Naify, 2009.	INTERNACIONAL	MISTA (carvão e óleo)	IMAGENS DO COTIDIANO

Fonte: organizado pela autora

Após a definição dos livros a serem utilizados, a etapa seguinte consistiu em realizar a leitura de cada um deles, destacando efeitos de sentido, com apoio na teoria semiótica para compreender como o texto diz o que diz.

4.1.1 A leitura dos livros de imagem: apontando efeitos de sentido possíveis

A leitura das obras selecionadas evidencia os efeitos de sentido estabelecidos a partir da sua maneira de expressão plástica, o que nos auxilia a chegar no conteúdo discursivo do

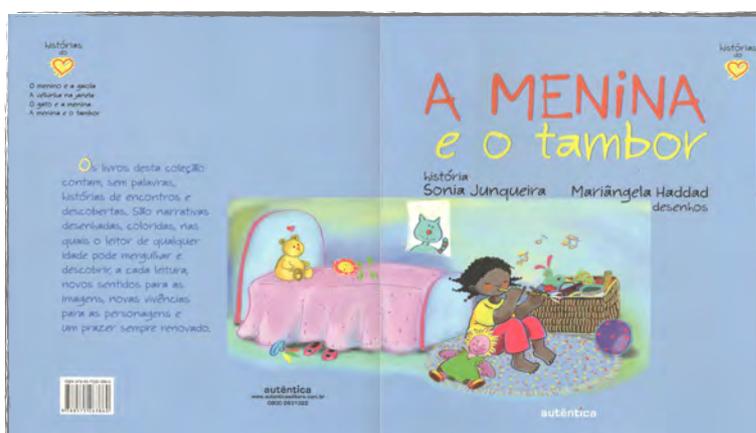
texto. Para isso, buscamos compreender e descrever o processo de significação do texto para, posteriormente, propor uma leitura mediada com um grupo de professores. É a oportunidade para que os docentes participantes (re)pensem seu agir como mediadores de leitura e organizem, a partir do que vivenciaram como sujeitos mediados, uma prática de leitura como mediadores de seus alunos, visando o desenvolvimento da sensibilidade estética e interpretativa desses sujeitos.

Para a leitura semiótica, etapa inicial do planejamento da mediação, tudo foi observado atentamente, desde a ocupação das páginas, passando pela constituição cromática e eidética das imagens; tudo foi descrito, de maneira que nenhum dado escapasse como deve ocorrer em um pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994) para realizar a leitura que toma por base teórica a semiótica discursiva. Importante destacar que as dimensões matéria, cromática e topológica foram observadas individualmente e em interação de modo que se compreenda a constituição do texto e de como ele produz sentido.

Com base no estabelecimento dos efeitos de sentido buscamos compreender as possibilidades interpretativas que podem servir como deflagradoras da produção de sentido na interação com o texto de expressão plástica. A leitura semiótica se revelou, nesse momento, como a metodologia específica — a mais adequada, a nosso entender — para se obter um conhecimento sobre o funcionamento do texto, tanto expressivo quanto discursivo.

4.1.1.1 Leitura da obra *A menina e o tambor*

FIGURA 13



capa aberta de *A menina e o tambor*

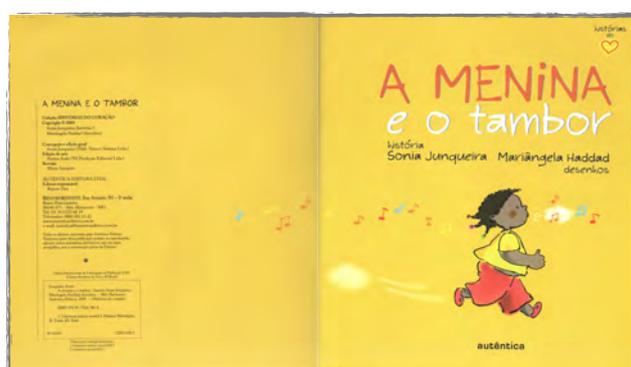
Fonte: JUNQUEIRA (2009)

A menina e o tambor (FIGURA 13) conta a história de uma alegre menina que se depara com pessoas tristes ao seu redor. Ela tenta, então, de várias maneiras transmitir alegria a essas pessoas. As tentativas, no entanto, são frustradas até o momento em que ela ouve a batida do seu coração e percebe a semelhança do som produzido por seu corpo com o de

um tambor. Vale-se, então dessa semelhança para contagiar o coração das pessoas, fazendo-as sentirem-se felizes.

A história, narrada somente por imagens, tem como personagem principal uma menina cujas ações são voltadas para os demais personagens que a instigam a buscar uma solução. Os espaços, onde essas ações acontecem, são o quarto da menina e as ruas por onde ela circula e convive com as outras pessoas. O tempo não é cronologicamente determinado, compreende o período do desenrolar dos fatos, em que a menina percebe o problema — a tristeza e a preocupação que atingem as pessoas à sua volta — e a sua reflexão, que quase a conduz também à tristeza, mas que a faz alcançar a solução.

FIGURA 14



entrada da menina na ação narrativa.

Fonte: JUNQUEIRA (2009, p.2-3)

Esses são os elementos narrativos dessa obra, mas se ela é constituída apenas por imagens, de que modo os elementos plásticos são utilizados para que a estrutura narrativa seja compreendida pelo leitor? A compreensão de acordo com a teoria semiótica discursiva de que essas imagens são textos constituídos por um plano de expressão e um plano de conteúdo da teoria é o caminho que nos permite entender como se dá a interação entre a constituição discursiva da narrativa e a plasticidade da imagem.

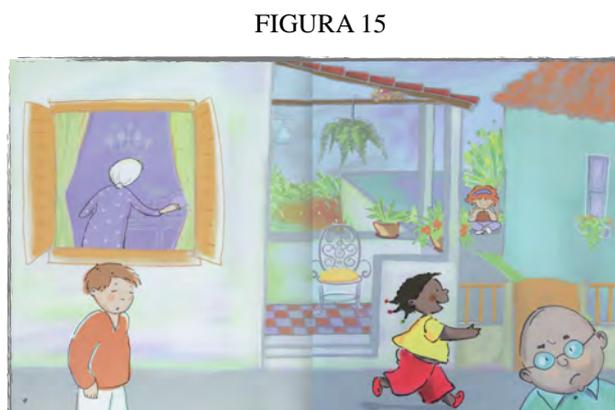
Para isso, tomamos a proposta da semiótica plástica que se vale dos pressupostos gerais da semiótica discursiva, porém aplicados em relação ao texto plasticamente constituído, isto é, ao texto imagético. Não podemos ignorar que o texto não se faz apenas de elementos sensíveis ou de expressão nem somente de conteúdo. É a pressuposição recíproca da existência de ambos que torna um texto um objeto de conteúdo de sentido. Sendo assim, na leitura semiótica que ora propomos realizar, é necessário que se (re)conheça profundamente tanto o plano de conteúdo quanto o plano de expressão que constituem esse texto.

Os elementos narrativos sucintamente apresentados, fazem parte do plano de conteúdo onde identificamos efeitos de sentido que se deflagram, inicialmente pela oposição de ideias que se sobrepõem ao longo da história de modo que uma recebe uma qualificação eufórica e um valor positivo e, a outra é qualificada como disfórica e com valor negativo. Na

narrativa em questão, a ideia eufórica e positiva é a alegria, enquanto a tristeza assume papel disfórico e negativo.

A alegria da menina, actante central da narrativa, se confronta diretamente à tristeza das pessoas pelas quais ela passa ou vê nas ruas. A oposição /alegria/ versus /tristeza/ ou /vivacidade/ versus /apatia/ revelam a base semântica dessa história. É

em torno dessas ideias que a narrativa é construída. A alegre menina se apresenta caminhando,



a menina caminha pela rua

Fonte: JUNQUEIRA (2009, p.4-5)

FIGURA 16



menina percebe a tristeza das pessoas

Fonte: JUNQUEIRA (2009, p.6-7)

tranquilamente e assobiando e, percebe a tristeza das pessoas (FIGURAS 14, 15 e 16).

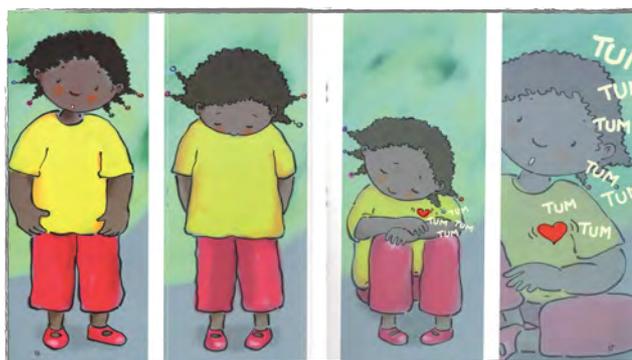
É a partir dessa percepção que ela começa a agir buscando reverter a tristeza/apatia em estado de alegria/vivacidade. Para isso, tenta fazer graça, usando um nariz de palhaço, menciona

algo sobre o sol, oferece flores para os adultos e doces para as crianças, dentre outras tentativas. No entanto, nada parece funcionar, a tristeza continua prevalecendo e, inclusive, quase contagia a menina.

A mudança surge, no entanto, quando a menina ouve seu coração e tem uma ideia. A imagem mostra em sequência a menina baixando a cabeça e corporalmente ficando retraída. A figura do coração na cor vermelha contrasta com sua camiseta amarela e signos verbais “tum, tum, tum” indicam a sonoridade das batidas. Para indicar que a ela teve uma ideia, o foco se concentra no rosto da menina, que aparece em close sorrindo e é mostrada na imagem um balão como se ela repetisse para si o som das batidas do coração. Em seguida, outro balão com pontos de exclamação indica sua euforia. A sonoridade figurativizada pelos signos verbais “tum, tum, tum” acompanha toda a sequência de imagens. A menina corre, então, para casa em busca de seu tambor. A tentativa é contagiar as pessoas com o som da batida do tambor, uma batida como a do coração, um som que poderá fazer as pessoas lembrarem que estão vivas e isso é motivo de alegria.

A menina com seu estado de alegria, em oposição às pessoas tristes, mas que são contagiadas pelo som do instrumento, a batida do tambor, auxiliam a compor figurativamente a temática discursiva: o fato de que a alegria é algo que pode estar dentro de nós, algo que pode se revelar pelo simples fato de estarmos vivos, com nosso coração batendo em pleno funcionamento.

FIGURA 17



Fonte: JUNQUEIRA (2009, p.16-17)

sequência de ações

É a partir dessa figurativização que temos acesso aos elementos sensíveis do plano de expressão. O modo com que essas figuras são apresentadas ao longo das páginas, a organização topológica da narrativa, nos permite ter uma visão privilegiada de toda a história. Somos testemunhas dos fatos e, por isso, com nosso olhar participativo conferimos veracidade ao que está sendo contado. Nós, os leitores, somos espectadores e também cúmplices da menina que nos olha, procurando apoio em seu momento de quase tristeza (FIGURA 17) e também quando consegue encontrar uma solução para alterar o humor das pessoas à sua volta (FIGURA 18).

FIGURA 18



Fonte: JUNQUEIRA (2009, p.18-19)

menina encontra a solução e busca apoio do leitor com seu olhar

Acompanhamos, na dupla de páginas, uma sequência de cenas que nos mostram as ações da menina. Temos acesso a detalhes relevantes do que se passa ou uma visão panorâmica da cena, podendo acompanhar a reação de todos os que dela participam.

Observamos a tudo e a todos e somos observadores parceiros da menina que, como já vimos, busca apoio no nosso olhar leitor, que funciona também como ancoragem na realidade, tornando verossímil aquilo que é narrado.

FIGURA 19



peças tristes

Fonte: JUNQUEIRA (2009, p.14-15)

Esse mesmo olhar privilegiado é capaz de perceber a alternância eidética na apresentação dos sujeitos da ação na sua transformação da tristeza apática em alegria vivaz. O uso das formas de maneira diferente na apresentação dos rostos e na postura corporal dos personagens. Percebemos, numa rápida comparação de duas duplas de páginas que mostram cenas semelhantes, a mudança no modo com que olhos e bocas das pessoas são apresentados, bem como de uma postura corporal mais ereta para uma mais descontrainda. Linhas retas e formas pequenas figurativizam a tristeza nos rostos (FIGURA 19); enquanto linhas curvas, ascendentes e formas grandes, com bocas escancaradas em amplos sorrisos e corpos dançantes traduzem a alegria na cena seguinte (FIGURA 20). O reforço dessa oposição — de uma tristeza marcante que depois, graças à ação da menina é transformada em alegria —, é marcado também no modo com que a cor é utilizada.

A cor é “um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo”(OLIVEIRA, 2008b, p.50). Nas imagens da obra aqui analisada percebemos um contraste entre cores vivas, para destacar a alegre personagem, e tons pastéis na apresentação das pessoas tristes que estão próximas a ela. Essa diferenciação, no desenrolar da narrativa, evidencia o estado inicial das pessoas tristes e preocupadas, que

influenciam até mesmo o ambiente que ocupam, tudo representado por cores mais claras — em contraste com a menina que, desde o início, surge com cores intensas ressaltando sua alegria.

FIGURA 20



mudança no humor, alteração das formas e cores

Fonte: JUNQUEIRA (2009, p.24-25)

A constituição plástica dessa obra, portanto, não pode ser ignorada no processo de produção de sentido. O entrelaçamento de formas e cores e o modo com que o espaço da página é tomado, auxiliam na identificação de possíveis efeitos de sentido que reforçam o conteúdo discursivo dessa narrativa.

4.1.1.2 Leitura da obra *Onda*

Onda (LEE, 2008) (FIGURA 21) é um livro de imagem que narra o encontro de uma criança com o mar. Isto é comprovado desde a capa, que coloca o leitor encarando o mar e a relação da criança com ele. Essa mesma visão panorâmica — quase cinematográfica — de tudo o que acontece é repetida página a página, dando ao leitor uma posição privilegiada de (re)conhecimento de tudo o que se passa ao longo da narrativa visual.

Ao iniciarmos a leitura, colocamo-nos em frente ao mar, assim como a menina apresentada em primeiro plano. Estamos diante de um mar revolto, mas não agitado. Somos capazes de perceber uma leve brisa que sopra através do movimento dos cabelos e do vestido da menina. Suas pernas e seus braços (um na frente e outro atrás, uma perna levemente dobrada, um pé que começa a se erguer do chão) revelam, ao mesmo tempo, movimento e incerteza. Ela deseja chegar próximo ao mar, mas não sabe se deve aproximar-se da onda que chega à praia ou deve fugir. Em um terceiro plano, lemos o título escrito na cor azul com

fonte cursiva. A cor e a forma manuscrita utilizadas na apresentação do vocábulo dialogam com a sinuosidade e o movimento do mar. Ao redor da palavra voam alguns pássaros. Um deles, posicionado abaixo do título, à direita e mais à frente dos outros, tem o seu bico voltado para baixo em direção ao mar, como que apontando para as ondas. O corpo do pássaro revela talvez o pouso, a chegada à praia, provavelmente, acompanhado pelos outros quatro que o seguem.

FIGURA 21



Fonte: LEE (2008)

capa *Onda*

A cena da capa instaura, portanto, por meio do grafismo, que apresenta a menina, e da pintura, que nos mostra o mar, o encontro que será narrado ao longo das páginas do livro. A partir daqui, interessou-nos saber de que modo as imagens irão narrar os fatos? Como o texto imagético permitirá ao leitor compreender essa narrativa? Para responder a esses questionamentos iniciaremos por uma análise do plano da expressão das imagens que nos auxiliará depois a identificar os seus efeitos de sentido no plano do conteúdo.

Para buscar a compreensão da organização plástica do livro, percebemos que a produção de sentido instaura-se, matricamente, no modo de apresentação do projeto gráfico-editorial do livro. Observamos que o seu formato retangular possui um tamanho quando fechado (31x18cm, aproximadamente), mas ao ser aberto duplica a visão da largura que temos da cena apresentada a cada página. Essa duplicação ao ocupar o espaço possibilita que tenhamos uma visão panorâmica de cada cena, bem como propõe a divisão topológica dos dois espaços centrais no desenrolar das ações narrativas: a areia e o mar. Tal disposição espacial remete a visão que temos da horizontalidade do mar e de sua amplitude.

A imagem de abertura da narrativa (FIGURA 22) possibilita-nos ver a menina correndo, acompanhada de uma figura adulta feminina, chegando à praia. Ela corre, sorridente, em direção a algo que está na sua diagonal. O olhar da menina não encontra com o

nosso, volta-se para a direção na qual ela corre. À direita aparece, novamente, o título da narrativa e podemos inferir para onde a menina está indo com tanta avidez e felicidade.

FIGURA 22



A chegada da menina à praia

Fonte: LEE (2008, p. 2-3)

A posição ocupada pelo título instaura a organização topológica das imagens, ao longo de toda a obra, que se vale da quebra central decorrente da encadernação. Essa quebra, que divide a página em duas metades iguais, é utilizada como meio de separar os ambientes da praia, lugar onde a narrativa acontece: a areia e o mar. Na página da esquerda, temos a areia por onde a menina entra em cena, no lado direito temos o oceano. Topologicamente, na constituição do livro, estabelecem-se dois cenários. Além disso, esse modo de ocupação do espaço, vinculado à maneira com que avançamos as páginas do livro — movimento básico que ocorre puxando ou folheando a página da direita em direção à esquerda — conduz o nosso olhar a observar a cena a partir de uma leitura lateral da esquerda para a direita. Somos levados da areia ao mar e precisamos tocá-lo para mudar de página e continuarmos a leitura.

Na cena seguinte (FIGURA 23), a menina está em primeiro plano na página da esquerda, acompanhada de cinco pássaros. Sua posição é privilegiada, pois, além de estar em

FIGURA 23

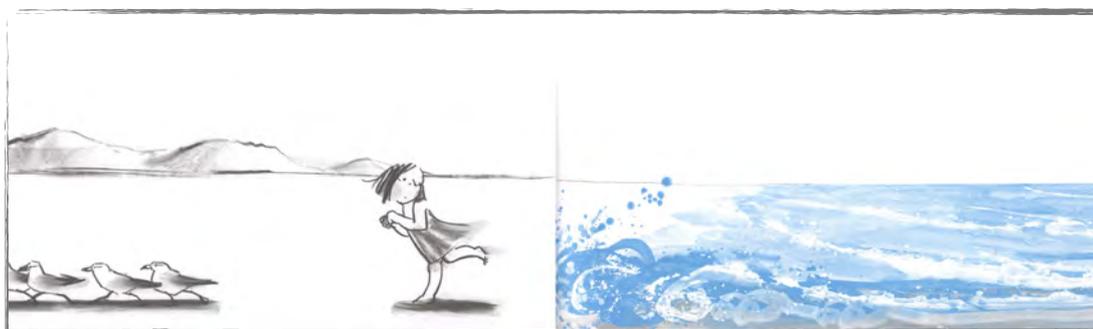


Delimitação dos espaços, a areia e o mar

Fonte: LEE (2008, p. 4-5)

primeiro plano ocupa o centro da cena e inclina-se em direção ao mar. Os pássaros posicionados bem à esquerda e na borda inferior, estão pousados na areia e voltados para a mesma direção da menina, como que indicando para onde olhar. Segundo a autora surge desde o início como um coro grego, auxiliando a “mostrar a variação das emoções vivenciadas pela garotinha”(LEE, 2011). Ao fundo, pequenos montes e uma linha demarcam o horizonte. A cor azul misturada com a branca aparece somente no lado direito, onde o mar ocupa dois terços da página.

FIGURA 24



Dinâmica do movimento por meio das linhas e cores

Fonte: LEE (2008, p. 6-7)

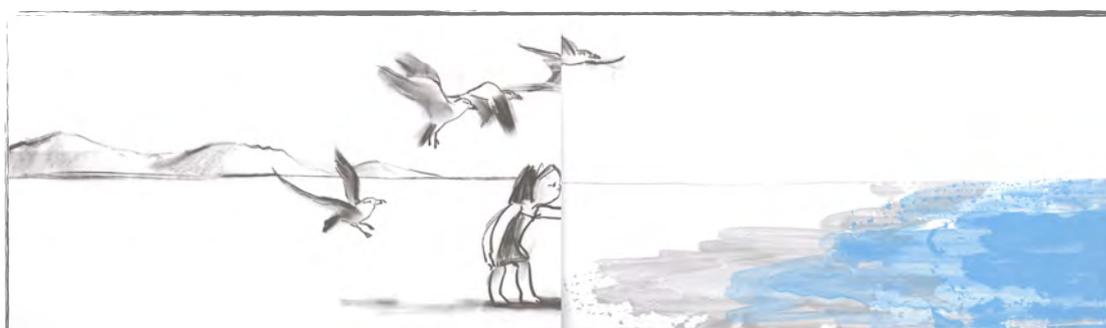
A composição cromática da obra é outro elemento plástico para o qual voltamos nossa atenção. O uso das cores na constituição das imagens nessa obra não está baseado na quantidade, mas no uso dos tons e das nuances de cores (FIGURA 24). As imagens são compostas por três cores: o branco, o cinza (em diferentes tonalidades) e o azul. Semanticamente, podemos dizer que essas cores também auxiliam no estabelecimento da separação entre os dois ambientes — a areia e o mar. O branco e o cinza, que delimitam a linha do horizonte e representam a menina, estão em oposição ao azul e branco, que nos mostram o mar. Essa oposição está nas cores e na técnica que conferem a materialidade plástica das imagens. O grafismo apresenta a menina e o lugar ocupado por ela na praia, já a pintura mostra-nos o mar. A escolha dessas linguagens não é aleatória, uma vez que o desenho por utilizar linhas é mais preciso e a pintura, por privilegiar a mancha de cor, é mais fluida.

Além disso, a percepção dessas cores é facilitada pelas formas que elas estabelecem. Na personagem principal e no lugar onde ela está, a areia da praia, predominam as formas delimitadas por um traço firme e forte — em função do material utilizado, o carvão, que agrada à autora pois, segundo ela, “oferece duas qualidades contrárias – linhas volumosas e acentuadas, além de firmes e dinâmicas”(LEE, 2011). No mar (FIGURA 24), onde predomina

o azul com detalhes em branco, o movimento da água é evidenciado por manchas curvas e dinâmicas possibilitadas pelo movimento do pincel com a tinta. Evidencia-se, aqui, uma oposição entre areia e menina versus mar enfatizada pela materialidade da imagem. Seja por linhas firmes, demarcadas pelo carvão, ou por manchas enoveladas e leves, simulando o movimento das ondas, a dinâmica estabelecida por formas e cores permite que acompanhem os movimentos da menina e do mar em seu encontro.

Na dinâmica desses movimentos, que apresentam a menina curiosa que se afasta do mar mas tem vontade de explorá-lo, e da onda que pelo seu movimento natural tenta alcançá-la, podemos identificar uma das oposições centrais que há nessa história: *conhecido x desconhecido*. Essas são ideias centrais que perpassam a narrativa, com a prevalência de uma (o conhecimento) em detrimento da outra (o desconhecimento). Todas as cenas seguintes apresentam o movimento constante de junção-disjunção entre a menina e o mar de modo que este, que a princípio era algo inexplorado pela menina, torna-se, pouco a pouco conhecido, explorado.

FIGURA 25



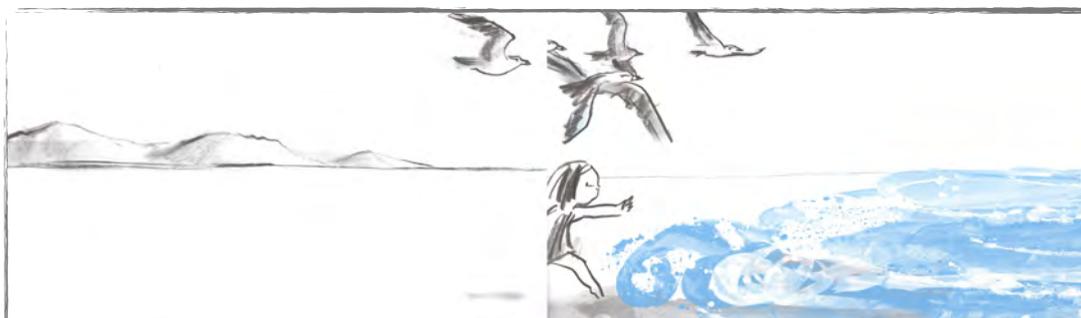
O espaço “entre”

Fonte: LEE (2008, p. 12-13)

Percebemos essa oposição ou alternância de ideias com base no fazer significativo decorrente da interação das substâncias gráfica (carvão) e plástica (tinta), que nos mostram as imagens, ocupando os espaços das páginas com suas cores e formas. A menina, que no início usa um vestido acinzentado, quando passa a interagir com o mar, apresenta-se com o vestido molhado e, portanto, azul. Da mesma maneira o céu, delimitado a cada cena pela linha do horizonte da terra arenosa ou do mar, também colore-se de azul no momento em que a menina e o mar entram em conjunção. É essa interação que resulta em efeitos de sentido, que nos levam ao plano do conteúdo, permitindo ver, sentir e vivenciar a história a partir da plasticidade dos elementos que constituem as imagens (OLIVEIRA, 1999).

A ideia da separação dos ambientes, que se unem a partir da ação dos personagens, também está vinculada à própria quebra de página, que nessa obra não pode ser ignorada.

FIGURA 26



O espaço “entre”, outro exemplo

Fonte: LEE (2008, p. 14-15)

Segundo a autora, há a separação entre areia e mar, há um “entre” (LEE, 2012)⁵¹ lugar, apresentado na quebra e que não é visível ao leitor, apenas para a menina e o mar, os actantes da narrativa. Com vemos nas figuras 25 e 26, a menina atravessa espaço para então interagir com o mar.

No plano do conteúdo, a oposição de ideias do nível fundamental, segundo a semiótica plástica, é identificada com base nas categorias topológicas, cromáticas e eidéticas e de como elas se articulam para produzir o enunciado. A divisão matéria e topológica, graças ao projeto gráfico do livro, dos espaços — areia e mar — e, a localização da menina, actante central da ação narrativa, instauram o encontro entre o mar e a menina. A princípio, esse encontro é estabelecido entre dois desconhecidos. No entanto, o valor que se busca no desenrolar das transformações narrativas é o do conhecimento: a menina que, curiosa, busca conhecer o mar, o mar que, no seu movimento natural, torna-se conhecido pela menina. Uma alternância entre o desconhecido que se transforma em conhecido, a qualificação eufórica e o valor positivo que é perseguido por meio da curiosidade infantil da menina com a corroboração do mistério natural do movimento das ondas do mar.

Essa alternância das ideias opostas identificadas no nível fundamental da produção de sentido, auxiliam-nos na compreensão do nível narrativo. É na ação narrativa, quando os modos de ser e de fazer dos personagens ou actantes são apresentados, que as oposições se delimitam e são percebidas quer pela sua qualidade eufórica, normalmente identificáveis, ou disfórica, normalmente implícitas, podendo ou não se fazer presente.

⁵¹ LEE, Suzy, *A trilogia da margem: o livro de imagem segundo Suzy Lee*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

O encontro com algo desconhecido é mostrado como eufórico. Essa ideia é reforçada pelo olhar da menina, bem como dos pássaros que a acompanham, é com atenção e curiosidade que os olhos se voltam para o mar (Figura 29). O fazer da menina, curioso, amedrontado, desafiador, coloca-se diante do mar que também atua, mas de acordo com a sua natureza inanimada “(re)age” diante da menina, não por si mesmo, mas a partir dela. É no agir da menina que o mar atua e se torna seu conhecido.

A menina figurativiza um ser humano e, por isso, torna-se o actante central da ação narrativa. Por meio do posicionamento de seu corpo e do modo com que seu olhar é apresentado a cada cena, somos capazes de caracterizá-la e compreendê-la. O mar, por ser algo ou agir de certa forma, vincula-se ao modo de ser e de agir da menina. Assim sendo, o contrato da menina com o leitor é o de *ser verdadeira* (atenta, curiosa, desafiadora, amedrontada, etc.), agindo como qualquer criança curiosa em desvendar o desconhecido; já o mar estabelece um contrato de *parecer ser* (calmo, desafiador, poderoso, etc.). Esse contrato de *parecer ser* instaurado pelo mar é possível em virtude da característica imaginativa do gênero literário que define a obra que estamos lendo.

O leitor, portanto, assume, a partir do modo com que o discurso é enunciado, uma posição privilegiada que tudo vê, mas que precisa estabelecer uma relação de veridicção com aquilo que presencia. Ao mesmo tempo em que temos acesso a todas as ações narradas, colocamo-nos em uma posição implícita pelo olhar panorâmico. No entanto, só estabelecemos o contrato veridictório por meio da relação entre as categorias da expressão e do conteúdo, que constituem o discurso.

É pela maneira com que o espaço é tomado e interage com cores e formas na constituição das imagens que somos capazes de produzir um sentido para o que lemos nas imagens. É o discurso plástico que nos leva a perceber o desenvolvimento de uma narrativa imagética ao longo das páginas. A presença de um actante humano, cujas (re)ações são possíveis, em interação com um ser natural, o mar, cujos movimentos ganham sentido pela ação humana, tudo isso em um espaço que agrega valor a verossimilhança que se busca, e um desenrolar temporal não claramente especificado, mas que se percebe no folhear das páginas, permitem o delineamento de um tema que perpassa esse conjunto de imagens e, por isso mesmo, unifica-as a partir da ideia temática das experiências vividas na infância que nos levam a um percurso do desconhecido ao conhecido.

Presenciamos a curiosidade da menina e com ela (re)conhecemos o mar, (re)vivemos a experiência do encontro com o desconhecido, do fascínio e do desafio de (re)conhecê-lo. Assim como a menina, levamos conosco, ao fim da leitura, as imagens desse encontro e, traçamos a partir delas, possíveis significados para essa leitura-vivência.

4.1.1.3 Leitura da obra *Pula, gato!*

Pula, gato! de Marilda Castanha (2008a) (FIGURA 1), conta, por meio de imagens, a história de uma menina que passeia por uma galeria de Arte, onde estão expostas obras de artistas brasileiros consagrados. Ao longo dessa visita, um gato, que interage com a menina, chama-nos atenção por ser algo inusitado nesse local onde, normalmente, não é permitida a presença de animais. O gato, no entanto, faz parte de um dos quadros expostos na galeria. Esse quadro captura a atenção da menina que, distraidamente, caminha pelos corredores do espaço de exposição.

O encontro do olhar da menina com esse quadro ou com o próprio gato nele apresentado é o que deflagra a ação narrativa. A partir de então, o gato passa a observar a menina e seu distraído passeio pela galeria, persegue-a e salta sobre ela. O *pulo do gato* que surpreende a menina e que depois a leva ao encontro com uma nova obra, dessa vez uma pintura feita pelo próprio gato, que de personagem de uma obra assume o papel de artista, pintando a si mesmo com traçado infantil junto com a menina. Todas essas ações são acompanhadas de perto pelas obras expostas na galeria de arte que não compõem apenas o espaço narrativo, mas também tornam-se atores ao reagirem diante dos atos que presenciam junto com o leitor.

De acordo com a autora da obra, as imagens que compõem a narrativa oferecem ao leitor uma perspectiva cinematográfica de todas as ações. Marilda Castanha(2008) diz que ao produzir as imagens imaginou-se com uma câmera na mão, oferecendo ao leitor o movimento de se afastar e se aproximar da cena, de acordo com o que quiser destacar. Além de permitir uma perspectiva diferenciada das cenas, entendemos que esse modo de apresentação também oferece ao leitor o acesso a uma configuração já conhecida, a partir das produções de mídia televisiva presentes no cotidiano das crianças. Segundo Cademartori (2012, p.3) ,

assistindo aos desenhos animados, crianças se familiarizam com as diferentes convenções representativas dos estilos visuais. Além disso, desenhos animados incorporam, além do simples

uso de colagens e fotos, efeitos especiais importados do cinema e recursos de programas de computador. (2012, p.3)

O gato e a menina são os fios condutores da história narrada. É a partir das suas ações e interações que podemos identificar efeitos de sentido que nos auxiliam a traçar o percurso gerativo de sentido desse texto imagético. A presença desses dois atores, no contexto de uma galeria de arte, é a ideia deflagradora das possibilidades significativas desse texto.

Um espaço museológico tradicional, onde encontramos expostas obras de arte, pressupõe um comportamento determinado das pessoas que por ele circulam com a intenção de visitá-lo. Quadros pendurados em boa parte das paredes, esculturas e instalações dispostas em locais específicos permitem aos visitantes a sua apreciação. Nessa organização do espaço, está implícito um comportamento: um olhar atento, que busca produzir sentidos a partir do que vê e sente, durante a visita. O caminhar pelas salas e/ou corredores dessa galeria é guiado por esse olhar, sua velocidade, bem como o tempo transcorrido nessa ação, vinculam-se diretamente ao modo com que olhamos as obras expostas.

Esse modo previsível de comportamento pode até mesmo ser motivo de ironia como podemos perceber na charge⁵²(FIGURA 27), cuja legenda⁵³ apresenta uma instrução bastante descritiva de como o visitante deve se comportar em uma galeria de arte. Mesmo irônicas, as ações descritas demonstram um comportamento esperado, o de que o visitante volte a sua atenção ao que está exposto na galeria, que mantenha certa distância das obras, não sendo permitido tocá-las.

O mesmo tom de ironia é reforçado na obra de David Prudhome, *La traversée du Louvre* (2012)(FIGURA 28), na qual o autor retrata a relação que os visitantes estabelecem com algumas das 36000 obras que existem no Museu do Louvre, em Paris. Prudhome, ao longo das quase 80 páginas do livro a partir de “um olhar sensível e divertido [...] [retrata] os visitantes [...] e [o] relacionamento "estranho" que "eles têm com as obras”⁵⁴.

⁵² A autoria da charge não foi identificada. Disponível em: <http://demoura.tumblr.com/post/15851581321/instrucoes-para-comportamento-numa-galeria-de> . Acesso em: 4 Mai. 2012.

⁵³ “Nº.62. Fique em pé, conte até dez, caminhe vagarosamente em direção à obra, pare, incline-se para frente, conte até dez, caminhe 12 passos para trás, cruze os braços, coce o queixo, conte até quinze. Coloque as mãos para trás, caminhe cinco passos para frente, balance a cabeça e sorria, e siga em frente ao Nº.63”. (Tradução feita por mim).

⁵⁴ Tradução livre e adaptada de: “David Prudhomme jette un regard sensible, amusé et tendre sur les visiteurs qu’il croise et les “étranges” relations qu’ils entretiennent avec les œuvres”. Disponível em: <http://www.louvre.fr/expositions/la-traversee-du-louvre-de-david-prudhomme> . Acesso em: 02 Mai, 2013.

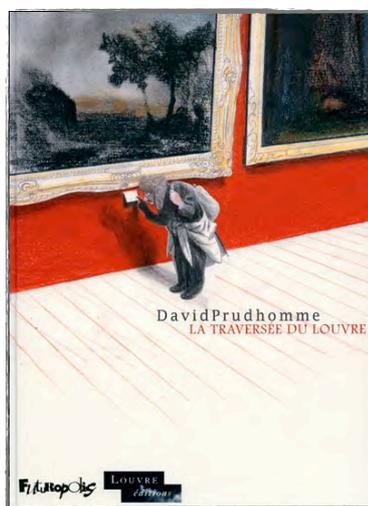
FIGURA 27



Charge sobre o comportamento das pessoas em uma galeria de Arte

Fonte: <http://demoura.tumblr.com/post/15851581321/instrucoes-para-comportamento-numa->

FIGURA 28



Capa da obra *La traversée du Louvre*

Fonte: PRUDHOMME, 2012

Na obra *Pula, gato!*, observamos que a menina está na galeria, caminha por seus corredores, mas não tem sua atenção voltada para as obras que lá estão expostas. Apenas uma obra atrai a atenção dela, o quadro que apresenta o gato (FIGURA 29). A menina encara-os (o quadro e/ou o próprio gato) de frente, sobe em uma banqueta para melhor visualizá-lo e para ficar na mesma altura da obra e do gato nela apresentado. No entanto, não repara nas demais obras, passa por elas, mas não lhes volta o seu olhar.

FIGURA 29



uma obra atrai a atenção da menina

Fonte: CASTANHA, 2008a, p.9

A menina interage com o gato, encara-o de frente e isto o provoca a buscá-la. Como em uma animação, o gato salta do quadro e segue a menina pelos corredores da galeria (FIGURA 30). Seu olhar, atento, persegue a distraída menina que caminha em meio às obras de arte. Percebemos nessa sobreposição de ações um efeito de sentido que pode levar-nos a oposição semântica sobre a qual essa narrativa se constrói: /atenção/ e /distração/.

FIGURA 30



o gato pula do quadro

Fonte: CASTANHA, 2008a, p.15-16

Atenção do gato, que busca a menina, e das pinturas, expostas na galeria, que percebem a interação entre a menina e o gato e acompanham a tudo atentamente. Distração da

menina, que após encarar o gato pintado na obra, nada mais percebe, nem que o gato a persegue nem a movimentação das imagens nas pinturas que estão nas paredes. Ao perceber que o gato a persegue e, quando pula sobre ela, o susto é tão grande que a menina desmaia (FIGURA 31). No desenrolar das ações, as ideias da oposição semântica, portanto, alternam de uma qualificação eufórica com valor positivo para a atenção, e uma qualificação disfórica com valor negativo à distração, para o contrário.

Para a menina a /distração/ predomina como valor positivo, caracterizando o seu modo de agir e ser ao longo da história. A /atenção/ apenas define o seu modo de agir em três

FIGURA 31



o desmaio da menina, o susto das obras

Fonte: CASTANHA, 2008a, p.25-26

momentos distintos: quando encara o leitor, antes de iniciar o seu passeio pela galeria, quando se coloca diante do quadro/gato (FIGURA 29) e, no final, quando admira a obra de arte feita pelo gato, retratando os dois juntos. O gato, ao contrário, relaciona-se do início ao fim da narrativa com a /atenção/, voltando seu olhar para a menina e perseguindo-a pelos corredores da galeria, sendo, portanto, o actante central da narrativa.

A /atenção/ é semanticamente qualificada como eufórica com valor positivo, o que se busca no desenrolar da história. A passagem da distração à atenção ocorre a partir da ação do gato, o *pulo do gato*⁵⁵ literalmente sobre a menina, é que a leva do desmaio assustado à atenção, ao se deparar com o desenho feito por ele. Percebemos essa transformação a partir da figura da menina, que se apresenta com pouca preocupação com a proporcionalidade ou a

⁵⁵ Segundo o Dicionário Aulete, consultado no endereço eletrônico <http://aulete.uol.com.br>, a expressão *pulo do gato* pode ser entendida das seguintes maneiras: “informação importante que o mestre não revela e que o discípulo terá de descobrir por si só, elemento fundamental na solução de um problema, recurso engenhoso para sair de uma situação difícil” Acesso em 31 Mai. 2012.

A capa da obra apresenta o gato pulando em direção a um chapéu, essa imagem talvez faça referência à expressão *ace in the hole* em língua inglesa que corresponde ao *pulo do gato* em língua portuguesa.

representação fiel de um ser humano. Estabelece, assim, ancoragem com a realidade e, ao mesmo tempo, aproxima-se do enunciatário que está implícito nessa obra, o leitor infantil.

Da mesma maneira, o espaço apresentado estabelece relação com a realidade e, o virar de páginas que acompanha o passeio da menina, determina a passagem do tempo. O discurso plástico compõe-se ao longo das páginas, mostrando ao leitor uma narrativa cujo tempo organiza-se a partir do desenrolar das ações. que se relacionam com o lugar onde tudo acontece. Por meio desses elementos, instaura-se o tema central dessa história contada por imagens: a interação com objetos artísticos que resultam em produção sensível de sentido. A figurativização do espaço de exposição, bem como a reprodução das obras (esculturas e pinturas) de artistas brasileiros conferem coerência ao texto.

A organização espacial estabelece o conteúdo desse texto e, é reforçada no plano da expressão que, por meio de elementos plásticos, configura o texto imagético que se apresenta. Essa constituição é percebida, primeiramente, na dimensão topológica, o modo com que os atores, os espaços são mostrados a cada página. O ponto de vista cinematográfico adotado pela autora, enfatiza a oposição semântica fundamental. Com pontos de vista mais próximos (*close*) ou amplos (panorâmicos), as ideias opostas de /atenção/ vs. /distração/ podem ser identificadas. A apresentação da cena em *close* chama a atenção do leitor para um aspecto específico, determina o que olhar. Já a visão panorâmica do espaço dispersa o foco, distrai a atenção do leitor.

Da mesma maneira, as formas que se constituem por traços e representações fantasiosas ou mais realistas corroboram, coerentemente, para que a oposição fundamental seja ressaltada. Da menina que se apresenta através de traços em uma composição muito próxima do desenho infantil, uma representação que busca elementos na realidade, mas faz a sua própria leitura dessa realidade; às reproduções das obras de artistas brasileiros renomados, que buscam a identificação direta com seus originais, a constituição eidética dessa narrativa contribui para que a organização semântica seja coerente.

Coerência essa que também é alcançada a partir da configuração cromática. A cada página, o uso de uma cor vibrante que, ao mesmo tempo, emoldura a cena e preenche o seu plano de fundo. No total, desde a capa, incluindo as orelhas e as 40 páginas que compõem o livro, podemos identificar 10 maneiras diferentes de presentificação da cor. Uma variação que a princípio parece confusa e sem sentido, já que algumas cores se repetem de maneira desordenada e notam-se variações de tonalidade de uma mesma cor.

No entanto, toda essa variedade funciona de modo coerente e coeso com a expressão plástica e, principalmente, com o plano do conteúdo, que nos permite identificar efeitos de sentido a partir dessa constituição. A variedade cromática, em primeiro lugar, relaciona-se com as diferentes cores que compõem as obras (pinturas, esculturas, instalações) reproduzidas e expostas na galeria; em segundo lugar, o modo uniforme com que essas cores surgem, colorindo o ambiente da galeria, conferem destaque aos atores e à própria ação narrativa.

Observa-se, também, que o uso de cores complementares inunda determinadas cenas, criando, através do forte contraste, uma fusão espacial entre a menina e as obras da galeria. Isso pode ser percebido nas duplas de páginas, 6-7 (FIGURA 32) e 8-9 (Figura 33), em que primeiro o gato e depois a menina ganham destaque, pois nesse momento suas ações merecem maior atenção do olhar leitor.

FIGURA 32



destaque para o gato

Fonte: CASTANHA, 2008a, p.6-7

A leitura dessa obra, portanto, não se limita ao conteúdo, que pode ser reduzido à reprodução de obras de renomados artistas brasileiros, nem ao seu modo de expressão, envolvendo o traçado do desenho infantil em comparação com obras já reconhecidas no cânone das artes visuais. Ler a obra *Pula, gato!* é uma aventura que envolve mergulhar no entrelaçamento do texto, de sua expressão e de seu conteúdo, na tentativa de descobrir os seus mistérios e, de repente, alcançar o *pulo do gato*, identificando e produzindo sentidos possíveis na engenhosidade do texto.

FIGURA 33



destaque para a menina

Fonte: CASTANHA, 2008a, p.8-9

4.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

4.2.1 O contexto da pesquisa

Após a leitura dos livros de imagem selecionados, nosso objetivo consistia em realizar uma leitura mediada com professores, a partir dos três livros, e observar como estes professores encaminhariam com seus alunos uma atividade de leitura mediada do livro de imagem.

Para constituir nosso *corpus* de pesquisa visitamos duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul durante o mapeamento dos livros de imagem do PNBE 2010. Uma delas, o Instituto de Educação João Neves da Fontoura, de Cachoeira do Sul (RS), demonstrou interesse em fazer parte da pesquisa. Dessa forma, conversamos com a direção da escola apresentando a proposta, a qual não só foi aceita como e obtivemos o auxílio para que o trabalho junto aos professores e alunos fosse realizado.

O Instituto de Educação João Neves da Fontoura é uma escola bastante antiga (mais de 80 anos) e tradicional na cidade de Cachoeira do Sul. A escola possui todos os níveis da Educação Básica, incluindo o Curso Normal de nível médio, e sempre primou por oferecer uma educação diferenciada, tendo em vista a presença do curso de formação de professores. Atualmente, a instituição é destaque na cidade a partir da avaliação do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo informação obtida junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13845>), a escola ultrapassou a meta proposta que era de 6,2, obtendo 6,5 no ano de 2011 para a avaliação realizada com 4ª série /5ºano do Ensino Fundamental.

O investimento em um trabalho diferenciado pôde ser percebido durante a realização da pesquisa, primeiro pela concordância para se envolver no processo, permitindo inclusive aos professores um tempo durante a jornada de trabalho para a participação nas atividades propostas no processo de investigação. E, em segundo lugar, pelo modo com que os alunos reagiram com a minha presença nas suas salas de aula, demonstrando estarem acostumados com experiências e sujeitos diferentes, além deles próprios e da professora (sabe-se que ao longo do ano, em virtude da existência do curso normal de nível médio na escola, muitas estagiárias, alunas do curso, buscam as turmas para estabelecerem suas primeiras ações didáticas).

4.2.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

Com relação aos docentes que se envolveram no processo da pesquisa, obtivemos o aceite de três professoras. Uma delas desde o momento em que estivemos na escola para mapear o acervo de livros demonstrou interesse em participar. Essa professora, por sua motivação, foi quem buscou a participação das outras duas colegas. Dentre as exigências feitas para participar do grupo, a principal foi a de que os docentes envolvidos tivessem experiência e/ou estivessem atuando em classes de anos iniciais do Ensino Fundamental⁵⁶.

Três professoras participaram do processo de pesquisa todas com experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um tempo médio compreendido entre 10 e 25 anos. As informações de cada uma delas podem ser conferidas no quadro abaixo que foi organizado a partir das entrevistas. Nessa entrevista⁵⁷ buscamos obter informações sobre o perfil das professoras⁵⁸.

⁵⁶ Foi assinado um termo de consentimento pelas professoras de modo que essas informações pudessem ser utilizadas para esta pesquisa. O termo encontra-se no Anexo 2, ao final deste trabalho.

⁵⁷ Anexo 1

⁵⁸ Para preservar a identidade das professoras, optou-se por identificar cada uma delas pelas letras PR associadas a um número. Assim, ao longo do texto, cada uma será identificada como PR1, PR2 e PR3.

Quadro 9 - Informações sobre as professoras participantes do grupo de mediação

Professor/perfil	idade	tempo de docência	atuação atual
PR1	47 anos	25 anos	Coordenação Pedagógica e Vice-direção [turnos diferentes]
PR2	42 anos	17 anos	professora 1º ano do EF
PR3	32 anos	10 anos	professora do 2º ano do EF

Fonte: entrevista com as professoras

Como se pode constatar na Quadro 9, atualmente, duas professoras estão com turmas, uma no primeiro ano e outra no segundo ano do Ensino Fundamental. A que possui mais tempo de docência, e a primeira a se interessar pela pesquisa (PR1), está afastada da regência de classe, atuando como coordenadora pedagógica e vice-diretora em turnos diferentes. Outra particularidade é que a professora que trabalha com a turma de primeiro ano considera sua atuação um desafio que foi assumido por ela como opção, já que anteriormente exercia docência com quinto ano (do Ensino Fundamental de 9 anos) como foi relatado durante a entrevista.

Além de buscar informações gerais sobre as professoras, a entrevista também questionou-as sobre o trabalho com imagens em sala de aula: se costuma acontecer, com que frequência e que tipo de atividade. A resposta de todas foi afirmativa, variando apenas a frequência e a explicitação do tipo de trabalho realizado com as imagens trazidas para a aula. Para ficar mais claro, organizamos o Quadro 10 com as respostas:

Quadro 10 - Informações sobre a frequência do trabalho com a imagem

Professor/Trabalho com imagem	frequência do trabalho com imagem	atividades realizadas
PR1	raramente	<ul style="list-style-type: none"> • reprodução de história (oral e escrita)
PR2	frequentemente	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento de imagem • observação • reprodução
PR3	frequência variável	<ul style="list-style-type: none"> • ordenação de histórias em quadrinhos

Fonte: entrevista com as professoras

A professora (PR1) que afirmou trabalhar raramente, fez as suas observações baseadas na sua atuação quando trabalhava com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A justificativa para a rara presença da imagem em suas aulas foi a de que há pouca oferta de livros com imagem, predominando livros com texto verbal [denomina texto, apenas o verbal]. Com relação ao trabalho realizado com as imagens, mesmo sendo raro, ele tinha por objetivo o desenvolvimento linguístico verbal dos alunos, de modo que, segundo a professora, os alunos eram instigados a interpretar as imagens para organizar narrativas e produzir histórias orais e coletivas — quando transpostas para a escrita, principalmente no início do processo de alfabetização.

O trabalho frequente, explicitado pela segunda professora (PR2), está relacionado à sua prática com uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental com a qual possui mais vivência, como já explicitado anteriormente. Segundo ela, com alunos desse ano costumava trabalhar muitas imagens cujo tema era o Rio Grande do Sul. Ela citou ainda trabalhar com imagens em Matemática, ressaltando a questão das frações. Por fim, acrescentou que agora, no trabalho com o primeiro ano, a imagem tem sido frequente em suas aulas: Sempre trabalhei muito imagem. No primeiro ano, mais ainda porque eu estou trabalhando com alfabetização.[...] Então tem mais imagens ainda..., agora, é diariamente.

A última professora a aceitar compor o grupo e a participar dessa entrevista inicial, PR3, no entanto, traz uma ideia oposta a de PR2 no que diz respeito à relação que se pode estabelecer com o processo de alfabetização e o uso da imagem. Segundo ela, o uso da imagem em suas aulas varia de acordo com o andamento do processo de alfabetização. A

imagem, inicialmente, não é utilizada em suas aulas para que esse processo seja melhor trabalhado e, quanto mais avançados em termos de alfabetização, portanto, mais hábeis na leitura da palavra, a imagem volta a se fazer mais presente. A partir de então, as imagens surgem no gênero história em quadrinhos com o objetivo de exercitar a ordenação desses quadros para constituir uma história que será recontada na forma verbal.

Após obter informações gerais sobre as professoras e suas práticas de utilização do texto imagético, pedi a elas que lessem os três livros de imagens selecionados para o processo de pesquisa. Cada uma, então, pode explorar os três livros e foi solicitado que escolhessem livremente um deles para ser lido. A leitura foi feita, primeiramente, de modo silencioso e, em seguida, foi relatada oralmente pela professora.

4.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA COM O LIVRO DE IMAGEM

Nosso percurso investigativo envolveu três momentos distintos de prática de leitura:

- 1) a leitura, sem qualquer mediação, que foi realizada individualmente com cada professora com a intenção de verificar como elas interagem com o livro de imagem;
- 2) os encontros de leitura nos quais discutiu-se com o grupo aspectos referentes à conceituação do livro de imagem, bem como as leituras mediadas de cada uma das três obras a partir das quais as professoras iriam propor experiências de leituras mediadas para seus alunos;
- 3) e, as leituras mediadas, propostas e coordenadas pelas professoras, em três turmas distintas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.3.1 O (re)conhecimento da prática de leitura individual de cada professora

A intenção dessa leitura, que não teve qualquer tipo de mediação da minha parte, foi perceber de que modo as professoras liam o texto imagético, como interagem com ele, observando aspectos das imagens propriamente e/ou da constituição narrativa apresentada por elas. Com base nessa observação pôde-se, então, estabelecer o conhecimento prévio das participantes do grupo de pesquisa.

4.3.1.1 Leitura de PR1

A primeira professora optou por ler a obra *Onda* (LEE, 2008). Essa escolha foi feita rapidamente, sem que ela nem ao menos observasse os outros dois livros. A rapidez da escolha e sem dúvidas foi justificada por ela, primeiro por adorar o mar e, segundo por já conhecer e gostar muito da obra.

Inicialmente, o livro foi folheado pela professora que observou cada uma da dupla de páginas sem muita demora, mas demonstrando atenção ao que fazia. Em seguida, ela narrou a história que havia lido nas imagens.

Ao longo da sua fala, percebe-se que a professora conseguiu ordenar e identificar as diferentes ações, que compõem a história apresentada pelas imagens. No entanto, em poucos momentos dessa fala, ela traz informações que revelam, não somente uma leitura dos elementos e ações narrativas, mas também o modo com que isso é apresentado, demonstrando um olhar voltado para o aspecto expressivo do texto imagético.

No início, a professora, demonstra atenção ao modo com que a menina, personagem central, e os pássaros que a acompanham, movimentam-se. Mesmo que inconsciente, esse destaque revela a observação da maneira com que o espaço das páginas é utilizado, como notamos em sua fala: E como realmente acontece os pássaros também fugiram, porque quem observa a beira do mar, os pássaros vêm e vão conforme a onda. Então, eles a acompanharam, ela estava um pouco assustada. Essa percepção demonstra que o olhar leitor também movimentou-se pelas páginas, esteve, mesmo que inconscientemente, atento ao espaço que é tomado pela imagem, demonstrando atenção ao posicionamento e às expressões dos personagens.

Outra referência que pode estar relacionada ao modo de expressão da imagem diz respeito à cor. A professora narra: Mas ela resolveu enfrentar este marzão, azul, bonito. As imagens na obra *Onda*, quanto ao aspecto cromático, possuem três cores distintas, o preto, o branco e o azul, com diferentes tonalidades alcançadas a partir do material utilizado (tinta e carvão). Em sua fala, a professora, menciona apenas a cor azul, sem demonstrar atenção à presença de outras cores ou à qualquer variação matérica do uso da cor.

Da mesma forma, o modo com que a história é contada revela percepção do tamanho da onda que ora é pequena e baixa, ora é grande e alta. A professora diz: Mas aí vem aquela onda enorme e a criança, novamente, então, se sentiu medrosa, talvez até um pouco impotente perante aquela

enorme onda, e a criança então fugiu. Além de se valer do adjetivo enorme para caracterizar a onda, também o modo com que a palavra é pronunciada, estendendo o som do fonema /o/, demonstra a percepção de que a imagem da onda domina o espaço da página, diferentemente de outros momentos em que a onda é menor, mais baixa, ocupando apenas a parte inferior da página.

Essas referências, no entanto, não são explicitamente feitas pela professora, são notadas somente a partir de uma análise, como a que aqui fazemos, buscando identificar na fala alguma informação que se relacione aos elementos cromático, topológico ou eidético de constituição da imagem. Nota-se, que a leitura feita pela professora demonstra maior preocupação em ordenar as ações narrativas, identificar e qualificar os atores da história, apresentando também algumas produções de sentido que revelam o nível discursivo, tal como: a mãe teve a sensibilidade de deixá-la sozinha, ah... em tese, nessa primeira experiência dela com o mar . Na leitura da professora evidencia-se, portanto, uma atenção maior ao conteúdo do que às qualidades sensíveis das imagens.

4.3.1.2 Leitura de PR2

A segunda professora observou os três livros página por página e acabou optando por ler com mais atenção *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009). A princípio ela demonstrou certa apreensão por ter que realizar a leitura ali, imediatamente, junto comigo, pois imaginou que levaria o livro para casa para uma análise mais apurada.

Tranquelizei-a, informando que a intenção da leitura era apenas perceber quais eram as impressões dela sobre o livro, qual seria a leitura dela. Ela inclusive afirmou que já estava imaginando o que diria após ler o livro em casa.

Depois de observar os três livros, a professora iniciou seu relato, declarando que havia se apaixonado pela mensagem do livro. Segundo ela, [o livro *Onda*] até que eu entendi, mas eu me apaixonei por esse aqui [*A menina e o tambor*]. Ainda em dúvida com o que eu esperava que ela fizesse questionou: tu queres que eu conte o que eu entendi?

Ao receber resposta afirmativa, iniciou lendo o título e, em seguida, descrevendo as ações da menina: A menina e o tambor[leu o título]... A menina saiu procurando a atenção das pessoas e procurando alguma coisa. Foi tentando chamar atenção das pessoas de alguma forma, mas não conseguiu

chamar atenção das pessoas. A fala da professora concentrou-se na descrição das ações da menina até o final.

No que diz respeito, ao aspecto expressivo, o olhar da professora praticamente não se ateve. Apenas, em certo momento, ela faz referência às mudanças no rosto da menina na tentativa de alegrar as pessoas - E fez mil caras e bocas tentando e não conseguiu - o que nos indica certa atenção às formas que constituem o modo de apresentação da personagem central da narrativa.

Há, portanto, no caso dessa professora uma leitura totalmente centrada no aspecto narrativo, já que identifica as ações da personagem central e suas interações com os demais sujeitos da narrativa. E, podemos notar também, uma leitura que busca o discurso, o sentido a ser produzido a partir dessa leitura, pois o que lhe chamou atenção para escolher o livro foi a sua mensagem.

4.3.1.3 Leitura de PR3

A entrevista e leitura com a terceira professora foi realizada em dia diferente das demais. Talvez, já tendo informações acerca do que ocorreu com as outras professoras, ela chegou ao encontro preparada para o que iria acontecer. Essa preparação ficou bastante clara na escolha do livro a ser lido e contado.

Assim como PR2, o livro escolhido por PR3 foi *A menina e o tambor*. Ao iniciar seu relato, notei um olhar atento ao aspecto cromático da imagem, pois descreveu os personagens como acinzentados. O restante do relato, no entanto, centrou-se, principalmente, nos fatos narrados, nas ações da menina e, em como os demais personagens agiam ou reagem.

Semelhante à professora anterior, a mudança de feições dos personagens foi destacada por PR3: E, então, lentamente elas começaram a mudar a fisionomia, começaram a ficar mais alegres... . O grande destaque, porém, está no conteúdo discursivo presente nas imagens, não há maior atenção além do detalhe cromático ou eidético, mencionados, quase inconscientemente, pela professora.

4.3.2 Os encontros preparatórios de leitura: as professoras como leitoras

A leitura do livro de imagem, considerando a imagem como texto produtor de sentido, não é uma prática recorrente ou comum, tendo em vista o número de pesquisas que se tem e a própria prática escolar. Assim sendo, a intenção dos três primeiros encontros com as professoras participantes da pesquisa foi estabelecer diálogo, colocando em foco essa perspectiva de leitura. O diálogo foi a ferramenta utilizada, baseando-se na sua definição de que não se trata de um discurso pronto, apenas a ser transmitido, “mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca”(ABBAGNANO, 2007, p.323).

As leituras de cada uma das obras foram o ponto de partida para pensar esse diálogo com as professoras. No entanto, as análises das obras, apresentadas anteriormente, não foram utilizadas como esquemas fechados e inalteráveis, mas auxiliaram a estabelecer um exercício de produção de sentido dialogado com as professoras, com o intuito de fazê-las (re)pensar e planejar suas próprias práticas de leitura mediada a partir do livro de imagem.

Esse diálogo possibilitou uma reflexão, sobre os modos de ser e agir das professoras, frente ao texto-imagem. A produção de sentido no interior das práticas discursivas, a partir dos regimes de sentido, definidos anteriormente, aponta um campo fértil para que se compreenda de que modo os sujeitos (inter)agem entre si e com o objeto, estabelecendo um discurso e produzindo sentido. Entendemos que uma análise do comportamento interativo-discursivo das professoras tanto em momento de formação quanto, posteriormente, em ação na sala de aula, permitirá que se (re)pense a presença da literatura na escola de maneira qualificada, pois, como nos diz Magda Soares (2006, p. 21), a escolarização da literatura infantil, como “saber escolar” é algo que não pode ser evitado, o que podemos questionar é a maneira com que essa escolarização é feita .

E essa escolarização qualificada inicia pelo professor, que atua em sala de aula ou na biblioteca, pois é ele a principal figura responsável pela propagação da leitura e dos objetos de leitura. Todo docente precisa assumir o seu papel como mediador, que propõe a leitura em sala de aula, anima os leitores, instiga a sua curiosidade e a sua vontade de ler. Por isso, nosso processo de pesquisa tem o professor como sujeito principal, tanto aquele que atua em sala de aula, quanto o que trabalha como supervisor pedagógico que também pode ser mediador de leitura no contexto escolar.

Acreditamos que, assim como o aluno precisa ser mediado para a leitura da imagem, também o professor necessita saber como promover essa mediação e, para alcançar este conhecimento, faz-se necessário que ele se coloque no papel de leitor. Esta experiência como leitor da imagem, mediado por outra pessoa, permite ao professor refletir tanto como leitor, quanto como professor que, posteriormente, proporá aos seus alunos essa leitura como mediador.

A escolha do livro a ser lido é uma das ações dessa experiência. No caso da nossa pesquisa, essa escolha, nessa primeira prática de leitura, foi realizada por mim no papel de mediadora, assim como ocorrerá com o professor na sua ação cotidiana em sala de aula ou na biblioteca. Além da seleção da obra a ser lida, é importante também que o mediador tenha consciência de como os sujeitos a serem mediados podem interagir com a imagem.

Assim, os três encontros constituíram-se, resumidamente, da seguinte maneira:

- primeiro encontro: diálogo e leitura de um material teórico para conceituar e compreender aspectos pertinentes ao funcionamento do livro de imagem como texto narrativo-imagético;
- segundo encontro: leitura mediada do livro de imagem *Pula, gato!* (CASTANHA, 2008), procurando instigar o olhar leitor das professoras;
- e, terceiro encontro: leitura mediada das obras *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009) e *Onda* (LEE, 2008), reforçando o olhar leitor das professoras para produzir sentido, a partir do que viam no modo de constituição das imagens que narram as histórias.

É importante dizer que a intenção inicial era que cada uma das obras fosse lida em um encontro separado, no entanto, tendo em vista que no terceiro encontro as professoras se dispuseram a ler duas obras, optou-se por essa prática.

Em cada um desses momentos é possível destacar falas e comportamentos das professoras que demonstram o seu modo de compreender a leitura e interagir com o livro de imagem, produzindo sentido a partir dessa relação. O comportamento das professoras — expresso tanto nas suas falas, quanto nos seus gestos —, bem como para o meu como pesquisadora implicada — buscando dar sentido ao que estava sendo dito com objetivo claro e definido —, vai ser o foco da análise a ser feita para desvendar o sentido implícito nas relações ao longo dos diálogos.

Trata-se de uma descrição do que foi vivido em cada momento, destacando falas e comportamentos a partir dos quais tanto o meu olhar de pesquisadora identifica efeitos de sentido possíveis, quanto o olhar das professoras constrói sentidos a partir do que vê, fala e

sente. Sou sujeito que volta o olhar para o olhar dos outros e busca produzir sentido nessa (inter)ação particular estabelecida na própria pesquisa. Assumo, portanto, um ponto de vista fenomenológico, não confirmando significados, como se lá já estivessem determinados, mas construindo-os a partir das relações vivenciadas em cada encontro.

4.3.2.1 Encontro 1: algumas noções básicas

O primeiro encontro teve por objetivo propor uma conversa que permitisse conhecer um pouco mais sobre o livro de imagem, conceituando-o e caracterizando-o, tendo em vista que é baseado nele que todo o trabalho seria desenvolvido. Para iniciar essa conversa, foi utilizado um texto de um encarte que integra obras de uma editora. Apesar de um dos livros utilizados na pesquisa ser publicado por essa editora, a escolha foi feita por considerá-lo relevante em termos de conteúdo, embora simplificado no que diz respeito ao modo como as ideias são apresentadas. A autora do texto, Ligia Cademartori, importante estudiosa da literatura infantil, consegue elencar informações bastante relevantes para que se compreenda o que é e como pode ser lido o livro de imagem.

Dessa forma, cada professora do grupo de pesquisa recebeu uma cópia deste texto (que se encontra disponível na *internet*: http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf⁵⁹. Com o título, sugerindo exatamente o trabalho que nos propusemos a fazer, *Para pensar o livro de imagem*, o texto constitui-se de 7 subtítulos, cada uma dessas partes pode ser assim resumida:

- 1- Com o título *Texto visual*, o trecho caracteriza a imagem como texto constituído por elementos plásticos (linha, cor, forma, luz, sombra, enquadramento) e elementos narrativos;
- 2- *No princípio a imagem*, o título da segunda parte, demonstra a presença da imagem no cotidiano das crianças desde muito pequenas até mesmo antes das letras. Além disso, destaca o papel da imagem com sua sequencialidade e estilo na constituição de experiências visuais e de organização lógico-narrativa da criança;
- 3- A terceira parte, *Ler imagens*, põe em relevância a significativa receptividade das crianças em relação a imagem em diferentes suportes e gêneros, do desenho animado às figurinhas de álbuns. No entanto, entende que mesmo predispostas a terem seu olhar capturado pelas

⁵⁹ Anexo 3

imagens, a mediação é necessária para melhor explorar a potencialidade da visão, pois como está posto no texto, “o olho vê, mas é o olhar que dá finalidade à visão”;

4- *Pontos de indeterminação* é o título do quarto trecho, aborda a abertura à produção de sentido possibilitada pela leitura do livro de imagem;

5- Na quinta seção, *Os parentescos*, destaca-se a riqueza do livro de imagem ao possibilitar a interação com diferentes tipos de texto (narrativa, descrição, por exemplo) e gêneros textuais (poesia, história em quadrinhos, ...), utilizando recursos do cinema, da pintura, do artesanato,... Essa multiplicidade expressiva resulta em uma também variada gama de leitores implícitos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, que poderão interagir com os livros desde que “saibam olhar e desfrutar a riqueza dos múltiplos recursos” apresentados;

6- As ações envolvidas em uma observação atenta do livro de imagem são destacadas nessa sexta parte, *As possibilidades*;

7- Por fim, o trecho *Pontos de indeterminação*, alerta para o fato de que se o livro de imagem também é narração e descrição, é importante avaliá-lo para saber se ele é adequado ao grau de compreensão da criança leitora, principalmente em relação às suas experiências visuais.

O texto, como um todo, foi lido e discutido sem um roteiro previamente organizado. A intenção não era questionar as professoras a partir do que liam, mas deixá-las livres para comentar o que lhes chamasse a atenção. Por isso, a produção de conceitos, bem como a apreensão de informações não foram sistematizadas.

A conversa realizada teve como ponto de partida a organização dos demais encontros, estabelecendo datas e tirando dúvidas das professoras quanto ao trabalho que deveria ser realizado por elas, a partir dos livros de imagem que seriam lidos. Percebi que, com relação a esse trabalho, as professoras estavam um pouco apreensivas, imaginando que deveria ser algo grandioso, Vamos ter que fazer um evento, disse uma delas.

Após as datas terem sido conjuntamente estabelecidas, iniciei a conversa questionando: primeiro, o que é o livro de imagem? É um livro que tem predominantemente, o quê?. A resposta era bastante óbvia e, a partir dela, procurei traçar um percurso histórico do livro de imagem, apresentando exemplos de algumas obras relevantes, tais como a de Juarez Machado, *Ida e volta* (1976).

A partir dessa primeira fala, surgiu uma pergunta de uma das professoras (PR1): Para livros de imagem também se usa o termo texto?. Nota-se, portanto, um estranhamento diante do uso

da denominação texto associada à imagem. Procuo explicar de maneira geral, afirmando que a imagem, na perspectiva teórica da semiótica, é sim um texto porque ela tem um significado, ela tem uma organização própria que nos leva a compreender o que é que ela está querendo nos dizer. Ela não é só um enfeite. A explicação dada foi bastante simplificada, pois a intenção da conversa com as professoras não era estabelecer uma relação na qual eu transmitisse conceitos e teorias para elas, promovendo uma interação baseada na manipulação, de modo que estivessem ali apenas para receber informações a serem aplicadas em suas ações a partir dos livros.

Essa abertura do diálogo, que se tentou estabelecer, nem sempre foi fácil. O meu olhar como pesquisadora, com objetivos estabelecidos e conhecimento de todos os movimentos da própria pesquisa, muitas vezes se mostrava e acabava adiantando respostas, que conduziam o olhar das professoras, ou então deixando de explorar os comentários feitos por elas. Percebe-se isso, na continuidade da conversa quando a mesma professora citada anteriormente, PR1, questiona a respeito de como mencionar a autoria do ilustrador, já que, segundo ela, quando se vai contar uma história, a primeira informação é quem é o autor. Apesar de a dúvida da professora ser pertinente, tendo em vista que a questão da autoria dos livros é algo que ficou em segundo plano para dar maior relevância das imagens que se mostram sozinhas ou acompanhando o verbal. Teria sido importante refletir a partir dessa fala da professora o como mediar a leitura de uma história, seria mesmo falar sobre o autor um ponto de partida essencial para se iniciar a história?

O ato solitário da leitura de um livro, considerando um leitor independente, nem sempre parte de um (re)conhecimento do autor da obra que será lida. E no caso da sala de aula, contexto de formação de leitores, qual seria um modo de começar a exploração de uma obra? Esses questionamentos poderiam ter sido feitos às professoras, instigando-as a (re)pensar o seu papel mediador no ato da leitura. No entanto, entendo que, naquele momento, essas perguntas, talvez demonstrassem às professoras que iniciar mencionando o autor era uma atitude errada. Não pretendíamos, corrigir o trabalho das professoras, mas tentar provocar a reflexão sobre a mediação da leitura do livro de imagem.

A conversa seguiu, então, respondendo à professora sobre a nova perspectiva da autoria dos livros, demonstrando a importância dos ilustradores também como autores ou co-autores dos livros. A partir desse papel do ilustrador, questionei o grupo sobre que tipos de livros de imagem existem, instigando-as a pensar em outros que não apenas os livros que contêm uma narrativa. A resposta imediata de uma das professoras, foi de realmente não

existirem apenas os de narrativa. No entanto, essa afirmação não veio acompanhada de exemplos, revelando, talvez, desconhecimento de outros tipos de livros ou de como denominá-los.

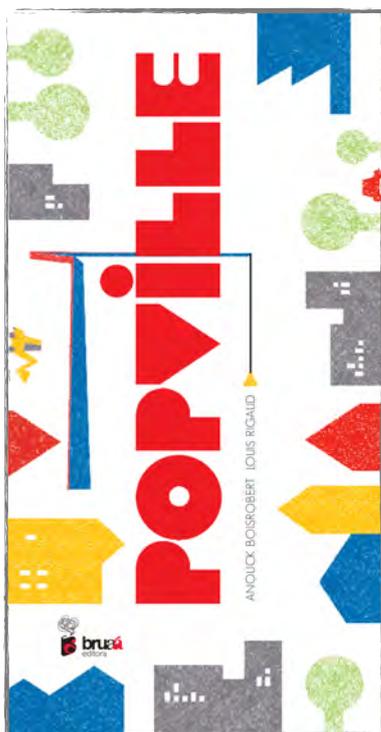
Apresentei alguns exemplos de livros de imagens, procurando definir o objeto e revelando as possibilidades de compreensão que se pode ter sobre o que é um livro de imagem. O primeiro exemplo mostrado foi de um livro que possui pouco texto verbal, associado à imagem de cada uma das páginas, como é a obra *O mais bonito* (FRANÇA, 2011). e que pode ser chamado livro de imagem, demonstrando que é a supremacia da presença da linguagem visual, e não a ausência do verbal, o que pode determinar o modo com que esse livro pode ser caracterizado.

Destacamos que, durante a observação de alguns livros, surgiram comentários que revelaram o modo de presença da imagem em sala de aula, bem como a sua compreensão do seu papel no processo de leitura. Quando mostrei um livro no qual a imagem aparece intercalada em meio ao verbal, em um formato de carta enigmática, na qual a imagem precisa ser transposta para o verbal completando o texto, PR3 disse: esse [tipo de atividade] a gente faz na sala de aula; e PR2, complementou meu comentário sobre a função desse modo de constituição do texto, afirmando com uma pergunta, esse facilita a leitura, né?.

Essa pergunta, com tom afirmativo, não gerou comentário, não trouxe uma confirmação nem uma negação do que fora dito pela professora. Procurei definir qual seria a função do livro de imagem com o qual trabalharemos em nossa pesquisa: O livro de imagem como nós vamos trabalhar aqui, a intenção vai ser ajudar a criança a perceber como é que a imagem se constrói para chegar num discurso. Instiguei a reflexão do grupo, complementando o fato de que o texto imagético, assim como o verbal, possui uma organização própria e que nos auxilia a compreendê-lo: assim como nós pegamos um texto verbal e conseguimos entender o que está ali, porque as palavras estão sendo usadas, estão organizadas de um jeito, a imagem também, nós só entendemos aquilo porque a imagem está organizada de algum jeito’.

Antes de iniciar a leitura do material com informações gerais sobre o livro de imagem, ainda retomei o fato de considerar a imagem como um texto e, por isso, preferi não utilizar a denominação ‘livro sem texto’ para denominar os livros com os quais iríamos trabalhar. Outros livros de imagem, com funções distintas, foram apresentados, reforçando a ideia de texto imagético com sentido próprio, para além da ilustração. Essas outras obras também serviram para situar as professoras a respeito do seu próprio (re)conhecimento senão do livro,

FIGURA 34

capa do livro *Popville*

Fonte: imagem disponível no
Google Images

das imagens que o compõe e que poderiam ter sido encontradas em outro contexto. Como no caso do livro *Filó e Marieta* (FURNARI, 2007) cujas imagens, segundo as professoras (PR3 e PR1), já eram suas conhecidas de uma tira de quadrinhos apresentada em um livro didático que possuíam em sala de aula.

Outra obra, também mostrada às professoras, foi um livro escultura ou livro brinquedo, a obra *Popville* (BOISROBERT & RIGAUD, 2009) (FIGURA 34). O encantamento das professoras diante do livro foi imediato e resultou em comentários que demonstraram tanto o olhar sensível, quanto o mais prático em termos de uma possível sequência didática de leitura: PR1 disse, ‘e ele é muito interdisciplinar. Tem várias coisas; enquanto que PR3 exclamou,

Uma obra de arte. Por fim, procurando outra obra a ser mostrada, em meio às que tinha selecionado, indiquei o livro *Ribit*

(GEDOVIUS, 2009) (FIGURA 6) que apresenta um jogo visual. Com relação à esse livro de imagem, PR3 demonstrou reconhecê-lo como parte do acervo da biblioteca da escola e contou que seus alunos, em um momento de pesquisa na biblioteca que consistia em selecionar um livro para ler e contar em sala de aula haviam escolhido este. Tal opção, segundo o que ela percebeu, estava vinculada ao fato de o livro não ter nada para ler, como foi considerado pelos alunos. No entanto, no momento do reconto oral do livro que havia sido lido houve certa dificuldade como se percebe em sua fala: Só que na hora que eles tinham que contar a história, eles não conseguiam. Tentei explicar que essa dificuldade talvez fosse decorrência do fato de esse livro não possuir uma narrativa linear em suas imagens. O fato de afirmar que a leitura do livro de imagem é, talvez, mais difícil do que a leitura do livro com texto verbal, poderia alterar o modo com que as professoras veriam os livros de imagem na continuidade da pesquisa, estabelecendo o pré-conceito

Passamos então, a leitura do texto *Para pensar o livro de imagem* e, agora, ao ler a transcrição, percebo que eu repeti o modelo de leitura mencionado por PR1, ao iniciar apresentando a autora Ligia Cademartori, ressaltando que se trata de uma pesquisadora

importante nos estudos da literatura infantil. Esse modelo de leitura, coloca o foco na contextualização prévia para que o leitor, ao se voltar para o texto já tenha certa noção sobre como ele será e do que tratará. No entanto, essa proposta modaliza a leitura, manipulando o leitor a perceber o que será dito pelo texto como algo correto, prejudicando a discussão.

Talvez, em decorrência desse fechamento do caminho para discussão, ao longo da leitura que se seguiu no encontro, as professoras demonstraram total aceitação do que foi exposto, pouco interferindo ou colaborando a partir do que era lido. Ao longo da descrição, portanto, poucas foram as interferências das professoras, que ouviram a leitura do texto, bem como as minhas intervenções, sem muitas interferências ou complementações.

Após ler a primeira parte, resaltei o foco do nosso trabalho: é com base nesses dois conjuntos que nós vamos trabalhar. Destaquei, também, que, muitas vezes, não estamos acostumados a lidar com a plasticidade do texto visual, e isso dificulta a nossa leitura do aspecto expressivo do texto e nos detemos mais na perspectiva da narrativa por ele representada, pois traz elementos com os quais lidamos com mais frequência. Na continuidade, mencionei algo sobre o modo com que lidamos com os objetos artísticos, no que diz respeito à produção de sentido, tendo em vista que não estamos acostumados a olhar as imagens a partir da sua plasticidade, comento que estive em uma exposição de arte. A intenção desse comentário foi apontar a perspectiva de que nem sempre a arte tem um sentido concreto, podemos apenas senti-la, sem que por exemplo, sejamos capazes de expressar esse sentimento de modo verbal. Diante desse relato, PR1 interveio contando: Eu aprendi com uma pessoa muito chique há muitos anos atrás que a gente fica olhando assim [mão no queixo, cara séria] e diz muito interessante.

Essa fala da professora, além do seu aspecto pitoresco e, até mesmo engraçado, revelou o modo com que ela própria e, talvez, grande parte das pessoas, lida com o objeto artístico, encarando-o como algo cujo sentido é muito difícil de ser alcançado ou produzido. Em razão dessa pretensa dificuldade, o que ocorre é a busca por um caminho seguro, aqui na fala da professora, representado por esse “discurso modelo”. O trabalho com o livro de imagem a respeito do qual refletimos, também pode provocar alterações neste tipo de comportamento revelado pela professora.

Na continuidade desta conversa, relatei uma visita feita por mim a uma exposição do artista Arthur Bispo do Rosário, com o intuito de falar sobre uma experiência pessoal e, ao mesmo tempo, investigar as experiências das professoras também. Ao questioná-las se o

conheciam, a resposta foi negativa. Tentei, de maneira simples, descrever um pouco do trabalho do artista. Neste breve relato, ao comentar sobre os lençóis bordados pelo artista, percebi certa sensibilidade de uma das professoras. PR2 surpreendeu-se diante dessa produção de Arthur Bispo do Rosário e exclamou: Que lindo!. Essa breve exclamação chamou a minha atenção e destaco-a aqui, nessa análise por revelar um comportamento não esperado, tendo em vista que as professoras negaram qualquer conhecimento sobre o artista e apenas ouviram o meu relato. No entanto, essa professora especificamente, demonstrou um comportamento que não corroborou com a programação esperada a partir do desconhecimento do artista e que resultou em silêncio das outras participantes do grupo. Ela, ao contrário, ajusta-se, deixa-se contagiar pelo meu relato e revelou isso a partir da sua exclamação.

A vivência da experiência estética, a partir dos objetos de imagem, por exemplo, busca esse contágio, esse ajustamento do sujeito que procura estabelecer relação e se permite sentir a partir do que vê. Esse comportamento, no entanto, não é regular ou pressuposto à experiência de olhar a imagem, surge inesperadamente, como no caso relatado. A falta de pressuposição porém, não impede que a experiência seja proposta, cada olhar vivencia o contágio na medida da sua sensibilidade, como foi o caso de PR2.

Retomei, então, o fio da conversa a partir do que estava sendo lido:

Fazem parte do texto visual de um livro de imagens dois tipos de elementos. o conjunto dos elementos plásticos – como a linha, a cor, a forma, a luz, a sombra, o enquadramento – consiste no modo de expressão da representação artística. o conjunto de elementos narrativos – aqueles que, transpostos para a linguagem verbal, podem descrever uma cena ou um personagem, podem narrar uma história ou várias – constitui o que as imagens representam (CADEMARTORI, s.d., disponível na *Internet*).

Destaquei, novamente, o fato de que lidar com o aspecto plástico da imagem, normalmente é o mais difícil. Além disso, comentei a importância de ampliar o contato do olhar com diferentes imagens, para além daqueles com as quais o olho infantil está acostumado, por exemplo, a formatação das imagens das animações da *Disney*, tão conhecidas das crianças.

As imagens no contexto das animações também oferecem uma gama de recursos visuais que, se bem explorados, podem auxiliar no desenvolvimento de um olhar mais sensível das crianças frente à imagem. O contato com animações, porém, não é algo negativo, até mesmo porque, como afirma o texto de Cademartori (s.d.),

Essas histórias podem também constituir a única experiência com a seqüência e a causalidade narrativa – relação de causa e efeito na história – que algumas crianças, às quais não são oferecidas histórias de ficção verbais, trazem para a escola.

Nesse ponto da leitura, procurei chamar as professoras para participarem, interferindo, comentando: Se vocês tiverem algum comentário ou dúvida, por favor..., já que até então elas pouco falaram, apenas ouvindo a minha leitura e meus comentários. O trecho seguinte do texto que destaca o fato de as crianças, “por via da animação, dos álbuns de figurinhas, da manipulação de livros ilustrados, [serem] muito receptivas aos livros de imagens”, rende o comentário de PR2, que afirma: às vezes a gente escolhe pela imagem.

Na parte seguinte o texto aponta a importância da mediação, e comentei: essa leitura, ela precisa às vezes de ajuda, porque às vezes eu estou só vendo e eu não estou realmente olhando. Esse meu comentário foi complementado por PR3 que disse interpretando; como se fosse um sinônimo para a ideia do paradoxo entre ver e olhar, que utilizei na minha fala e também está presente no texto de Cademartori.

Nesse ponto, a leitura foi brevemente interrompida para que as professoras pudessem resolver alguma questão relacionada à escola para a qual elas foram solicitadas. Alguns minutos depois foi retomada a leitura e a discussão a partir da ideia de que apesar das crianças terem contato com a imagem é necessário ainda mediar para que esse contato não seja tão raso, digamos assim. Não seja só às vezes, e tu não saibas ir além do que está sendo mostrado, né?!. A leitura, então, seguiu sem intervenções das professoras até o ponto em que foi lida a afirmação de que “o olho vê as imagens, mas é o olhar que as ordena, formando e articulando conceitos”, que surpreendeu as professoras.

PR1, exclamou, Oh! e com base na minha afirmação de que Ver, todo mundo vê, mas olhar as coisas nem sempre a gente olha. Um teste básico disso é pensar no caminho que a gente faz de casa até o trabalho. [...] será que a gente está vendo esse caminho ou a gente está olhando esse caminho?, PR2 comentou: Às vezes a gente diz, bah eu passo aqui todo dia e não tinha visto. E ainda, após eu repetir a leitura do mesmo trecho, PR2, disse: Eu só vi aquele livro. Eu não olhei aquele livro, em relação ao livro *Pula, gato!*, apresentado às professoras durante nossa conversa inicial. Percebi, portanto, que mesmo sem participarem oralmente, interferindo ao longo da leitura, PR1 e, principalmente, PR2 estiveram atentas ao que foi lido, demonstrando reflexão sobre as ideias apresentadas.

Sobre o modo com que PR2 interagiu com os livros na entrevista comentei vocês não tinham tempo realmente de olhar. E ... tu foste capturada pela mensagem também d'A menina e o tambor. Ela realmente é uma narrativa mais simples e que era mais fácil de ser olhada, né?! . Ao que PR3 complementou, novamente substituindo por um sinônimo a ideia de olhar dizendo: Mais fácil de ser interpretada. Destaco aqui o fato de a professora de modo recorrente buscar utilizar o ato de interpretar ao invés do olhar, demonstrando, talvez, que a reflexão que eu lhes propus já era conhecida e, que eu estava apenas apresentando uma nova denominação. Para além da busca por uma compreensão a respeito do que estávamos discutindo, a professora também poderia trazer nessa fala uma concepção de interpretação baseada na conformidade entre os planos da expressão e do conteúdo, isto é, numa ação que pretende entender o texto a partir da pré-definição das substâncias que o constituem, independente das relações semânticas e sintáticas que estabelecem entre si na constituição daquele texto específico.

Mesmo que essa seja uma percepção que agora, no momento da análise das falas das professoras, tenha sido alcançada, instintivamente durante a conversa, talvez eu tenha notado essa certa insistência na ideia da interpretação. Por isso, concordei com a professora, mas complementei dizendo: É. Então o olho é que vê, o olho vê as imagens, mas é o olhar que ordena. A gente pode ver tudo, mas é o meu olhar mais atento que vai começar a ordenar as coisas.

A leitura do material continuou, chegamos ao quarto trecho, *Pontos de indeterminação*, e procurei esclarecer o que seriam os “vazios” mencionados: O que é que são esses vazios? São aqueles momentos em que a gente fica na dúvida, [...] o que é que está acontecendo e, eu tenho espaço para me colocar e começar a criar. É isso que a gente chama de vazio e, a literatura, o texto literário ele é rico nisso. Por isso que ele é um texto que cada um lê de um jeito. Ele tem os vazios e cada um preenche com suas próprias experiências, de acordo com seu próprio alcance de leitura, né?! . A partir desse ponto da leitura, ficou evidente que as professoras, PR1 e PR3, demonstraram desatenção. Esse comportamento foi, de certa forma, revertido quando menciono o fato de ter vivenciado com o grupo, na entrevista, a experiência de ouvir relatos diferentes de uma mesma história. PR2 e PR3 escolheram contar o livro *A menina e o tambor* e cada uma trouxe aspectos diferentes da narrativa. A partir dessa minha fala, sobre as duas narrativas contadas pelas duas professoras a partir do mesmo livro, PR3 disse que cada uma teve um olhar diferente.

Destaco esse fala da professora, pelo fato de agora ela não se valer da interpretação, como fazia antes, e usar a ação do olhar em seu comentário. Mais uma vez, deparo-me com a imprevisibilidade da fala, com a interação acidental que pode ser fruto da ruptura de um

comportamento da professora motivado pela conversa que estamos tendo. Essa mudança só poderá ser comprovada nos próximos encontros, observando falas e modos de interagir da mesma professora com os livros como leitora e, posteriormente, com mediadora da leitura com seus alunos.

A leitura do texto de Cademartori continuou, sempre alternada com os meus comentários. Busquei maior participação do grupo quando são sugeridos, na sexta parte, alguns elementos de análise do livro de imagem. Propus que cada uma escolhesse um livro de imagem, dos que haviam sido apresentados como exemplo no início do encontro — que ainda estavam sobre a mesa. O texto sugere “examine se o texto é quase ou exclusivamente visual.” e, eu pedi, Então, vamos pegar um livro. Cada uma pega um livro e vamos dar uma olhadinha ai; ao que cada professora atendo ao pedido iniciou sua observação, com a intenção de investigar se havia ou não a presença do verbal, e a quantidade dele em comparação com a visualidade.

PR2 e PR3 pegaram os livros de *Zuza e Arquimedes* e *Filó e Marieta* (FURNARI, 2007), respectivamente. Observaram que nesses livros o verbal está presente na introdução e depois há predominância da imagem. PR1 escolheu *Popville*, demonstrando que ainda estava curiosa por interagir mais com esse livro, que coloca diante do leitor um lugar que pouco a pouco se transforma em uma grande cidade. Ao questioná-la sobre o que se fazia mais presente o verbal ou o visual, ela respondeu: É ricamente visual. Encantadoramente visual, e ainda conversei com PR3 sobre possibilidades de trabalho em sala de aula com o livro, sugerindo a construção de maquetes.

Retomei a leitura da parte 6 e comentei que como esse é um texto de uma editora ela apresentou todas as possibilidades até de ir explorando o livro. Li, então, a última parte e instiguei a participação das professoras: Comentários? Alguma coisa a declarar?. O silêncio foi a primeira resposta que obtive, mas aos poucos as manifestações iniciaram.

PR2 diz,

Tenho a declarar que... quanto mais pequenos, escolhem os livros pela imagem', e complementa, 'é a primeira coisa que chama atenção deles. A expectativa que eles criam daquela história pela imagem que ele visualizaram.

Acrescentei ao comentário dela o fato de que a imagem é considerada mais amigável ao olhar da criança por apresentar elementos que ela conhece, próximos da sua realidade. Além disso, o aspecto estético pode também ser responsável por capturar o olhar. A curiosidade em saber o que está sendo narrado também é motivo para atrair atenção, cito

como exemplo o livro *Ida e volta*, ‘*tu ficas querendo acompanhar esses pezinhos*’. E PR1 falou:

E desperta a curiosidade não é?! Para onde que vai... Mas assim, de tudo a questão do olhar, não é?! Como a gente... no dia a dia nos falta sensibilidade, as coisas se tornam rotineiras, nas relações, em tudo e... são coisas assim teoricamente mais importante de se considerar... nessas coisas que estão... fica tudo... rotineiro, não é?! Muito rápido, escolhe um livro, esse aqui, trabalha tal coisa que se adapta.

Diante desse comentário da professora, afirmei que essa é uma questão bastante discutida sobre o porquê da escolha de um livro e do seu uso principalmente centrado na temática, esquecendo que o trabalho com o texto literário deveria ter como intenção permitir um momento de olhar... vamos dar um momento de refletir de...brincar um pouco com o pensamento. Mencionei que meu interesse em pensar uma abordagem para a leitura da imagem vem da minha própria experiência como leitora:

[...] a minha intenção foi um pouco porque eu comecei a desenvolver o meu olhar e meu interesse pelos livros, e ver o quanto é importante, o quanto a gente começa a viver as coisas diferentes, não só a leitura da imagem, mas é tudo que tu fazes, tu começa a enxergar e ter esse olhar mais aberto [...]

Após essa breve exposição de intenções pessoais por trás da pesquisa, questionei, procurando retomar a voz das professoras no diálogo: ‘*será que eu estou puxando para um lado que “não tem nada a ver” ou que é um trabalho que pode ser feito?*’. O silêncio inicial ocorreu, mas logo PR2 e PR3 alternaram-se com algumas manifestações:

PR2: Pode ser feito, sim...

PR3: Eu acho interessante a leitura do livro só com imagens porque tu vais estimular no aluno a organização daquele texto, né?! Ao invés dele redigir no papel aquela história, ele vai organizar na cabeça dele e vai expressar oralmente, né?! Toda uma organização de sequência de início, meio e fim, vai estar sendo trabalhada com a imagem.

PR2: às vezes por causa da imagem a gente pode achar que é fácil, mas nem sempre é fácil.

A fala de PR3 traz indícios de como a imagem é, normalmente, considerada na escola. Apresenta-se ao aluno a imagem como uma sequência de fatos, esse modo de apresentação não utiliza a linguagem verbal, pois esta será a ferramenta usada por ele para organizar e reproduzir o que está sendo contado pela imagem. Desconsidera-se, portanto, nessa ação o fato dessa imagem ser um texto com organização própria, com elementos matéricos que poderiam enriquecer essa narração verbal. Percebemos nessa fala da professora que a questão a respeito do trabalho com a imagem não está na ausência dessa ação, mas em como ela ocorre, se a imagem é texto ou pretexto (LAJOLO, 1988) no processo de leitura que o professor propõe.

É refletindo sobre a ação do professor no processo de mediar a leitura que PR1 comentou: é, isso é outra coisa, porque a criança se tu propões, se não for direcionada.... se a leitura não for direcionada, porque pode acontecer isso, né?! A gente escolheu tal história porque quer trabalhar tal coisa, então eu vou mostrando a imagem e eu vou direcionando para aquilo que eu quero, né?!. Após a fala da professora comentei que o texto precisa ser analisado com cuidado pelo professor. Usei como exemplo o livro *Ida e volta*, no qual o personagem que nunca aparece por completo é reconhecido pelo leitor pelas pistas que deixa. Essas pistas, no entanto, só serão encontradas a partir de um olhar mais atento.

O comentário da professora, portanto, teve a intenção de tentar compreender melhor como o professor, por ter um bom (re)conhecimento do livro e da sua proposta de leitura, não acabe por transformar essa proposta em uma interação manipulada. PR1 ainda complementou dizendo: agora se tu realmente conseguir fazer a coisa diferente ... a gente pode ter surpresas, né?!. Tal fala revelou, talvez, a maior dificuldade de uma proposta mais aberta de leitura, que permita ao aluno produzir sentidos, a surpresa criada a partir dos novos caminhos de leitura, diferentes daqueles vistos pelo professor, que podem surgir pelo olhar do aluno. E demonstrou consciência de que então tu [o professor] tens que estar preparado para isso também... o que fazer com aqueles elementos que a criança vai trazer. Isto porque a proposta de uma leitura em sala de aula não se resume a uma preparação prévia que será levada para o aluno, mas precisa também considerar o momento da interação do aluno com o texto, instante rico de produção de sentido.

Refliti um pouco sobre o papel da mediação como caminho de preparação para o “acidente”, a imprevisibilidade que a produção de sentido pode ocasionar (LANDOWSKI, 2009). Por fim, as professoras questionaram um pouco sobre o que é esperado delas nos encontros de leitura que pretendo assistir em suas aulas. Percebi que elas gostariam de ter um roteiro ou algo que as guiasse na sua prática de leitura a partir dos livros. No entanto, expliquei que o que me interessa é observar como elas irão trabalhar os livros a partir do que foi discutido nos encontros preparatórios. Além disso, como se pode observar na transcrição dessa conversa⁶⁰, PR1 deixou claro que elas querem o retorno dessas observações, de modo a terem acesso aos meus comentários e sugestões:

⁶⁰ Utilizamos a sigla PE, referindo-se à pesquisadora, para identificar a minha voz nos diálogos transcritos.

PR3: Eu quero que tu fales sobre a prática, o que exatamente tu queres?
 PE: A prática assim, nós vamos ler os três livros [...]Vamos discutir os livros, cada uma vai fazer a sua leitura. Eu vou fazer a mediação com vocês que na verdade é uma conversa, nada mais do que isso, para que vocês conheçam bem esses livros. E aí vocês vão escolher um dos três e vão pensar como é que vão trabalhar...
 PR3: para explorar...
 PR2: cada uma vai ter que escolher 1?
 PE: Se for possível, sim. Para não dar “briga” se quiser escolher o mesmo...
 PR3: Olha, como a minha ideia já está montada eu gostaria de ficar com A menina do tambor
 PR2: São aqueles 3?
 PE: São aqueles 3
 PR2: Ah, eu também...quero A menina e o tambor... não quero aquele gato...
 PR3:ahaha... aquele gato não é?!
 PR1: A prática é a... contação de história...
 PE: Qual a intenção... ver como é que vocês que estão na sala de aula trabalhariam esses livros... como é que a professora das séries iniciais pode usar o livro de imagem como um texto para desenvolver o olhar das crianças? Que tipo de trabalho ela pode fazer?
 PR1: está e no final de tudo tu vais nos trazer...
 PE: O resultado...
 PR1: sugestões, porque aí agora a gente está ficando... eu pelo menos estou... muito interessada em trabalhar com esse tipo de livro

Pode-se constatar nestas falas que as professoras, esperavam que o trabalho a ser desenvolvido com base no livro de imagem tivesse um programa pré-estabelecido. Essa expectativa se relacionava com a dúvida que elas estavam sentindo sobre o tipo de trabalho a realizar, tendo o livro de imagem como objeto tanto no momento da pesquisa, quanto futuramente. Reforça-se, assim, a ideia a respeito da dificuldade de se propor a mediação da leitura do livro de imagem, provavelmente, pela incerteza causada em decorrência da falta do verbal.

As leituras mediadas das obras selecionadas para a pesquisa, no entanto, apesar de previamente planejadas, a partir das leituras semióticas aqui já apresentadas, não ofereceram um caminho a ser apenas repetido por elas em suas práticas em sala de aula. A partir das leituras e, ao longo do diálogo foram propostos questionamentos que estimularam as discussões e possíveis efeitos de sentido decorrentes da análise das obras.

4.3.2.2 Encontro 2: estreitando o olhar

A primeira obra lida no encontro com as professoras, como mencionamos anteriormente, foi *Pula, gato!* (CASTANHA, 2008a). A opção por essa obra para iniciar o

trabalho não foi aleatória. Três razões justificam essa escolha. A primeira razão diz respeito ao mote da construção narrativa relacionado à interação do sujeito com o objeto imagético, algo que pode ser feito sem qualquer atenção, mas que pode ser alterado radicalmente, revelando atenção, interesse e captura do olhar arrebatadores e repentinos. Como segunda razão, o início a partir dessa leitura foi em decorrência do livro não ter sido escolhido por nenhuma das professoras em sua entrevista, sendo que uma delas, inclusive justificou não o ter selecionado por não haver entendido o que era narrado.

Além disso, pode-se acrescentar como justificativa da escolha — terceira razão, o fato de a narrativa apresentada nessa obra ter um tom mais fantástico e inusitado que as demais. Dessa forma, a intenção não foi buscar a tranquilidade das professoras, mas desafiá-las, desacomodá-las, provocando talvez, a produção de sentido de modo mais intenso.

A escolha do livro a ser lido, portanto, pretendeu não instaurar a interação considerando a sensibilidade das professoras. Poderíamos ter optado por uma das obras lidas por elas na entrevista, já conhecidas e aceitas, ajustando-nos à manipulá-las a partir de suas preferências. Decidimos, no entanto, provocar o acidente, trazendo a elas o que antes havia sido rejeitado e, auxiliando-as a olhar, procurar produzir sentido. Ao partirmos do “sem sentido”, nossa intenção é que, de alguma maneira, se alcance o sentido. Para esse percurso se delinear, a intencionalidade que provoca o *querer olhar* das professoras é o artifício que precisamos impulsionar.

A presença dos regimes de sentido, no entanto, não se resume à manipulação ou à programação pré-estabelecida, na pesquisa em si, e facilmente identificada no meu comportamento como responsável por realizá-la. Como já discutimos, no item 3.3 do capítulo 3, ao abordarmos os regimes de sentido, eles não são estanques, mas sobrepõem-se, complementam-se.

Dessa forma, ao analisar o diálogo estabelecido durante a leitura, no processo de mediação da produção de sentido a partir do livro de imagem, foi possível perceber que as professoras demonstraram certo comportamento fixo, mas também podemos identificar modos de ser e agir complementares e sobrepostos, influenciando a produção de sentido.

A análise que aqui apresentamos, caracteriza o comportamento dos sujeitos envolvidos na interação. Nessa observação individual, a intenção é buscar, nos discursos, indícios que possam nos levar a caracterizar o modo de ser/agir dos sujeitos nessa etapa inicial para

perceber como isso influenciou a ação em sala de aula no que diz respeito à leitura da imagem (expressão e conteúdo).

Os comportamentos foram identificados, procurando perceber como as professoras reagiram aos questionamentos e interagiram com o livro de imagem e entre si. Tomamos ações/falas exemplares, nos quais se percebe de modo mais explícito o comportamento dos sujeitos. Organizamos e selecionamos falas e trechos do diálogo que revelem a aleatoriedade dinâmica dos regimes em suas sobreposições, transições e complementaridades.

4.3.2.2.1 A manipulação, o ajuste, a programação: subvertendo o acidente

Percebemos no trecho inicial, destacado abaixo, — no qual predomina a minha voz como pesquisadora — que há um percurso interativo no qual o regime principal de programação é complementado pela manipulação que procura propor o ajustamento. Ao evidenciar a ideia da continuidade da pesquisa, explicita-se que já foi instaurado um comportamento regular: a reunião com um propósito pré-estabelecido com as professoras a partir dos encontros prévios já realizados. Mesmo havendo a presença dessa interação, baseada na segurança do condicionamento sociocultural do que é participar de uma pesquisa, restaram com relação ao que será discutido e lido. A presença da incerteza ou da expectativa revelam a insegurança e risco, caracterizando também esse momento inicial da interação acidental.

PE: Bom, primeiro eu queria agradecer de novo a paciência de vocês, por estarmos aqui mais uma vez para darmos continuidade a essa pesquisa, agora, realmente, vamos ter o nosso primeiro encontro de leitura
PR(todas): aham

Então pra agradecer a colaboração de vocês, eu trouxe um presente.

PR(todas): Ah!!!

PE: Então, vocês já podem começar aproveitando o presente e olhando e lendo com muita calma o livro novamente. Um novo encontro. Vocês já tiveram um breve encontro com ele, então agora, vamos começar pela leitura. Vocês olhem, vão, voltem, façam como vocês quiserem para depois a gente começar a nossa conversa.

A tentativa da superação da insegurança se dá por três modos de agir diferentes da minha parte nesse início do diálogo:

- o condicionamento sociocultural do sujeito participante de uma pesquisa, revelando a regularidade programada;
- a motivação consensual buscada ao presenteá-las com o livro, demonstrando a manipulação;

- e, a sensibilidade reativa, impulsionando o olhar sensível das professoras a se voltar para o livro.

As duas últimas ações revelam, de maneira mais explícita, que a presença do Outro, do seu olhar, do seu agir são fundamentais para o andamento da programação. Precisam, portanto, ser consideradas, motivando e sensibilizando-as para atuarem na produção de sentido. Essas ações, portanto, esperam uma (re)ação — que pôde ser observada com a filmagem do encontro —, tendo em vista que ela se deu no gestual das professoras.

Observamos dois comportamentos distintos: PR3 olhou para o livro com pouco interesse, passando as páginas, sem se deter, enquanto PR1 e PR2 apoiaram o livro sobre a mesa e olharam atentamente, folheando as páginas com mais atenção e calma. Duas professoras demonstraram maior sensibilidade e ajustamento à proposta e às solicitações feitas. O comportamento diferente de PR3 foi reforçado verbalmente pela professora, ao declarar, entre risos, e passando as páginas rapidamente sem olhar: Essa história aqui eu não gosto dela.

Tentei reverter esse comportamento e instigar a professora (PR3) a se envolver na leitura dizendo: vamos ver se no final a gente gosta um pouquinho mais. Enquanto isso, as outras duas professoras seguiram olhando livro e PR2 confessou que, durante a entrevista, estava tão nervosa que realmente não havia olhado direito o livro. Ela ainda perguntou a PR1 se ela havia olhado o livro. PR1 respondeu que também não olhara, pois rapidamente decidiu-se pelo livro *Onda* (LEE, 2008), sem dar atenção olhar os demais.

O envolvimento de PR2 nesse primeiro momento de leitura ainda é reforçado, quase no final da leitura, quando ela falou, em tom de reflexão: Mas é bonita a história! Se eu entendi, é bonita a história...eu gostei... A professora complementou seu comentário, recordando a entrevista para a realização da pesquisa: aquele dia pra ser sincera eu folhei, folhei, mas eu não entendi a história, eu não sei se eu cheguei a comentar?! Após minha confirmação de que recordava o comentário acrescentou: eu não entendi nada disso, era muita informação.

Houve, portanto, uma mudança no olhar da professora e que resultou em modificação no seu modo de agir e, conseqüentemente, produzir sentido frente ao texto. Essa alteração pôde ser decorrência tanto da minha atitude manipulativa, ao presenteá-la com o livro, quanto do ajustamento a partir da minha fala, buscando incentivar o olhar individual e tranquilo de cada uma. No entanto, esse foi o comportamento dessa professora (PR2), já que as demais

revelaram nesse início de conversa e exploração do livro outros modos de ser e agir, reafirmando a teoria de que os regimes de sentido no cotidiano, na produção discursiva entre sujeitos apareceram misturados e isso afeta a interação em si. O meu discurso, que propiciou alguns desencadeadores possíveis, não afetou os sujeitos do mesmo modo, o que se revelou como um elemento acidental na interação que proponho, que, mesmo programada, não se mostrou regular.

Os olhares, reflexões e ações são individuais, um fato que precisa ser considerado e tomado não como complicador, mas como enriquecedor, nesse processo de mediação inicial que se pretendeu desenvolver. Enquanto PR2 demonstra já ter iniciado a sua produção de sentido, PR3 manteve o comportamento pouco interativo com o livro apenas copiando alguma ação que considerou pertinente. Por exemplo, PR1 comentou interessada as páginas finais da obra (páginas 36 a 39), olhando-as com interesse, algo que foi imitado por PR3.

O interesse de PR1 também revelou um modo de ser bastante centrado a uma ideia de programação a ser seguida no trabalho em sala de aula com leitura de imagens:

PR1: Ah, legal essa parte aqui também [indicando as páginas finais], olha só...as obras de arte... a gente até o último ano, a gente já trabalhou bastante com releitura. Bem interessante isso aqui para usar com eles, para iniciar com o trabalho de releitura. Porque aqui tem a obra como ela é e aqui [ao longos das páginas da narrativa]elas modificadas pelo movimento.

Para além de revelar uma proposta de trabalho, o comentário da professora demonstrou, também, uma maneira de propor uma ação com a imagem. Essa ação não nos diz, no entanto, se a imagem será lida. A fala da professora fixou-se no produto a ser feito pelos alunos, denotando a relação direta e considerada necessária de uma produção manual para que o trabalho com a imagem se efetive.

Em termos de regime de sentido, o comentário mostrou-nos a busca da professora pelo ajustamento entre o que foi lido ou entre o que a pesquisa está propondo e a sua própria experiência. O que a professora revelou, a partir do que nos disse, talvez possa ser considerado como a busca por uma experiência já reconhecida e regular para que se alcance o ajustamento à proposta de trabalho, que se apresenta. Dessa forma, observamos, novamente, o acidente, se desfazendo, sendo sobreposto pelo ajustamento e, conseqüentemente revelando um fazer sentido que começa a se instaurar, a princípio apenas para duas das professoras de modo explícito e, posteriormente, para a terceira delas também.

4.3.2.2.2 O ajuste: a co-presença contagiosa do ajustamento dos sentidos produzidos

A partir da pergunta sobre como a história narrada é contada no livro, qual a linguagem utilizada, as professoras demonstraram que sentidos produziram. PR1 e PR2 envolveram-se nessa produção de modo mais intenso. PR3, ao contrário, demonstrou, a princípio, pouca participação, apenas acompanhando, em silêncio, os comentários das colegas.

O trecho transcrito abaixo revela diferentes modos de se ajustar à proposta de leitura e, assim, produzir sentido. Uma das professoras (PR1) insistiu na busca pela informação já conhecida (da reprodução das obras de artistas renomados) como meio para iniciar a sua produção de sentido. Outra (PR2), revelou maior sensibilidade, reagindo ao questionamento, elencando alguns possíveis sentidos construídos por ela. Enquanto a terceira (PR3) demonstrou a princípio pouco envolvimento no diálogo, evidenciando até mesmo pelos seus gestos, certa apreensão para se pronunciar. Esse comportamento, no entanto, se desfez ao final, na fala da professora (PR3) como podemos perceber no trecho transcrito:

PE: [...] vocês, então, estão me dizendo que tem uma história aí. Que história é essa? Primeiro, como é que ela é contada? Esse livro é um livro que se caracteriza pelo quê?!

PR[todas]: por imagens

PE: Por imagens, então, são só as imagens que contam essa história, né?! E que história é essa?

PR1: Outra coisa que eu achei interessante é que as imagens são de obras que já existem...

PE: Aham.

PR1: de artistas já famosos a maioria delas, então tem uma ilustração também do autor do livro, do ilustrador, mas tem também de outras obras né?!

PE: ...são representações, reproduções de obras ...

PR1: aham

PE: que existem, de artistas renomados à ilustração enfim da ilustradora... da Marilda Castanha que é a ilustradora desse livro, a autora né!? E que história é essa que ela conta a partir dessas ilustrações, dessas imagens que ela constrói, associadas a essas reproduções de obras?

PR2: Como cada uma interpretou?!

[segue na próxima página]

PE: É, que história é essa? Cada uma pode ter visto a sua história? O que é que tu viste PR2?
 PR2: Eu vi uma menina passeando, né?! , foi passear num museu...
 PE: Uhum...
 PR2: passou pela obra do gato e observou e o gato ficou atento à menina.
 [PR3 olha para o livro da colega ao lado]
 PE: Uhum
 PR2: Ele pulou daquela obra de arte, roubou as tintas e os pinceis da menina, não é?!
 PE: Uhum
 PR2: Ele derrubou a menina de vontade de pegar aquelas tintas. E, aí, ele foi lá naquele quadro que estava vazio e pintou a menina ao lado, para ele não ficar sozinho na obra.
 PE: Sim...
 PR1: Ele queria um amigo, né?! Ele se sentia solitário
 PR3: Eu acho que ele estava angustiado de ficar preso naquela tela só observando quem passava e o que faziam por ali...

A voz da professora PR3 surgiu somente ao final do diálogo destacado acima. Apenas o olhar dela se mostrava interagindo até então, como destacamos no comentário feito com base no vídeo gravado durante a conversa. Refletindo sobre o processo de produção de sentido dessa professora, podemos inferir que o que se passou no momento em que ela ouviu a colega e voltou seu olhar para o livro, talvez ela estivesse buscando, no livro da colega o sentido que foi verbalizado. Ou ainda, podemos pensar que PR3 tentou ter o olhar da colega, produtor de sentido, que encontrou efeitos de sentido possíveis de serem identificados.

Para além de ser uma tentativa de se colocar no lugar do outro, a ação da professora, que posteriormente foi ampliada pela sua fala, revelou a união dela tanto com a proposta da pesquisa, quanto com o livro que estava sendo lido, ou ainda com as colegas. O que ocorreu é o que a semiótica, metaforicamente, denomina contágio (LANDOWSKI, 1999). A professora ajustou-se à interação, demonstrando reciprocidade e intencionalidade ao que se propõe, deixando-se contagiar pela produção de sentido instaurada pelas colegas em suas falas.

A comprovação desse ajustamento se dá na continuidade do diálogo, quando as falas da professora tornaram-se constantes. Há, no entanto, de se destacar que, ao mesmo tempo, em que a participação de PR3 tenha revelado reciprocidade, também deixou em determinados momentos um rastro de sentido que evidencia o sensível, apesar de a inteligibilidade assumir um peso maior, demonstrando regularidade. Essa regularidade, notamos, está explícita nas respostas proferidas que deixam transparecer um discurso programado para a pesquisa, como se ela buscasse como meu anseio de pesquisadora, concedendo-me as respostas esperadas.

O comportamento de PR3, portanto, oscilou entre o sensível e o inteligível, por vezes não demonstrando a co-presença deles na produção de sentido. A sensibilidade que percebeu efeitos de sentido e tornou a fala da professora mais aberta, demonstrando o contágio com as demais colegas, pode ser notada nos seguintes comentários destacados do diálogo:

- PR3: E aí, eu acho que ele teve a ideia de... numa hora de silêncio eu acho né?!... saltar da tela e fazer as vezes do artista, né?! Fazendo a sua própria tela, já que ali tinham tantas outras.
 - PR3: Ele quer interagir com o ambiente né?! eu acho...
 - PR3: Eu acho que é uma interpretação individual, né e visual...

A entonação de resposta que busca confirmação, reforçada pela contração *né*, deixa um rastro demarcado da tentativa de ajustamento. Observamos que a professora busca confirmar se aquilo que ela estava dizendo era correto ou não, estava seguindo ou não a regularidade “esperada” pela pesquisa(dora) ou não. O ponto alto desse comportamento mostrou-se na continuidade do diálogo quando questionei como as imagens que compõem a narrativa são constituídas, na tentativa de provocar um olhar para o modo de expressão do texto. A resposta proferida pela professora além de não demonstrar relação com o que foi questionado, tentou retomar o aspecto sensível, mas valendo-se de um clichê sobre a experiência estética como algo ligado à emoção:

PE: E essas imagens se constroem a partir do quê?
 [expressão de dúvida no rosto das professoras]
 PE: quais são os elementos? Por exemplo, um texto todo mundo sabe que vai ter verbo, substantivo, eh... enfim os artigos... e as imagens se constroem a partir do quê?
 PR3: Eu senti muita emoção nessas imagens...

Essa falta de conexão foi reforçada com a diminuição da participação da professora na continuidade do diálogo. É importante destacar que essa fratura no modo de se pronunciar da professora também ocorre em um momento bastante específico do diálogo, quando a conversa busca instigar uma análise do plano da expressão, relacionando-o ao conteúdo discursivo identificado até então. O desconforto inicial de PR3 com relação à obra, talvez, tenha aqui a sua razão principal: lidar com a imagem, não apenas pela sua constituição discursiva, mas também compreender que para um plano do conteúdo há um plano da expressão que precisa ser considerado reciprocamente na produção de sentido.

A professora (PR1) — a primeira a compor o grupo — foi a que demonstrou estar mais à vontade, com sua motivação consensual e sensibilidade reativa bastante presentes, talvez por estar mais ajustada à experiência da pesquisa. Acompanhou-me quando estive na

escola apenas para identificar os livros na biblioteca. Durante os encontros já realizados e até este ponto do diálogo tem apresentado um modo de ser associado à regularidade programada, buscando nas experiências (re)conhecidas a base para produzir sentido.

4.3.2.2.3 A programação que possibilita o ajustamento sensível do sujeito e permite o risco da produção de sentido

O ajustamento pode ser considerado como decorrência do comportamento regular da professora, que simultaneamente se baseia nas experiências vividas, e se permite praticar novos modos de interagir com o mundo. Entendemos que, no caso dessa professora, cujo modo de ser e agir é bastante regular, provavelmente, por um condicionamento sociocultural de seu papel como professora, esse comportamento seguro de alguma maneira é superado e transformado. Diante do risco da nova experiência — a leitura do livro de imagem — a professora primeiro assumiu a regularidade para se situar, mas não deixou de se ajustar sensivelmente à nova prática, talvez com a intenção de que essa experiência inovadora de leitura alcance a regularidade confortável do seu rol de ações como professora.

PE: Sim, e o que é que nos ajuda a sentir tudo isso? Um texto verbal...

PR1: A cor...[com bastante ênfase no seu tom de voz ao responder]

PE: A cor é um dos elementos, o que mais?

PR1: As dimensões usadas [com o olhar voltado para mim, gesticulando com as mãos]

PE: A distribuição no espaço, né?! A cor, a distribuição no espaço...

PR1: A textura [passando a mão sobre uma página]

PE: A textura do livro, aham

PR1: não é uma página com papel comum

PE: sim não é, por exemplo isso aqui [passando a mão sobre uma folha de papel sulfite ou sobre a capa plástica do material encadernado]

PR1: é...

PE: tem uma certa textura, a gente vai sentindo... então a cor, a distribuição no espaço...

PR1: E...eu acho também assim que é uma interpretação individual que parte do conhecimento de cada um...

PE: aham... tem uma experiência ai...

PR1: é... exatamente... a criança não vai enxergar a obra da Tarsila do Amaral.... a criança talvez nem preste tanta atenção nos quadros, a não ser que depois faça um trabalho [...], mas vai trabalhar principalmente com o gato e a menina, né?! E a questão do que é que aconteceu... mas a gente já teve uma percepção das obras... não era bem assim, esse gato....

Observamos nas falas da professora (PR1), no trecho destacado acima, a transposição de um olhar mais sensível frente aos elementos de expressão da imagem, para uma retomada da regularidade, mais próxima do inteligível, da experiência já vivida. PR1 retomou de certa maneira a questão da presença da reprodução das obras. É nesse aspecto que ela encontrou a regularidade necessária para se ajustar sensivelmente à proposta, e se permitir experimentar o risco do novo explícito pela pesquisa, revelando parte do movimento entre os regimes apresentado por Landowski (2009).

O olhar voltado para o modo de expressão da imagem, buscando relacioná-lo ao conteúdo é, portanto, o momento da interação que podemos caracterizar como do “puro risco”. O risco com o qual o grupo se deparou, e não deixei de me incluir como um sujeito também vivenciando uma experiência de acidente e fratura daquilo que para mim já é significativo — a falta do elemento verbal, com o qual já sabemos lidar de modo mais seguro. Assim, ao longo do diálogo, a tentativa constante foi a de superar a falta de sentido do plano da expressão, tendo em vista que para ele, normalmente, concedemos pouca atenção, demonstrando compreender que os sentidos possíveis de serem produzidos, a partir da leitura da imagem, não são relacionados apenas à delimitação de seu conteúdo discursivo.

4.3.2.2.4 O acidente incidental

Os encontros de leitura com as professoras não tiveram como escopo um caráter reducionista — mera transmissão dos efeitos de sentido de cada uma das obras. Mesmo que a intenção fosse auxiliar as professoras a voltar o seu olhar para a imagem, sua constituição e como a sua plasticidade influencia na produção do conteúdo discursivo, ao analisarmos o diálogo realizado observamos que a presença de falas que instigassem esse olhar foi quase incidental.

Se por um lado isso evidencia que se cumpriu a missão de não direcionar o olhar das professoras, por outro demonstra que talvez a leitura pouco tenha influenciado para que as participantes se tornassem mais atentas ao plano da expressão, apenas reforçando o conteúdo discursivo proveniente da interpretação da narrativa. Além disso, se por um lado havia um programa de leitura pensado a partir da análise da obra, por outro percebe-se que o diálogo não se centrou nessa regularidade programada, permitindo que outros regimes de sentido se fizessem presentes. No entanto, a maneira incidental com que se propôs um olhar mais atento

aos elementos da expressão e sua relação com os possíveis efeitos de sentido poderá interferir na proposta de leitura das professoras.

O que podemos identificar no diálogo são esses momentos incidentais em que se procura instigar as professoras a se arriscarem a voltar o olhar para os elementos de plano da expressão. Assim, posteriormente, observaremos como esses momentos foram recursivamente retomados nas práticas de leitura propostas pelas professoras.

No diálogo transcrito anteriormente, a instigação é evidente: as professoras foram suscitadas a analisar de modo mais atento as imagens, para perceberem como elas se constituem e permitem a identificação dos efeitos de sentido apontados até então. A cor, como elemento de expressão, é a primeira a ser citada, assim como a constituição matériaca ao mencionar a textura do papel das páginas. Na continuidade da conversa, questionei sobre os personagens — o gato e a menina —, pretendendo que as professoras levassem em consideração o aspecto eidético.

PE: [...] a gente já viu que são centrais que são a menina e o gato, né?! Como é que eles são representados? Como é que são as formas usadas para representar? É um desenho assim, bem estruturado, bem assim... uma copia fiel da realidade?

PR1: Não, é estilizado!

[...] chega a parecer com um desenho assim...

PR1: bem infantil.

PE: bem infantil, a menina se a gente observar ela

PR2: [...] bem certinho, forma redondinha

PE: Sim, a menina se a gente observar, ela tem uma proporcionalidade nela, ela é toda proporcional, retina... olhem bem pra ela.

PR1: Não.

PR2: [...] mão, os dedinhos beeem fininho.

PE: aham, os pés, né?! Se a gente olhar as formas que constroem ela são forma até desproporcionais.

[...]

PR2: o gato tem a cabeça bem triangular

PE: Também a mesma coisa se a gente observa o gato

PR1: os pés do gato são assustadores.

PE: É, tu achou PR1 os pés do gato assustadores?

PR1: aham

PR2: o tamanho, olha como o gato tem a dimensão enorme... se transforma

Não há uma análise apurada de cada personagem, cada professora destacou alguns elementos que lhes chamaram atenção com base na minha pergunta inicial. A participação de PR1 e PR2 foi intensa, a ponto de não me deixar espaço para complementar suas ideias e, talvez, instigar um olhar mais apurado a alguns aspectos.

Retomei a discussão propondo a observação de como o gato e a menina interagem, num desvio novamente para a segurança do plano do conteúdo, buscando delimitar os níveis fundamental e narrativo. O “puro risco”, portanto, foi minimizado e só retomado mais adiante, quando o aspecto cromático foi discutido.

Para além de trazer à tona e procurar olhar a cor como elemento de sentido, o interessante nesse ponto da interação foi que de certa forma ela é destacada por PR3 cuja participação se fez bastante ausente em muitos momentos. A referência quanto à cor, de fato, não foi feita explicitamente. Ao questionar sobre o aspecto tempo, de quando a narrativa ocorre, a professora logo respondeu. Sua resposta, no entanto, foi questionada por outra (PR2), provocando a necessidade de que se observasse mais atentamente o uso da cor para que se tentasse chegar a um consenso ou para que cada uma comprovasse seu ponto de vista.

PE: A exposição das obras...a disposição toda do espaço, a gente vai percebendo que é esse lugar e, quanto ao tempo, será que a gente consegue traçar... assim, a gente está falando de uma narrativa...

PR3: Para mim já é a tardinha, porque eu acho as imagens um pouco sombrias e pouco iluminadas e passa ideia...

PE: Mas a gente tem certeza disso?

PR3: Na minha imaginação sim.

[...]

PE: Na tua imaginação sim, é aquela leitura que a gente faz e inclusive se alguém ???? tu não vai gostar

PR3: É eu acho que está tudo errado [risos] Não é verdadeiro... Aqui então, olha só [indica página em que a menina está caída no chão – página azul] quase de noite [ri da sua produção de sentido]

PE: É verdade, tu sabe que nem eu tinha me dado conta dessa imagem...

PR2: Mas na 33 não...[todas olham no livro da professora] não tenho certeza...

PE: Então, esse uso da cor... interfere?

PR3: Na interpretação interfere

PR1: com certeza.... a 33 é de dia [fala dirigindo-se a PR3 que também observa a página sorrindo]

PR2: ...onde ele atacou a menina, que a menina estava mais assustada é tudo mais escuro, né?! Olha esse aqui que eles já estavam... é mais clara.

PE: Tem essa questão, a gente até pode olhar página por página se é sempre assim, é uma possibilidade. E outra coisa que eu queria perguntar com relação à cor, já que a gente está falando de cor. Se a gente olhar nas páginas vocês viram que tem uma alternância de cores, né?! Cada página, cada dupla né, a gente percebe que tem uma cor predominando, né!? Nas paredes, né, e no chão. Isso faz com que a gente fique mais atento ao quê, será?

PR1: À cena...

PR2: À cena [repete logo em seguida]

PR3: à cena [repete sem muita atenção]

PE: Aham, à cena, então, mesmo...

PR2: à emoção que a cena está transmitindo

PE: aham [...] a gente consegue perceber bem o destaque das coisas em função desse uso da cor, né?!

Nota-se que os comentários de PR2 demonstraram um olhar mais atento, bem como suas respostas são baseadas em comprovação nas páginas do livro. Seu modo de agir revelou um movimento de conjunção ao texto e ajustamento à experiência de leitura proposta. Num processo de embreagem, de modo a assumir seu papel como enunciatário do discurso de produção de sentido, a professora deixou-se contagiar pela proposta e pelo próprio texto.

PR1 e PR3, não deixaram de se ajustar também, porém fundamentaram o seu “fazer sentido” em um comportamento muito mais programado e previsível. Houve o contágio, revelado na repetição da sequência de respostas ao final do trecho acima, no entanto, foi PR2 quem demonstrou assumir mais o risco da produção de sentido, ao trazer a ideia da emoção relacionada ao uso da cor.

Assim, encaminhamo-nos para propor uma conclusão prévia sobre o modo de ser e agir de cada um dos sujeitos envolvidos nessa interação e como isso interferiu na produção de sentido do texto, principalmente no que diz respeito a um olhar mais atento aos elementos da expressão.

4.3.2.2.5 A estreia do olhar: comportamentos delineados, sentidos produzidos

Segundo Landowski, “nunca estamos presentes na insignificância” (2002, p.IX). O como somos e agimos é constante caminho para a significação. A interação proposta a partir da leitura mediada do livro *Pula, gato!* (CASTANHA, 2008), possibilitou-nos vivenciar a produção de sentido *em ato*, observando cada um dos sujeitos e suas produções discursivas. A análise, no entanto, permite-nos compreender, aquilo que como ato nem sempre é fácil de ser notado: o sujeito e seus modos de produzir sentido não se estabelecem somente por si mesmo, mas a partir do Outro, num contraste de identidades.

É no contraste dos comportamentos de cada professora que podemos perceber as regularidades e alternâncias de seus modos de produção de sentido que as constituem como sujeitos nessa interação. Além disso, ao analisar a interação podemos também perceber o movimento dos regimes de sentido, revelando um percurso importante de ser considerado na prática da leitura.

Com relação às interações das professoras podemos delinear um movimento específico de modos de interagir e produzir sentido ao longo do diálogo. Essas caracterizações

passam a ser destacadas, para em posterior observação constarmos se elas se repetem na proposta de leitura, tanto no planejamento quanto na prática em sala de aula.

Quadro 11 - Regimes de interação e modos de ser e agir revelados pelo olhar novamente em ação de cada uma das professoras

	REGIMES DE SENTIDO	MODOS DE SER E AGIR
PR1	<i>da programação ao ajustamento, num movimento contínuo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foi a primeira a se engajar na pesquisa. ✓ Buscou estabelecer relação com suas experiências. ✓ Demonstrou sensibilidade reativa frente ao texto e à mediação proposta.
PR2	<i>do acidente ao ajustamento, com a intermediação da manipulação e da programação</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na entrevista não gostou nem entendeu o livro. ✓ Olhou o livro com mais atenção. ✓ Arriscou-se na produção de sentido, participando intensamente do diálogo.
PR3	<i>da programação ao ajuste, permanecendo no sem sentido do acidente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aceitou participar do grupo. ✓ Prevaleceu o seu silêncio ao longo do diálogo. ✓ Em determinados momentos entra em conjunção com as colegas na produção de sentido. ✓ Em outros momentos participou, mas demonstra total disjunção.

O mesmo movimento de transposição, sobreposição ou complementaridade entre os regimes pode ser observado na mediação como um todo, revelando uma continuidade semelhante àquela proposta esquematicamente por Landowski (2009) e apresentada aqui neste trabalho no capítulo 3.

O ponto de partida está baseado no acidente, na noção de aleatoriedade que perpassa a ação de ler um livro de imagem, uma experiência pouco usual como se pode comprovar nas entrevistas com as professoras. A intenção, a partir da mediação que se estabelece, é que o risco seja modificado pela intencionalidade motivadora da manipulação que procura instigar as professoras, oferecendo-lhes, como presente, o livro que será lido, propondo um olhar mais atento, calmo e livre antes de iniciar o diálogo. O que se pretende é demonstrar certa regularidade para a prática que será vivida de maneira que as professoras sintam-se à vontade e, conseqüentemente, unam-se à prática da leitura numa junção baseada no “fazer sentido”.

Tanto o comportamento individual das professoras, quanto esse movimento geral da interação mediada, no primeiro momento, reforçam a ideia de que a prática do letramento visual a partir do livro de imagem não é natural e precisa ser mediada. Demonstra também que a mediação não pode ser baseada em uma proposta programada. Apesar de poder ser planejada precisa considerar que trabalha com a singularidade comportamental humana a qual, frente ao texto, (re)age de maneira única e, portanto, inesperada, imprevisível.

Munindo-nos dessas conclusões iniciais, encaminhamo-nos para a análise do encontro em que foram lidas as duas outras obras selecionadas para a pesquisa. Da mesma maneira com que procedemos anteriormente, o foco continua o mesmo: os comportamentos e alternâncias de regimes de interação e produção de sentido das professoras ao longo do diálogo. O que será novidade, além dos livros, é o acréscimo da experiência de leitura mediada do livro de imagem. Portanto, chegarão ao próximo encontro com essa vivência. Assim como as professoras levararam consigo a experiência, nós, então, precisamos estar atentos não apenas aos seus comportamentos, mas também se há influência na atuação, individual ou coletiva, do que foi vivenciado aqui nesse encontro que denominamos de estreia do olhar.

4.3.2.3 Encontro 3: o olhar novamente em ação

O terceiro encontro de leitura mediada com as professoras tinha inicialmente como proposta ler apenas a obra *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009). No entanto, como já mencionado, as professoras aceitaram realizar a leitura da terceira obra, *Onda* (LEE, 2008), nesse mesmo encontro. Essa mudança na programação teve um caráter que não foi acidental, mas sim relacionado à regularidade do contexto da pesquisa, a escola.

Os encontros de leitura com as professoras aconteciam no turno da tarde, durante o horário de aulas das professoras graças à uma organização efetuada pela escola. Aproveitou-se o fato de a escola possuir um curso de magistério, formando jovens professores os quais utilizam as turmas da escola como campo de prática docente. Assim, enquanto as professoras estavam trabalhando comigo, seus alunos eram atendidos por alguma futura professora, aluna do curso de magistério.

Apesar dessa facilidade, entendi que não seria adequado desviar demasiadamente a ação das professoras de suas salas de aula e, portanto, tentei reorganizar o trabalho, propondo a

leitura de duas obras no mesmo encontro. Essa nova organização ainda foi possível porque a leitura da obra *A menina e o tambor* aconteceu num diálogo bastante rápido, em virtude de diferentes fatores, explicitados na análise.

O encontro, então, iniciou com uma proposta de retomada da leitura feita anteriormente. Essa retomada deu-se tanto por uma questão de programação, procurando instaurar certa regularidade na pesquisa, quanto por uma intenção de manipular, mais explicitamente, o olhar das professoras para a ação da leitura da imagem como algo não vinculado apenas ao livro de imagem. A presença cotidiana da imagem e seus elementos constitutivos bem como a consequente necessidade de um olhar mais atento para que se produza sentido foram destacadas no diálogo com as professoras.

Assim, apresentei ao grupo um *folder* de propaganda de uma grande rede de lanchonetes que se valia da pluralidade cromática, bem como da organização espacial — recursos para destacar o seu produto na organização do texto da propaganda (Figura 35). Enfatizei, também, o fato desse texto ter sido encontrado por mim no meu cotidiano, como exemplo mostrado por uma colega da aula no Pós-graduação, demonstrando dois aspectos:

FIGURA 35



folder propaganda

Fonte: coletado no restaurante

primeiro o de que a imagem e sua organização estrutural estão no nosso cotidiano, segundo que, se temos o nosso olhar mais atento, percebemos mais criticamente os efeitos de sentido das imagens que nos cercam, não importando em que contexto. Além disso, trouxe o texto para instigar nelas um olhar mais sensível ao que olham no seu cotidiano, buscando de modo inteligível perceber os efeitos de sentido das imagens que nos cercam.

PE: [...] na hora que eu vi essa propaganda que não tinha nada a ver com o que eu estava pensando, eu olhei e me lembrei do “Pula, gato!” na hora. E acho que isso educa o olhar da gente para ver essas coisas porque é que tem todas essas cores diferentes para que a gente fique observando os sanduíches, a gente está com fome a gente olha... dá uma certa fome. Então, eu acho que é importante a gente ler esses livros, mas também pensando que essas informações que a gente encontra de como a imagem se apresenta também se refletem em outras imagens...PR1: No cotidiano...

PE: No cotidiano da gente, em outras imagens, não é?!

PR2: Outro dia pode trazer o lanche também...

PE: Outro dia eu trago o lanche...[risos] Então hoje a gente vai ler o nosso segundo livro

PR1:O livro da PR2... é o que tu gostou [dirigindo-se a PR2]

Apesar de não haver participação intensa das professoras nesse início de conversa, prevalecendo o meu discurso como se pode comprovar no registro do diálogo destaca, observamos que havia um clima de descontração entre as professoras. Então, dando continuidade à proposta do encontro, encaminhei para a leitura da obra *A menina e o tambor* que também foi presenteada às professoras.

Esse segundo livro, durante a entrevista prévia para esses encontros, fora selecionado por duas das professoras para ser lido. E PR2 demonstrou ter gostado muito dele e, provavelmente, comentou a sua preferência com PR1 que destacou a preferência da colega. No entanto, PR2, demonstrando um comportamento ciente e ajustado ao processo do trabalho que estávamos desenvolvendo, procurou esclarecer que houve mudança na sua preferência e isso implicou a escolha da obra para ler com seus alunos exclamou:

PR2: Não, mas eu vou escolher o gato!... depois eu me apaixonei pelo gato. Esse aqui eu também gostei.

Percebemos, portanto, mesmo antes de iniciada a leitura, que PR2 seguiu demonstrando ajustamento à proposta, tentando desde o princípio estabelecer a sua regularidade ao programa da pesquisa.

Após esse comentário, as professoras receberam seus livros e, repetindo o comportamento anterior, busquei deixá-las à vontade para ler com tranquilidade e atenção, além de comparar com o encontro anterior:

PE: Vou dar um tempinho para vocês recordarem...podem até ir pensando como a gente conversou sobre o Pula, gato! vai ser na mesma linha do que a gente vai conversar sobre esse [outro livro].

A leitura não demorou muito tempo, em pouco mais de 3 minutos todas as professoras concluíram sua exploração do livro. PR1 foi a última, reforçando o fato de que na entrevista ela fez sua escolha de maneira imediata e sem explorar as três obras selecionadas para a pesquisa. Portanto, a leitura trouxe um texto não conhecido para ela, diferente das outras duas professoras.

Iniciei o diálogo, situando como tive acesso a esse livro, mesmo antes de ele ser selecionado para o Acervo PNBE 2010. Destaquei que adquiri a obra não apenas por ela ser constituída apenas por imagens, mas porque me chamou atenção o fato de haver duas autoras indicadas na capa, sendo que a função de cada uma é delimitada a partir das palavras “história” e “desenhos”. PR1 partilhou da mesma surpresa diante dessa informação, dizendo:

PR1: Isso foi a primeira coisa que me chamou atenção nesse tipo de livro... a primeira ideia que eu tinha é que o escritor era o que criava a história, não é?! E tem o autor e tem o desenhista que não deixa de ser um autor também, não é?!

Complementei com o fato de que cada um, não apenas os leitores, mas também as pessoas envolvidas na autoria, trazem o seu olhar para o texto, o que resulta em produções de sentido diferenciadas. Dei continuidade, então, ao diálogo, questionando sobre qual seria a história narrada.

Com base no que foi descrito até aqui, notamos que em termos de regimes de sentido, a programação, segura e regular, prevalece. As professoras já compreenderam seus papéis na interação da pesquisa, duas delas, inclusive, já conhecem a obra a ser lida, diferente do que aconteceu no encontro anterior, no qual o “puro risco” ficou mais evidente, perpassando a interação.

Da mesma maneira, a pergunta deflagrada do início da produção de sentido também segue um comportamento regular, o recontar da história lida. A interação, numa perspectiva geral, nesse início, portanto, não se deriva do regime da programação que busca no simbólico das ações a própria pesquisa, e do contexto social, as regularidades para os efeitos de sentido produzidos. Assim, identificamos o nosso primeiro modo de interação e produção de sentido nessa segunda leitura mediada.

4.3.2.3.1 A programação: os efeitos de sentido socialmente instituídos, identificados no texto

Com o diálogo partindo do plano do conteúdo, procurando delinear a narrativa, as professoras dirigiram suas falas para uma tentativa de estabelecer temáticas possíveis para a história contada como podemos perceber no diálogo abaixo:

PE: [...] Bom, vamos ver que história é essa que essas autoras contam juntas. Que história que vocês viram e leram?

PR2: Eu vejo a menina que quer interagir com as pessoas, tenta de todas as formas chamar atenção das pessoas, as pessoas a ignoram [conta enquanto passa pelas páginas]. Eu lembro até que a gente discutiu um dia que poderia ser racismo, não é?! Por ela ser negra, mas eu vejo aqui que não porque tem pessoas também ... negras, então esse não foi o motivo, o motivo foi que as pessoas não estavam ? não queriam interagir com ela e ela foi tentando de todas as formas chamar atenção. E não conseguiu. Então, ela ouviu a batida do coração, ela lembrou do tambor e da música e a música que envolve as pessoas. E aí ela conseguiu envolver as pessoas no batuque [faz gesto com a mão como se batesse em algo] [as outras professoras: uma passa pelas páginas do livro e a outra de braços cruzados ouve] Eu vi assim!

PE: Sim. Alguém viu algo diferente?

PR1: Eu também pensei na importância da música. Ela usou a música como forma de chamar atenção e de unir as pessoas. É que realmente quando tem uma música todo mundo fica diferente [balança o corpo, sentada na cadeira enquanto fala isso]

PE: Todo mundo já começa a bater o pezinho...dar uma dançadinha, já dá uma aproximada não é?!

PR3: Eu acho que não, que eles não queriam interagir com ela. Eu acho que eles estavam ocupados com os afazeres do dia a dia, não é, distraídos com pequenos fatos que eles não deram importância para a alegria que ela queria transmitir, não é?! E, aí, ela tentou arrumar uma forma de chamar atenção para que eles ficassem um pouco mais alegres, felizes, saíssem daquela rotina, quebrassem aquela rotina do dia a dia, não é?! Aquela mesmice sempre... foi isso...

Esse comportamento que busca estabelecer uma temática social e facilmente identificável no texto, vincula-se a uma modelo de leitura do texto literário que retoma os seus primórdios. Trata-se de uma leitura funcional do texto literário, de maneira que a interação com o texto fica reduzida à identificação do tema abordado. Dessa forma, a mediação da leitura tem sua intencionalidade firmada na ação de instigar o leitor a identificar uma informação posta no texto e, a partir disso, estabelecer a sua interpretação da narrativa.

A utilização do texto literário infantil, propondo um uso didático e/ou doutrinário, é algo fortemente vinculado à leitura desse gênero textual desde o seu surgimento. Assim sendo, podemos dizer que as professoras do grupo de leitura mediada, dessa pesquisa, possuem esse comportamento leitor que busca no texto uma regularidade temática a ser abordada com seus alunos, algo que remonta ao século XVIII e muitas práticas de leitura propostas até hoje, limitando a produção de sentido, a fruição estética e o prazer.

No diálogo destacado acima, percebemos esse olhar programado das professoras ao recontarem a narrativa, percebendo que temas ela abordava: racismo, importância da música. É claro que esses temas, e efeitos de sentido apontados pelas professoras são coerentes com o que a narrativa apresenta. No entanto, a leitura não pode ser reduzida a sua identificação e se tornar uma espécie de caça ao tesouro, cujo caminho é único e fechado, sem possibilidade de ampliação ou alteração de rota.

É importante, ressaltar que a identificação da temática não é um comportamento errado ou a ser evitado. O relevante nessa ação é não reduzi-la ao identificar, mas auxiliar o leitor a perceber como esse tema é estabelecido no entrelaçamento entre os elementos sensíveis da expressão que constituem o discurso da narrativa. Para evitar que a leitura seja resumida à identificação do tema, o diálogo encaminhou-se para promover um olhar mais atento aos elementos da expressão e seus possíveis efeitos de sentido. O diálogo destacado abaixo revela a mudança do foco que estava no conteúdo, para, agora, relacioná-lo com a expressão.

4.3.2.3.2 A manipulação que resulta em comportamento [parcialmente] instituído

A cor é um elemento fundamental na constituição discursiva do livro que está sendo discutido nesta análise. A questão proposta no diálogo transcrito a seguir, foi feita com a intenção de que as professoras percebessem a questão cromática, revelando a sensibilidade reativa frente ao texto. Observamos que, facilmente, as professoras expuseram os efeitos de sentido percebidos por elas. Portanto, a intencionalidade do questionamento logo alcançou uma co-participação, demonstrando um comportamento praticamente instituído.

PE: Sim..., então, é essa a história que a gente tem. Agora vamos pensar um pouquinho nos personagens... está centrado em quem?

PR1: Na menina.

PE: Como é que a gente percebe que está centrado nela?

PR1: Pela cor... na minha visão pelo menos. Porque nas páginas iniciais do livro a... ilustradora deu ênfase à cor mais vibrante para a personagem da menina. Os outros eles estão assim opacos...

PR3: Cores mais pálidas...

PR1: É, frias, não é?! Até de repente para passar o sentimento que eles estão no dia a dia, na rotina, no cansaço. E a cor da menina já é vibrante como o espírito dela.

PE: Ela está vestida como? Ela está vestida de duas cores bem...

PR1: Quentes.

PE: Quentes não é?! O amarelo e o vermelho... o sapato vermelho, calça vermelha, blusa amarela... ela própria também tem uma cor

PR1: Ela é negra como outros negros, mas ela [indicando a comparação entre páginas diferentes] a morenidade dela é uma morenidade mais vibrante, mas bonita até do que dos outros retratados.

PE: Os outros são meio acinzentados ou opacos, eu me lembro que quando PR3 contou, disse eles estão acinzentados eu adorei... olha a PR3 está bem atenta. Então, a gente percebe que a cor nessa história ela não é só para nos chamar atenção para alguma coisa... ela nos chama atenção, mas ela também tem sentido. Não é só para o nosso olhar cair ali, mas ela faz um sentido, ela produz um sentido.

PR3: E as cores são vibrantes como ela está se sentindo, não é?! Ela está vibrando, ela está feliz...

PE: Está feliz...está para cima, como se diz...

PR3: Está com energia boa, ao contrário das outras pessoas

Além disso, nos questionamentos iniciais procurei estabelecer a relação entre a concepção da personagem, sua ação e a maneira com que está apresentada. Não trago o elemento cor na minha pergunta, mas PR1 logo identifica esse elemento como a resposta para aquilo que eu questionava. A partir daí, elas demonstraram ter comparado a personagem com os demais participantes da narrativa, evidenciando que o efeito de sentido proposto pelo texto foi identificado por elas e auxiliou na produção de sentido.

Na tentativa de manter o diálogo centrado na perspectiva da reciprocidade entre plano de conteúdo e plano de expressão, reforçando a interação entre os elementos plásticos e seus modos de produzir sentido, retomei um aspecto do conteúdo, para que as professoras buscassem evidência dele nas substâncias da expressão.

PE: Então a gente vê essa diferença entre os personagens. Ela é a mais vibrante e eles não são tão vibrantes. Essa é uma relação que existe entre eles não é?! E que relação que eles conseguem estabelecer? No início da história, eles dão atenção para ela?

PR[todas]: não...

PR1: Nem tomam conhecimento... ela passa, olha... e eles nem... [gesto com a mão representando que eles ignoram a menina]

PE: Nem percebem que ela está...

PR3: Aquele senhor [mostrando uma página] até parou para olhar...

PE: Mas, mesmo assim é um olhar...

PR3: indiferente

PE: É, ficou indiferente, como é que a gente percebe que está indiferente PR3?

PR3: Pela expressão facial dele ...

PE: Pela expressão facial

PR3: a expressão fácil [gesticula]

PE: A gente percebe... vamos observar a expressão facial dele, pela boca... como é que se mostra o traço que representa... que apresenta a boca?

PR1: Dessa página em especial?

PE: Não ... podem ver como é que é... normalmente, o que é que prevalece na expressão?

PR3: [gesto mostrando no ar a linha ascendente ampla]

PE: Uma linha bem ampla

PR1: diferente da dos outros que é [gesto com os dedos indicador e polegar em pinça, mostrando algo pequeno]

Mesmo identificando elementos da forma, na constituição das expressões faciais dos personagens, as professoras não conseguiram expressar verbalmente o que viram. Os gestos foram usados para apresentar as linhas amplas e os pequenos pontos usados nas bocas dos personagens. A dificuldade em produzir sentido aqui não está no olhar, mas na verbalização daquilo que foi visto, no uso de um vocabulário específico. Observa-se que o pouco uso, ou a falta de costume, não com a linguagem imagética, mas com seu modo de expressão verbal é o que causou certo risco à produção de sentido e revelou, um comportamento importante na qualificação do trabalho com a imagem em sala de aula. Como falar sobre o que vemos, para além dos efeitos de sentido, mas realizando-os a partir de seu modo de expressão, se temos dificuldades em dizer verbalmente os elementos da expressão?

O comportamento do olhar, portanto, percebe-se como instituído e auxiliado por essa narrativa, cujos elementos sensíveis, cor, forma, espaço, são muito explícitos no que diz respeito aos efeitos de sentido que possibilitam. No entanto, em relação ao agir mediador, essencial no ser professora e pretender desenvolver o olhar dos alunos, é essencial que se transcenda de uma experiência pessoal de olhar, para uma experiência de mediar o olhar.

Assim, o que se observa do comportamento leitor dessas professoras é que elas (re)agem de modo regular diante da imagem como leitoras. No entanto, talvez tenham dificuldade de fazê-lo como mediadoras, propondo, a partir da recursividade de suas experiências como leitoras, práticas de leitura para seus alunos que lhes permitam compreender o que o texto diz e como diz.

A parcialidade do olhar, ainda pouco independente, foi reforçada na continuidade do diálogo quando questionei sobre os modos de ocupação do espaço das páginas, a organização topológica das imagens e seus efeitos de sentido. Provoquei o olhar para esse elemento, buscando apoio nos aspectos narrativos.

No trecho transcrito abaixo, inicialmente percebemos que uma das professoras, especificamente pela sua reação, demonstrou não (re)conhecer um modo de exploração do objeto livro. A extensão da imagem presente na capa até a contracapa, ampliando a perspectiva do leitor, causou-lhe espanto. Percebemos, portanto, que seu modo de explorar o espaço do livro, organizado desde a capa, contracapa e pelas páginas, é uma experiência nova, inabitual.

Da mesma maneira ao questionar sobre o local onde se realizam as ações narrativas, não se percebeu nas falas das professoras referências topológicas, somente a localização de evidências de elementos cênicos que confirmassem suas inferências. Não instiguei um olhar observador e, quem sabe, mais descritivo das cenas, para não guiar seus olhares demasiadamente.

PE: [...] Bom... vamos pensar em que lugares que essa história se passa.
 PR3: Eu acredito que seja no bairro dela.
 PE: Vamos começar lá da capa, onde é que ela começa?
 PR2: No quarto
 PE: Se a gente abrir o livro assim... [apresenta a extensão da capa o que surpreende PR1, demonstrando ser uma nova visão do livro] Isso é uma das coisas que os livros, os projetos gráficos tem procurado... começa numa capa e termina na contracapa. E a gente consegue ver a imagem inteira, ela está no quarto dela... lá no quarto. E por que é que a gente tem certeza que é o quarto dela? Eu digo que é o quarto dela, mas por quê?
 PR3: Porque ela está descalça
 PR1: Porque estão os sapatinhos embaixo da cama
 PR3: Ela está bem entrosada com aqueles brinquedos
 PR2: Está no ambiente dela
 PE: Tá e aí depois...[páginas iniciais, amarela] a gente começa a acompanhar que ela se movimenta...
 PR1: Saiu de casa... foi andar no bairro, pelas casas próximas [fala dirigindo-se a PR3]
 PR3: pela redondeza, até porque uma criança não vai muito longe sozinha... acredito eu... ela é uma criança de família... tem um quarto desses

Ainda explorando o aspecto topológico, e dessa vez, deixando mais explícito o tipo de olhar que elas deveriam ter propus, no trecho do diálogo a seguir, analisar como as imagens se distribuem ao longo das páginas. Fiz uma pergunta bastante direta levando, implicitamente, à comparação entre as páginas é bastante direta. No entanto, recebi de PR1 uma resposta imediata e sem qualquer ação de análise que a justificasse. Procurei retomar, num ato interativo que busca provocar o acidente, a falta de sentido, que precisou ser superado por meio de uma análise mais atenta, comparando páginas.

A professora procurou, então, se valer da quantidade para justificar seu comentário. Mesmo assim, instiguei para que façam o movimento de olhar desde a primeira página, para em seguida comparar duas páginas simultâneas. O agir comparativo surgiu com outro objetivo, confrontar o livro com o que foi lido anteriormente.

A comparação entre as leituras deixou transparecer, novamente, a existência de um olhar atento e perspicaz, conseguindo, inclusive, perceber diferenças na constituição das imagens de um livro em relação ao outro. Da mesma maneira, a relação entre a perspectiva espacial com as imagens e os possíveis efeitos de sentido, apesar de pouco elaborados, também revelaram um olhar mais apurado.

PE: [...] Outra coisa que é interessante da gente ver desse livro é como é que as imagens estão distribuídas nas páginas?

PR1: Elas ocupam toda a página.

PE: Sempre toda?

PR1: A maioria, a grande maioria elas preenchem toda a página

[...]

PE: Oh, vamos ver a primeira...

PR1: Ela ocupa toda a página...

PE: Ela ocupa toda a página, quer dizer nos dá uma visão ...

PR1: Geral...

PE: geral da cena... e nas duas seguintes?

PR3: e não tem muitos detalhes na... ilustração. Acho que a ilustração é bem ampla, bem clara...

PE: Dando uma visão geral da cena...

PR3: Bem nítido é...

PR1: A do gato já tinha pequenos detalhes... assim... nos cantos...

PR3: É aham...

PR1: que até mudavam o rumo da prosa.

PE: Sim...

PR1: Aqui não... é... mais visível... [gesto de amplitude com as mão espalmadas, dedos esticados]

PR3: Mais amplo.

PE: Mais amplo...

PR3: Aham.

PE: Para que a gente consiga ver a reação de todos né?!

PR3: Eu acho que esse tipo de história desse livro, é mais aceito digamos assim pelas crianças menores, porque compreendem melhor devido a clareza de imagens.

É relevante, percebermos, nos trechos comentados, aqui, que a voz de uma das professoras pouco apareceu. Esse foi um comportamento que perpassou boa parte de todo o diálogo estabelecido nesse encontro de leitura. Essa ausência foi, também, indício da parcialidade da instituição do comportamento regular nessa prática de leitura vivenciada no terceiro encontro. PR2, a professora que pouco se manifestou, foi uma das que escolheu, durante a sua entrevista, a obra objeto de leitura nesse encontro.

A princípio seu comportamento demonstrava engajamento à proposta de pesquisa e leitura. E, a expectativa, seria de que ela participasse de modo mais intenso da discussão. No entanto, a presença explícita dos elementos de expressão em articulação aos do conteúdo, revelando a importância de um olhar atento a essa relação mútua, que não é direta, mas construída, acabou revelando por meio do silêncio da professora o oposto do entrelaçamento harmônico. Talvez o cruzamento aleatório de algo com o qual ela, provavelmente, ainda não

está acostumada, tenha provocado um comportamento mais retraído. O silêncio da professora, portanto, guia-nos para mais um degrau dos apontamos conclusivos dessa pesquisa.

4.3.2.3.3 O olhar novamente em ação: regularidade manipulada, programação parcial

A vivência de mais uma leitura provavelmente pressupusesse a observação de modos de ser e agir mais próximos da regularidade, mais previsíveis. No entanto, a experiência de leitura que se propôs às professoras não é regular. Em cada uma delas é feita a leitura de uma obra, a qual indica possibilidades de abordagem de acordo com suas particularidades, o que já traz a aleatoriedade como característica implícita. Além disso, trata-se de uma prática interativa entre seres humanos, que pretende o exercício da produção de sentido construído pelo entrecruzamento de diferentes olhares.

Mesmo diante de uma situação que buscou o “puro risco”, a prática de leitura vivenciada nesse terceiro encontro deixou rastros de programação estabelecida a partir de diferentes intencionalidades manipulativas envolvendo as professoras. Em razão de presenciarmos diferentes modos de manipulação, apesar de todos buscarem a consolidação de comportamentos e prática regulares, o que se obteve foi uma regularidade parcial, prejudicada por comportamentos e ideias ainda falseados, prejudicando a confluência dos sujeitos e a consequente conjunção regular com a prática da leitura.

Assim como feito anteriormente, tentamos traçar o trânsito entre os regimes não apenas de maneira geral, na interação em si, mas também especificamente em cada sujeito:

Quadro 12 - Regimes de interação e modos de ser e agir revelados pelo olhar novamente em ação de cada uma das professoras

	REGIMES DE INTERAÇÃO SENTIDO	MODOS DE SER E AGIR
PR1 e PR3	<i>da manipulação à programação parcial</i>	<p>✓ <i>Leram o livro e logo estabeleceram temas socialmente instituído e possíveis de serem percebidos na construção discursiva da narrativa.</i></p> <p>✓ <i>Responderam aos questionamentos que instigam um olhar mais atento aos elementos da expressão, porém suas respostas pouco revelaram sobre as substâncias da expressão.</i></p>
PR2	<i>da programação que favorece o ajuste à “má aposta” que provoca o acidente</i>	<p>✓ <i>Apesar de ajustada à proposta, principalmente por já conhecer o livro pouco participou do diálogo.</i></p> <p>✓ <i>O silêncio se deu a partir do ponto em que a conversa procurou instigar um olhar para os elementos sensíveis da expressão.</i></p>

Segundo Landowski (2009), cada um dos regimes revela em si mesmo um risco, que faz com que os regimes não se estabeleçam como comportamentos previsíveis. O risco está no processo interativo entre sujeitos nos quais a imprevisibilidade é inerente.

Por mais que a conjunção das professoras à proposta da pesquisa tenha sido efetivada, a regularidade ainda não foi plenamente estabelecida — nem se espera que seja —, principalmente em relação à produção de sentido como ação fundamental para que se dê a leitura das obras. Assim, ao longo do diálogo podemos perceber diferentes movimentos em torno da programação que, por vezes, se concretiza, revelando certa regularidade no agir das professoras, mas nunca se torna plena, deixando sempre certa frustração nessas ações.

Essa frustração é evidenciada, primordialmente, no momento da leitura que busca instigar um olhar mais perspicaz diante dos efeitos de sentido que podem ser construídos a partir da pressuposição recíproca entre plano da expressão e plano do conteúdo. Percebemos que as professoras, facilmente, constroem efeitos de sentido num discurso coeso e coerente ao

que veem, porém demonstram certa dificuldade em vinculá-lo aos elementos sensíveis da expressão, compreendendo não apenas o que o texto diz, mas também como diz.

Por mais que as professoras já tenham vivenciado uma experiência de leitura antes dessa, observamos que a interação programada encontra-se somente em ações e ideias instituídas seja no âmbito da pesquisa (ler o livro com certa atenção, verbalizar alguns elementos da expressão vinculando-os com possíveis efeitos de sentido) ou no âmbito social (propor temáticas restritas à narrativa, por exemplo). Reforça-se, portanto, a ideia de que a prática da leitura da imagem, o letramento visual, não é natural, nem pode ser limitado à enxergar um conteúdo para o que se vê, ignorando que se trata de um texto que não somente diz algo, mas o faz de um modo singular que precisa ser considerado no processo de produção do sentido.

4.3.2.4 Encontro 4: a experiência final antes da prática

A terceira, última, experiência de leitura mediada proposta para as professoras foi baseada na obra *Onda*, de Suzy Lee (2008). Como já explicitado anteriormente, a leitura dessa obra ocorreu logo após à discussão sobre *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009), principalmente por questões de ordem prática, portanto, da regularidade social instituída.

A regularidade, no entanto, não foi a principal característica da interação que se estabeleceu nesse encontro. Apesar de as professoras também terem recebido o livro de presente, reforçando a intencionalidade manipulativa para que elas estivessem mais fortemente entrelaçadas à proposta, a leitura inicial não precisou ser instigada por mim. As professoras iniciaram, logo, a exploração do livro, algo que ocorreu em menos de dois minutos, tendo intercalados por comentários de PR1 sobre a sua preferência imediata por esse livro no momento da entrevista, ou de PR2 sobre o fato de o livro ser novo, ter as páginas ainda um pouco grudadas, revelando não ter sido manuseado. Além disso, PR2 durante a leitura riu, observando as ações da menina. Enquanto PR3 apenas explorou o livro, rapidamente, passando por cada uma das páginas e concluindo, primeiro que as demais, a sua leitura.

4.3.2.4.1 Entre o acidente e o ajuste: a aventura espontânea da leitura

A pergunta que deu início ao diálogo, assim como anteriormente, procurou instigar as professoras a expressarem o que leram, livremente, deixando transparecer os efeitos de sentido. Observamos no trecho destacado abaixo que as falas das professoras revelam impressões de suas vivências com o mar, bem como de sua opinião sobre o porquê gostaram da história.

PE: Que história podemos ver?

[silêncio sem contato visual, certo incômodo]

PR1: Olha, eu gostei imediatamente do livro...

PE: PR1 já tinha contato com o livro vocês que não...ela é apaixonada por ele

PR1: Eu amo o mar, adoro o mar, me passa uma sensação de tranquilidade, de paz.

PR3: Eu achei a história muito divertida, não é?! Ela está brincando com o mar e parece que ele responde para ela, não é?! Essa é a ideia que passa, eles fica ali um provocando o outro e a brincadeira vai dando certo. E é uma história gostosa, porém com poucas cores.

O comentário de PR1 explica o porquê de sua preferência imediata pela obra no momento da entrevista. Enquanto que a fala de PR3 qualifica a história, apresentando um resumo da ação principal entre a menina e o mar. No entanto, o mais relevante dessa fala ficou na explicitação sobre o uso da cor, quando ao final a professora completou sua caracterização de modo adversativo, apontando o fato de haver poucas cores envolvidas na constituição da imagem como algo que talvez seja negativo.

Chamou-me atenção essa fala por demonstrar que pode haver no que foi dito um indício de que, de algum modo, a professora revelou um outro olhar frente ao texto imagético, procurando relacionar o seu conteúdo à sua expressão. Ao interagir com o texto dessa maneira, percebemos que o sentido começa a ser produzido, procurando compreendê-lo não somente como conteúdo, mas também como expressão. É importante lembrar que essa mesma professora, no primeiro encontro de leitura, pouco manifestou-se e, por vezes, demonstrava pouca sensibilidade frente aos elementos sensíveis da expressão.

Aqui, nesse início de conversa, PR3 trouxe o elemento cromático. Essa leitura foi feita na sequência de outra, *A menina e o tambor*, na qual a presença cromática é fundamental em relação com as demais substâncias da expressão na constituição das formas que nos revelam diversos efeitos de sentido. Assim, é provável, que a professora estivesse em conjunção ou quase entrelaçada ao ato de ler por força de uma regularidade estabelecida na leitura anterior.

No entanto, para além de revelar uma ação que pode ser apenas regular, em termos de repetição automática, o comentário da professora demonstrou que a prática do letramento visual não foi alcançada naturalmente, necessitou primordialmente de vivências em contato direto e consciente com os textos imagéticos.

A discussão sobre o uso da cor continuou com o meu questionamento se a pouca variedade cromática seria positiva ou negativa. E a resposta que PR3 deu é de que seria negativa em virtude do público leitor, já que ela sempre pensa na faixa etária de seus alunos, que são crianças de 7 anos para os quais ela imaginou que o livro não seria atrativo. Ela ainda complementou dizendo que para ela a história é divertida, demonstrando usar dois argumentos diferentes para qualificar a narrativa, o fato de ser interessante e o uso da cor. Essa falta de relação entre os argumentos revelou que a interação com as substâncias e as formas da expressão ainda é nebulosa e acidental para a professora, algo que também está presente na fala das outras professoras que, em momento algum verbalizaram, referindo quais são essas cores, mesmo que poucas, utilizadas na constituição da imagem, um comportamento, já observado anteriormente.

A continuidade do diálogo mostrou, então, outra perspectiva relevante sobre a constituição imagética relacionada à regularidade do olhar que busca o conhecido, uma vinculação à realidade ou ao menos o que reconhece como real. Transitamos, portanto, para outro regime de produção de sentido baseado na regularidade segura do que é conhecido e tenta subverter o novo, e provavelmente arriscado, desqualificando-o a partir de uma visão segura e ajustada ao que faz sentido para o sujeito.

4.3.2.4.2 O acidente superado pela manipulação da realidade para que se torne programada e ajustada ao sentido conhecido

O fato de a obra ser considerada pelas professoras pouco atrativa aos leitores infantis com os quais elas convivem, foi reforçado pela falta de relação com a realidade como podemos perceber no trecho transcrito abaixo:

PE: Com poucas cores e tu achas isso ruim?

PR3: Eu acho ruim para criança pequena. Eu sempre penso na criança pequena porque é a série que eu trabalho.

PE: Sim...

PR3: Não é, então eu penso sempre neles. Eu acho que na visão deles, esse livro não seria tão atraente devido às poucas cores.

PE: uhum

PR3: Mas para mim a história é muito divertida...

PR2: [...] umas quantas folhas é só assim, esse branquinho, com a menina sentada, ai eu acho um pouco chato, sabe, cansativo.

PE: aham

PR2: Mas a história é legal. Eu fico imaginando com cor,

PE: Que fosse assim areia, que tivesse...

PR1: Um soool, bem amareelo [mãos abertadas]

PR2: É... umas quantas páginas assim

PR3: A paisagem que a gente tem da praia, nossa é tão colorida, tão vibrante, tão alegre e aqui realmente a cor que está destacada é o mar, o azul do mar que não deixa de ser bonito mas é só isso que chama atenção, só a água.

A importância conferida a uma apresentação fiel à realidade, ou à realidade conhecida das professoras traduziu-se nas falas, vinculando-se esse efeito ao aspecto cromático. Assim, percebemos que as professoras buscaram subverter o “sem sentido” de modo de expressão do livro, propondo possíveis manipulações de maneira que o significado fosse mais facilmente identificado, logo tornar-se regular/seguro e mais facilmente ajustado com a sensibilidade dos leitores. Esse movimento revelou uma solução que não busca superar o aleatório a partir de uma produção de sentido baseada no desvendar o desconhecido, mas sim por meio de uma ação que transforma o que se tem para ajustar-se ao conhecido.

Com a intenção de instigar a reflexão das professoras sobre o porquê de poucas cores foram utilizadas na constituição das imagens, questionei-as se elas haviam considerado quem é a autora da obra. Indiquei a pequena biografia apresentada na página final, perguntado sobre a origem da autora. No trecho abaixo, percebemos que houve maior presença da minha voz, num movimento muito manipulatório, na tentativa do convencimento com vistas à mudança de olhar, mas que se percebe pela fala final de PR2 de que pouco efeito surtiu:

PE: Vocês viram quem é a autora?

[procuram o nome na capa]

PE: Lá na última página tem um texto sobre ela. Qual é a origem dela?

PR1: Coréia do Sul

PE: Eu acho que isso também a gente tem que pensar quando vai escolher um livro, da onde que é o autor porque isso influencia. Esse aqui [peguei o livro "A menina e o tambor"] que a cor é predominante, de onde são essas autoras?

PR1: Brasileiras

PR3: Calientes

PE: Então, isso influencia um pouco, pensando lá no "Pula, gato!" também a autora é brasileira. Então a gente viu dois livros de autoria brasileira e agora a gente se depara com um livro de um autor estrangeiro. E ainda de um país bem específico porque os países orientais têm suas características específicas na... no modo de ser, no modo de ver. Pensando na Coréia do Sul também a posição geográfica em que o mar também é muito forte para eles...

PR2: eu acredito que tem muita criança que ia pegar esse livro, ia olhar umas partes e não ia levar.. não ia se interessar pela história, sem texto [...]

A necessidade do conhecido é revelada como essencial para as professoras que sentem falta de um efeito de realidade nas imagens e, acreditam que seus alunos também sentirão. A interação com o livro de imagem é concebida não como uma possibilidade de enriquecimento, estético e sensível, do olhar, mas como maneira de presenciar o real por outro modo de expressão. Daí, talvez a dificuldade em lidar com livros nos quais a imagem não possui uma relação com o que já é conhecido, mas que propõe uma nova perspectiva estética. O livro lido nesse momento, pode-se dizer que é realista, com a personagem apresentada a partir de uma figura humana com poucas distorções assim como o ambiente. A relação entre a menina e o mar, também, não está baseada numa interação fantástica, sem que o mar perca sua característica natural de ir e vir com a qual a menina interage. A dificuldade principal das professoras, portanto, está em não (re)conhecer o ambiente a partir de suas vivências e acreditar, implicitamente, que a imagem é uma tradução do real. Pouco refletem, no entanto, a respeito do que é o real, ou sobre qual real a história se constrói.

Essa necessidade de vincular o que é lido/compreendido com as suas próprias experiências além de resultar em um julgamento do aspecto cromático também revela uma leitura muito voltada ao conteúdo discursivo. Assim, o regime de sentido que é constantemente retomado é o da programação que busca a segurança ao identificar papéis temáticos, ordenando a narrativa que foi lida, mas deixando de lado o sensível da expressão.

4.3.2.4.3 A programação do sentido seguro que revela a importância do sentido aleatório acidental

No diálogo destacado abaixo, PR1 buscou delinear uma temática a partir da relação entre o adulto e a criança:

PR1: Eu olhei e gostei do livro assim, por um olhar adulto... até como educadora, como professora, porque a história para mim mostra a descoberta, o contato com o novo, o enfrentamento do novo. E o adulto fazendo o papel de observador, não foi nem mediador nesse caso, mas estava ali presente, para se houvesse alguma coisa.

PE: E o adulto surge quando?

PR1: Mas ela domina o medo dela, não é?!

PR2: [mostra no livro, a presença do adulto no início]

PE: No início... acompanhando ela ali e depois...

PR3: Só no final da brincadeira

PE: Só no final da brincadeira...

PR1: É... essa situação do adulto me agradou, porque quantas vezes a gente já intervém, faz assim, brinca disso, olha lá...bota o pezinho na água, às vezes, já larga a criança dentro d'água. E ao contrário, a pessoa adulta aqui teve paciência de esperar que a própria menina, provavelmente, na minha interpretação, era o primeiro contato com o mar, que a menina fosse aos poucos descobrindo, até que ela entendesse porque o mar é tão encantador, não é?!

PE: Sim...

PR1: Ao mesmo tempo não pôs medo, porque ela está tranquila, esta calma não é?!... "não vai te afogar"... Essas coisas que comumente a gente faz...

PE: E a gente pensando, no que a gente está fazendo aqui, que é ler...às vezes a gente faz isso também na leitura, não é?! [...]

PR1: Para o professor, esse é o nosso maior mal.

PR1 revelou em seu comentário o risco da regularidade das ações programadas que pouco espaço podem deixar para a produção de sentido. Esse sentido produzido, deixou, então, brecha para que eu propusesse uma reflexão sobre o ato de mediar a leitura que precisa, ao mesmo tempo, certa programação, para que não se torne aleatório em demasia, mas sempre considerando a sensibilidade individual e ajustável para que a produção de sentido ocorra em co-participação.

Essa co-participação ajustada que se busca na leitura, e que se tentou construir com as professoras para que, posteriormente, proponham as suas práticas de leitura mediada em sala de aula, é desconstruída por PR3 na sequência do diálogo. Por ser esse o último encontro de leitura com as professoras, antes das práticas em sala de aula, a professora (PR3) demonstrou estar tentando desvendar qual é a interação buscada pela pesquisa(dora). O que ela desejou foi descobrir o programa a ser executado na sua prática em sala de aula, o que nos revelou um

momento do diálogo de intensa intencionalidade manipulativa da parte dela para descobrir os papéis e ações a serem executados em sala de aula.

4.3.2.4.4 Da manipulação para se chegar à programação

PR3: Hein, mas por exemplo se eu levasse o livro de imagens lá para a minha sala para trabalhar com eles eu acho que eu iria apresentar o livro e tudo mais, mas eu não contaria a história.

PE: É um caminho. Eu pelo menos não tento contar a história.

PR3: Eu queria ouvir a tua opinião, o que é tu acha?

PE: Não contaria porque eu preciso conhecer como eles leem a história... o “Pula, gato!” mesmo, quantas histórias surgiram aqui[no diálogo].

PR3: Pois é, eu acho que o melhor é só apresentar as imagens e deixar que eles contem[...]

PR3: Não, eu não ia ficar narrando aquela história na minha visão.

A tentativa de PR3 foi descobrir o que elas devem fazer em sala de aula. A programação que a professora quer descobrir é da ordem da causalidade, como se houvesse um percurso único a ser traçado, um plano a ser seguido em sala de aula e que garantisse a qualidade do trabalho e, portanto, atendesse aos objetivos da pesquisa(dora).

A manipulação utilizada pela professora foi da ordem consensual. Ela tentou, valendo-se da ideia de obter a minha opinião, desvendar as ações a serem executadas, propondo um exemplo, o não contar a história, verificando se esse é um comportamento correto ou não e, assim, ir delineando o programa a ser executado. Em outras palavras, PR3 buscou descobrir quais os comportamentos a serem seguidos por elas, mesmo que ela não os considere com sentido, a não ser simbólico, na prática a ser executada.

Há, portanto, nesse momento do diálogo, a tentativa da professora de delinear quais são as “motivações programadas”(LANDOWSKI, 2009, p. 40) da prática que será realizada por ela. Assim, conjugam-se a programação simbólica e a motivação consensual. A motivação é consensual porque está subjacente à execução das práticas da pesquisa e a programação é simbólica por estar relacionada aos hábitos/ritos da ação docente que, muitas vezes, se reduz a execução de um plano, socialmente instituído, pouco considerando o sujeito e a necessária co-presença para a produção de sentido.

Esse comportamento, bastante comum no âmbito da educação, é paradoxal, por envolver ações automatizadas, mas que obedecem a boas razões apesar de nem sempre fazerem sentido para o sujeito que as realiza - tanto o programador quanto o programado. No

diálogo em questão, a professora busca essas boas razões, com base na minha opinião, para justificar o plano que pretende executar, mas também tem a intenção de desvendar como será o plano, para que não caia no risco de não atender às expectativas da pesquisa, porém de certo modo ignora as suas razões, bem como a de seus alunos, seu desejo é apenas acertar no âmbito da pesquisa.

Esse mesmo desejo de acertar e obter um programa a ser seguido é colocado em pauta no final do encontro, quando então a professora (PR3) é mais direta no seu questionamento e acaba contagiando outra colega (PR2) como se percebe no diálogo abaixo:

PE: Então, agora eu conto com a colaboração de vocês para prepararem as suas aulas para eu vir assistir
 PR3: o que é exatamente que tu quer?
 PE: eu quero que vocês peguem o livro que vocês mais gostaram, eu não vou nem dizer assim que cada uma tem que pegar um...
 PR2: tá!
 PE: Aquele que vocês mais gostaram, que vocês acham que conseguem propor para os alunos uma leitura, fazer uma conversa como a gente fez aqui...
 PE: vocês podem incrementar esse processo [...] para levar esse livro para a sala de aula. Como é que eu faria?
 PR2: Tu quer que conte a história? Que tenha atividades?
 PE: Como é que vocês fariam? É isso que eu quero investigar..
 PR2: tá! E isso será quando?
 PE: quando ficar melhor para vocês
 PR3: eu quero tempo...
 PE: vou dar tempo, agora vem férias[de julho]
 PR3: para expandir as minhas ideias.

PR3 foi bastante direta em seu questionamento, pretendendo que eu também fosse direta na resposta. PR2 explicitou ações e questionou se seria esse o caminho. Procurei devolver as perguntas com outras que instigassem a reflexão e explicitar acerca da liberdade de trabalho que elas poderiam propor.

Mesmo assim, as professoras, principalmente PR2 e PR3 demonstraram dúvida quanto à proposta da leitura em sala de aula e insistiram muito entre o contar ou não a história, não sabendo como iniciar a ação. Além disso, na conversa abaixo, observamos que já se delineava a escolha feita pelas professoras a respeito da obra que será levada para a sala de aula:

PE: eu vou dizer de novo para vocês, a minha tarefa ao assistir vocês não vai ser dizer o que é que está certo ou o que é que está errado...

PR3: Sei...aham...

PE: A intenção vai ser exatamente ver como é que vocês, a partir dessas conversas que a gente teve aqui, utilizam o livro de imagem na sala de aula de vocês.

PR3: Eu tive uma ideia para esse livro, ["A menina e o tambor"]... agora, hoje eu já estou em dúvida...

PE: Não faz mal, é por isso que vocês tem tempo, é por isso que vocês estão levando o livro para casa, para vocês namorarem mais um pouco com eles.

PR2: Eu fiquei preocupada, a PR3 te questionou se era para não contar a história...

PE: Mas se tu achas que tem que contar...pode

PR2: Porque aquele livro ["Pula, gato!"] eu estou imaginando, eu posso até mostrar o livro, por na mão deles, mas não contar?! Não consigo imaginar sem contar...

PE: Ué, de repente a tua aula vai partir do contar e deles te confrontarem, pode ser.

PR2: Porque a história é mais complexa, não é?!

PE: Não sei, talvez tu queiras partir de uma contação tua e eles te confrontarem, poderá surgir um confronto... mas eu acho que não

PE: O caminho é de vocês, a minha intenção com esses encontros foi dar uma base para não entregar o livro na mão de vocês e depois vir julgar e dizer, mas elas podiam ter feito isso, mas ela podiam.... a minha intenção é dar uma base para que vocês entendam... para que o livro tenha sido discutido, conheça o livro mais profundamente, [...] não é pegar o livro na biblioteca e dizer que vou levar esse livro hoje para a sala de aula. Não, eu tenho que conhecer o livro também para saber o que é que eu vou questionar com os meus alunos, como é que eu vou questionar...

PR3: Eu pensei assim, eu vou explorar a história, e ai vou aplicar uma atividade extra, pode ser assim?! Não só ficar [com o livro]... ou não é isso que tu queres? O que interessa é a contação?

PE: Vocês é que vão decidir... a gente, aqui, partiu sempre de onde? Do livro...

Procurei reforçar quais são os aspectos regulares da proposta da pesquisa, com a intenção de deixar as professoras conscientes da sua co-participação que precisa revelar acima de tudo a sua sensibilidade não reativa, mas essencialmente perceptiva. Por isso, a ideia de que a decisão sobre como o livro — única figura regular nessa interação — será inserido em uma proposta de leitura na sala de aula, desde o início dos encontros, estivesse a cargo das professoras

Na minha fala, mais longa, quase ao final do trecho acima destacado, é possível perceber que eu assumi a manipulação como meio de interação, — uma manipulação em favor da motivação consensual das professoras para organizarem seus programas de ação. As professoras atuarão de acordo com seus papéis temáticos, seguindo a regularidade simbólica da prática docente, mas com vistas a desvelar a sensibilidade perceptiva tanto delas ao pensarem a proposta, quanto dos alunos, durante a leitura, ao se sentirem co-participantes da produção de sentido.

Em um trecho anterior a essa conversa final, a sensibilidade perceptiva das professoras foi instigada. A intenção nos demais momentos foi buscar a conjunção delas para a produção de sentido, observando mais atentamente a constituição expressiva das imagens. Inicialmente as cores chamaram atenção das professoras, pela pouca diversidade e falta de relação com a realidade da experiência delas a respeito do cenário da praia. Assim, outro regime de interação e sentido proposto, principalmente, a partir do programação da pesquisa foi o de buscar a co-participação ou o entrelaçamento das ideias das professoras no processo de leitura, considerando a co-presença da expressão e do conteúdo nos efeitos de sentido percebidos.

4.3.2.4.5 Da programação causal decorrente da pesquisa ao ajustamento sensível-perceptivo

O aspecto cromático que trouxe o acidente que foi manipulado pelas professoras para se encaixar na programação das suas experiências (re)conhecidas foi retomado de maneira mais explícita:

PE: Vamos pensar então um pouco nas cores que chamou atenção de vocês. Quantas cores ...
PR3: Três.
PE: Três cores básicas, né?!
PR1: Tons de preto, branco e azul.

O que ocorreu, então, nesse trecho foi a verbalização de algo que havia sido comentado anteriormente, sem que se caracterizasse explicitamente. PR1, inclusive, explicitou as cores, revelando estar mais ajustada aos modos de dizer da expressão. Não explorei muito esse aspecto isoladamente e logo procurei relacioná-lo com a delimitação dos espaços onde a narrativa se desenvolve. Porém, as professoras responderam à pergunta, voltando sua atenção à materialidade da expressão cromática que pelo uso de diferentes materiais propõe efeitos de sentido diversos:

PE: [...] e o que é que essas cores demarcam? [silêncio, olham para o livro, passam as páginas]

PE: N'A menina e o tambor a gente viu que as cores ajudavam a perceber a oposição que tinha entre alegria e tristeza. Por que será que ela usou estas cores.. e outra coisa que a gente pode olhar também é que, o preto, os tons de preto, são representados de uma maneira por um tipo de material: o carvão..

PR3: Eu ia dizer mas não quis falar com medo que eu tivesse falando bobagem.

PE: Deveria ter falado...

PE: Então, e o mar está representado pelo quê?

PR2: Por anilina?

PE: Tinta, é alguma coisa aguada, não é?!

PR3: É uma coisa aguada.

PE: É uma coisa aguada que provavelmente seja uma tinta, uma anilina ou...aquarela ou...

[...]

PE: É, então a gente vê que se é tinta, são dois materiais diferentes. O preto, o branco, o cinza... o branco é o branco da página, o cinza e o preto, as tonalidades de preto são carvão então é um traçado muito mais firme.

PR2: Rústico né?!

PR3: Preciso

PE: Muito mais preciso... então está demarcando o quê? O branco e o preto estão demarcando que lugar?

PR1: Terra firme

PE: Terra firme, areia

[...]

PE: É a praia mesmo, onde a gente fica. E o azul? Ou branco também?

PR3: Tudo que não diz respeito à água está representado com carvão.

PE: aham

PR3: E a água está representada com essa tinta aguada. [....]

PR1: Passa a impressão... quer dizer... essa figura passa muito a realidade que é o mar, que é uma coisa revolta, em movimento, está sempre....

PR3: Vivo...

PR1: É, vai mudando a cada momento...

PE: aham, aham... e no início há uma separação dessas coisas?

PR2: há

PE: Como é que essa separação é feita?

PR2: Pelo branco total que é aqui essa folha...

PE: Que é a areia...

PR2: E outro que é a água. A partir do momento que a menina descobre o mar, que ela começa se interessar mais, ela descobre até as conchinhas, aí se misturam.

PE: A cor domina.

PR2: A cor domina....

PE: O que é que acontece a partir desse momento, pensando na coisa do desconhecido, o que é que passou a ser o mar para ela?

Temos nesse diálogo, uma mediação bastante intensa, uma alternância de vozes que

trazem observações, às vezes muito individuais, por outras apenas repetindo o que a voz da pesquisadora deixou transparecer e, porventura, impediu a produção de sentido individual. No entanto, apesar de o diálogo revelar que houve um exercício de olhar, observando elementos da expressão e seus efeitos de sentido, é importante pensar em que medida esse olhar não foi apenas direcionado para esses aspectos sensíveis e, principalmente, em que medida ele pode qualificar o olhar leitor dessas professoras.

A reflexão sobre essas questões pode nos levar a dois caminhos: primeiro, o de que no caso do diálogo com as professoras essa conversa pode ser compreendida como um momento em que, realmente, houve direcionamento do olhar, mesmo que não se tenha evidenciado que essa é uma maneira correta de olhar. A comprovação, se houve ou não direcionamento do olhar, pode ser encontrada nas práticas de leitura, observando se esse diálogo apresentou recursividade na mediação proposta pelas professoras. Outro caminho é o da reflexão sobre a maneira com que o diálogo foi conduzido, algo que pode ser bastante importante se pensarmos na formação do leitor de imagem, algo que não é natural, como estamos defendendo ao longo deste trabalho, mas que precisa ser mediado, nem que para isso, por vezes, tenhamos que direcionar o olhar leitor para algum com a intenção que aos poucos ele se torne, em outras experiências de leitura, mais independente, dispensando até mesmo a mediação.

Chegamos, assim, a mais um momento de conclusões preliminares, agora sob duas perspectivas: a primeira, do encontro, como já procedemos anteriormente e, a segunda, do encerramento da etapa de trabalho com as professoras, que teve a intenção de levá-las a conhecer o livro de imagem em si, bem como as obras selecionadas para a pesquisa e que poderão ser levadas por elas à sala de aula.

4.3.2.4.6 O encerramento do espetáculo individual de (re)conhecimento dos livros de imagem: do acidente à manipulação, o risco da programação que pode tornar o olhar sem sentido

Mesmo que a intenção desses encontros de leitura tenha sido primordialmente motivar as professoras para que despertassem um olhar atento à constituição do livro de imagem, não apenas como a apresentação de uma narrativa, mas como texto constituído de expressão e conteúdo, muitos outros sentidos foram produzidos e puderam ser observados ao longo dos encontros. Além disso, pode-se também perceber diferentes modos de interação tanto com o

objeto livro, quanto com os sujeitos envolvidos, revelando-nos a complexidade de uma prática que não tem como foco a transmissão de informações, mas a produção de sentido e, portanto, realiza-se a partir da diversidade de regimes de sentido e interação daí decorrente.

Com relação às ideias das professoras, da mesma maneira que fizemos anteriormente, identificamos no quadro abaixo os movimentos entre os regimes de interação relacionando-os com alguns modos de fazer e estados de alma que perpassaram a produção de sentido realizada por elas:

Quadro 13 - Regimes de interação e modos de ser e agir revelados pelo olhar novamente em ação de cada uma das professoras

	REGIMES DE INTERAÇÃO E SENTIDO	MODOS DE SER E AGIR
PR1	<i>da programação ao ajuste</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na entrevista, escolheu a obra em questão para ser lida de modo imediato, sem nem ler as outras opções. ✓ Justificou sua escolha a partir de vivências em relação ao mar, por isso não teve dúvidas quanto à escolha e preferência pela obra. ✓ Manteve uma atitude constante de relacionar os sentidos produzidos com as suas experiências, sempre colocando-se relativamente sensível ao programa da pesquisa
PR2	<i>da programação ao ajuste, deparando-se com o acidente, superado pela manipulação, visando o retorno à programação</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A princípio, deixou-se levar sensivelmente no contato inicial com o livro. ✓ Revelou um olhar atento ao aspecto cromático, porém julgou-o de acordo com a sua experiência, buscando manipulá-lo para que alcance a programação (re)conhecida de suas experiências visuais. ✓ Questionou sobre o trabalho a ser feito em sala de aula, buscando pela motivação consensual desvendar a regularidade a ser estabelecida no trabalho.

PR3	<p><i>o acidente, superado pela manipulação, visando o retorno à programação</i></p> <p><i>e</i></p> <p><i>a manipulação que visa chegar à programação a ser executada</i></p>	<p>✓ <i>Atentou para o aspecto cromático, mas desqualificou-o subvertendo o acidente causado pela maneira estranha de apresentação do cenário da narrativa.</i></p> <p>✓ <i>Subverteu o acidente, manipulando os sentidos produzidos para que encontrassem consensualidade com o (re)conhecido por ela.</i></p> <p>✓ <i>Questionou abertamente, buscando a motivação consensual que auxiliou a estabelecer a regularidade causal para a leitura que realizará em sala de aula com seus alunos.</i></p>
-----	--	--

Observamos que PR1 seguiu um padrão no seu modo de interagir e produzir sentido, bastante ajustada ao programa da pesquisa, demonstrou constantemente trazer suas vivências para fortalecer o entrelaçamento, procurando sempre produzir algum sentido. No entanto, ainda enfrentou com certa dificuldade ou “risco limitado”(LANDOWSKI, 2009, p.81) os aspectos sensíveis da imagem, detendo-se com frequência no conteúdo, pouco relacionando-o à expressão ou analisando-a apenas à luz de suas experiências e, no caso dessa leitura, desqualificando o aspecto cromático, sem perceber efeitos de sentido possíveis que transcendam a mera reprodução da realidade.

PR2 e PR3 apresentaram, a partir de seus modos de ser e agir durante a interação, um percurso de sentido bastante semelhante. As duas revelaram certa regularidade no contato inicial com o livro, e uma leitura aberta à produção de sentido, percebendo a constituição cromática. No entanto, da mesma maneira que PR1, buscaram construir sentidos baseadas somente na sua experiência, entendendo a cor como elemento apenas de representação da realidade.

Em outro modo de se colocar na interação, as professoras também revelaram certa fragilidade no seu engajamento, na proposta da pesquisa, com seu papel leitor e produtor de sentido em relação ao texto, bem como com seu papel de mediadoras de leitura. Questionaram, intensamente, o delineamento de um programa a ser seguido em seus planos

para o trabalho em sala de aula ou ao menos sobre as motivações que deveriam estar implícitas nas ações propostas por elas.

Essa necessidade por “motivações programadas” demonstrou que, talvez, a sensibilidade perceptiva das professoras para tomarem os sentidos produzidos nesses encontros como caminho para seus planos, não tenha sido atingida. Assim, o que será analisado a partir de agora são as leituras mediadas planejadas pelas professoras com suas turmas. Nessas interações, observaremos o programa traçado e algumas das falas das professoras, buscando perceber se houve e como aconteceu a recursividade daquilo que foi realizado nos encontros preparatórios. A intenção dessa análise é refletir sobre o processo de formação dos professores com relação à leitura da imagem e, primordialmente, perceber como ela foi abordada em sala de aula, no que diz respeito à reciprocidade entre plano de conteúdo e plano de expressão. Importante esclarecer que as falas dos alunos não serão o foco dessa análise, apesar de serem utilizadas em determinados momentos como exemplos dos efeitos de sentido provenientes da recursividade.

Interessa ressaltar que a recursividade será analisada a partir da propriedade sintática inerente aos regimes no que diz respeito à relação implícita de que uma interação proposta a partir de um dos regimes pressupõe a reprodução desse modo de produção de sentido em outras interações. Essa noção é bastante relevante no processo de formação de professores, tendo em vista que as experiências vividas podem servir para a organização de suas futuras vivências como docentes, propondo a recursividade do que foi aprendido a partir da ação mediadora.

4.3.3 As leituras mediadas propostas e organizadas pelas professoras

4.3.3.1 A mediação da leitura da obra *Onda*, organizada e colocada em prática por PR3

Iniciamos pela análise da proposta de leitura organizada por PR3 por ter sido a primeira a ser assistida. As professoras organizaram-se em seus tempos e vontades e, apenas informaram-me o horário das aulas para que eu pudesse assisti-las. Todas ocorreram na mesma tarde, sendo que a primeira delas foi a de PR3 em sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Começamos apresentando a sequência de ações que se pode inferir tenha sido organizada pela professora como programa a ser seguido para o desenvolvimento de sua proposta. Organizamos essa sequência de ações por inferência a partir do que assistimos, pois não era nossa intenção que as professoras nos mostrassem suas anotações de planejamento, ressaltando de outra maneira a liberdade que elas teriam para pensar e executar suas propostas.

Inicialmente, a professora havia pensando em trabalhar com a obra *A menina e o tambor*, no entanto, após a última leitura mostrou-se mais inclinada a propor algo a partir da obra *Onda*, o que foi concretizado a partir das seguintes ações:

Proposta de Leitura do livro Onda de Suzy Lee organizada por PR3:

- 1 *Tarefa de casa, trazer uma imagem da praia, recortada de alguma publicação u retirada do álbum familiar.*
- 2 *Recolher as imagens trazidas e fixar no quadro o conjunto delas.*
- 3 *Questionar sobre o conhecimento prévio das crianças em relação à praia, o contato com o mar,...*
- 4 *Ler o livro.*
- 5 *Desenhar uma cena da narrativa, usando materiais pré-determinados.*

A partir dessa lista de ações, pudemos observar alguns regimes de interação implícitos, revelando os regimes de sentido que se fizeram presentes na proposta da professora.

O conjunto de ações permitiu-nos dizer que a proposta possui a programação como base de sua produção de sentido. Houve um planejamento prévio, claramente expresso na primeira ação que se caracterizou como preparatória da leitura e foi solicitada com antecedência para os alunos como tarefa de casa. Além de revelar a organização e a regularidade simbólica do ato de planejar, já instituído na ação docente, a organização prévia demonstrou intenção mediadora, compreendendo, que a leitura do texto literário infantil necessita de planejamento prévio.

Pudemos também identificar no conjunto de ações a alternância de papéis, de maneira que a produção de sentido não ficou centrada unicamente na programação e, consequentemente, na figura do professor. Assim, na tarefa solicitada previamente, primeira ação, os alunos foram convocados a buscar imagens que apresentem a praia, havendo a possibilidade dessa imagem ser tanto de publicações impressas (revistas, jornais, livros, ...), ou encontrada no álbum familiar. A intencionalidade implícita nessa dupla possibilidade de

fonte para encontrar a imagem, demonstrou que a professora tentou propor tanto a conjunção dos alunos com a proposta em si, quanto o seu engajamento ao trazer para a sala de aula imagens escolhidas individualmente e que, ainda por cima, pudessem ser diretamente vinculadas a uma vivência pessoal. Limitou-se, assim, a total falta de sentido que poderia ocorrer tanto pelo não (re)conhecimento do contexto da praia pela falta de vivência, quanto da própria obra que talvez fosse desconhecida das crianças, também se revelou diferente pela sua constituição unicamente imagética, considerando que se tratava com crianças já em processo avançado de alfabetização⁶¹ e com modelos acerca do objeto livro já vinculado à presença da linguagem verbal. Assim, observamos já nessa primeira ação a transição entre os regimes de sentido: da manipulação, que se pretende para realizar o programa, possibilitando o surgimento do ajustamento e, conseqüentemente a produção de sentido, superando previamente o possível acidente que pode ser causado pelo desconhecimento.

A segunda ação reforçou o ajustamento. Ao dar importância às imagens trazidas pelos alunos, fixando-as no quadro, o regime de interação do ajuste pretendeu valer-se da sensibilidade dos sujeitos para que se percebessem co-participantes da produção de sentido resultante do todo da proposta, a partir do compartilhamento visual de suas experiências: ao encontrar imagens pertinentes ao que será tratado em aula ou ao mostrar cenas das suas experiências por meio de fotografias de seu álbum de família. Estabelece-se, assim, a co-presença da professora que solicitara as imagens e fixou-as no quadro, considerando-as como importantes, e dos alunos que expuseram, a partir das imagens trazidas, os seus olhares para e sobre o mundo, representado pela praia naquele instante.

A importância do outro, — os alunos —, seus olhares e experiências foi reforçada na terceira ação. Ao questionar os alunos sobre suas vivências em relação à praia, se já estiveram na praia, como é esse lugar, como ele pode ser caracterizado, ressaltou-se a sensibilidade desses sujeitos, provocou-se o seu modo de fazer sentido a partir do que cada um é, sabe, conhece, efetivando um regime de produção de sentido baseado no ajuste de experiências comuns e diversas.

Essa conjunção de ideias e vivências foi necessária para que na quarta ação os diferentes olhares, que pudessem surgir a partir da leitura fossem considerados e o ajuste de sentidos, que vinha sendo proposto se reforçasse e fosse efetivo. Poderemos analisar mais detidamente esse momento de leitura a seguir, quando nos voltarmos para a análise da interação, propriamente dita.

⁶¹ As aulas propostas pelas professoras ocorreram no mês de agosto, portanto, metade do ano letivo.

A quinta ação propôs uma produção do aluno a partir do que leu. Entendeu-se que o aluno devia revelar a sua produção de sentido. Porém, da mesma maneira que na ação anterior, só podemos analisar a efetividade disso na prática, pois o que destacamos aqui foi somente uma lista de ações que ocorreram ao longo da proposta de leitura.

A análise do programa estabelecido, a partir do que foi presenciado, revelou tão somente o que está implícito, a efetivação dessa sequência, porém, na inter(ação) em si, deixou margem para outros efeitos de sentido. Isso porque na interação presenciamos os sujeitos, tanto a professora quanto os alunos, e seus modos de ser e agir, possibilitando outros regimes de sentido, outras relações para além daquelas planejadas. O programa delineado pela sequência de ações, portanto, tornou-se apenas o ponto de partida e não o caminho todo, o qual poderia sofrer alterações durante o seu percurso, uma mudança inerente e importante num processo que visava a produção de sentido.

4.3.3.1.1 A sequência de ações na prática: a interação com a obra *Onda*

A primeira ação especificada acima não foi presenciada por mim, pois ocorreu em um momento anterior à aula que assisti. Pude inferi-la a partir da fala da professora com os alunos, enquanto fixava no quadro as imagens. Em pé, em frente ao quadro negro a professora conversou com os alunos e questionou:

Eu pedi que vocês trouxessem fotos ou gravuras da praia. Alguém tem mais alguma para entregar?

Apesar de podermos inferir que, ao solicitar que os alunos buscassem imagens da praia, a professora pretendia a sua co-participação, e, provavelmente, deflagrar a produção de sentido sobre as suas experiências em relação a esse contexto, as imagens coletadas pouco foram utilizadas com esses objetivos. Observamos que após fixar todas as imagens trazidas, a professora não buscou um olhar mais atento a cada um delas. Havia, aproximadamente, 12 imagens que foram coladas no quadro-negro, lado a lado, numa linha horizontal, usando fita adesiva. Essas imagens, todas coloridas, não eram grandes de modo que se pudesse visualizá-las claramente à distância, algumas em tamanho postal (10x15 aproximadamente), outras um pouco maiores (25x25 aproximadamente) — a maioria recortadas de revistas e poucas eram fotografias de álbum de família dos alunos.

Retomando o encontro em que a obra foi lida com as professoras é possível lembrar que o aspecto cromático da obra foi destacado pelas professoras por não ser variado e apresentar uma tradução da realidade (re)conhecida por elas. Assim, a praia presente no livro, pouco mostrava da praia da experiência das professoras que questionaram se o livro seria

atrativo aos leitores pretendidos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, as imagens coletadas pelas crianças poderiam ter sido olhadas com o intuito de analisar sua constituição cromática, revelando na ação da professora a recursividade da manipulação do olhar de seus alunos, preparando-os para, posteriormente, comparar os modos de expressão das imagens colocadas no quadro com as imagens do livro.

No entanto, essa falha na recursividade é reflexo não da ação da professora, mas da leitura prévia da obra. Não há como garantir que apenas em uma leitura, mesmo que mediada, o olhar da professora tenha sido motivado suficientemente para que seja capaz de motivar seus alunos em seguida. Naquele momento de interação, o aspecto cromático foi apenas julgado pela sua pouca variedade de cores que pouco traduzia a realidade caracterizada pela experiência das professoras. Essa maneira de produzir sentido, que considerou a cor a partir de sua falha em termos de representação, precisaria ser melhor ou mais intensamente mediada em outras situações para que a recursividade, que busca motivar o olhar, pudesse ocorrer em situação semelhante.

Nosso olhar analítico, porém não quer apenas identificar falhas na proposta de leitura mediada organizada por PR3. É necessário observar que ao solicitar que os alunos trouxessem essas imagens como tarefa de casa, a professora propôs um exercício prévio de leitura de imagens. Além disso, demonstrou certa recursividade ao proporcionar o engajamento dos sujeitos com a prática da leitura ao solicitar que previamente buscassem imagens do seu cotidiano, deixando um rastro de efeitos de sentido possíveis, conjugando as imagens do cotidiano com as do livro.

Essa conjunção poderia ter sido feita a partir das imagens coletadas, o que não significa que ela não tenha ocorrido, já que a professora buscou o ajuste de sentidos a partir do relato de experiências que foi instigado por algumas perguntas como se pode observar no registro do diálogo. A vontade de participar das crianças foi facilmente percebida pelas diferentes respostas simultâneas que foram ouvidas. Cada um procurou trazer sua vivências, e foi possível notar que a professora procurou aproveitar algumas falas para, implicitamente, deixar pistas do que seria apresentando nas imagens do livro a ser lido na continuidade da aula.

Além de perceber que a professora estava considerando a presença de seus alunos como co-participantes da produção de sentido, notamos também, a partir de suas solicitações para que os alunos fizessem silêncio, a presença de uma voz reguladora da interação. O comportamento, instituído pelo clichê saber ouvir e falar no momento certo — sem que as falas se sobreponham e tudo vire uma grande confusão —, foi retomado de diferentes maneiras pelas professora nesse e em outros momentos da interação.

Numa proposta de leitura mediada, que visa ao entrelaçamento de ideias como caminho para a produção de sentido, é fundamental que o mediador esteja atento ao risco de que as falas dos sujeitos não sejam ouvidas por estarem sobrepostas umas as outras. Na fala da professora destacada abaixo, percebemos o estabelecimento de um comportamento regular para que a conversa pudesse continuar:

PR3: O que vocês tem para me contar da praia? [silêncio] O que é que vocês tem para me contar, como é que é esse lugar?
 A: é muito lindo [voz quase em coro, pausada]
 PR3: É muito lindo!?...
 A: Tem água-vivas
 A: Tem conchinhas
 PR3: Tem conchinhas... onde ficam as conchinhas?
 A: No mar
 A: No mar e na areia
 A: Tem também na areia
 [vários falam ao mesmo tempo]
 A: Tia...sabia que quando eu fui na praia tinha um monte de água viva?!
 [várias falas simultâneas e misturadas relatando experiências na praia]
 PR3: Parem, olhem aqui para a tia...gente!... O que é que vocês fazem quando chegam lá na praia para se divertir?
 A: Eu tomo sol e ai depois eu vou...
 A: Eu também!
 A: Eu tomo sol e fico brincando na areia.
 PR3: Fica brincando na areia?
 A: É
 [falas se misturam novamente, várias participações]
 A: Meu pai cavou um buraco e eu cabia dentro daquele buraco...

A partir desses relatos de experiências vividas na praia e com o mar, a professora acabou por propor uma rápida olhada em uma das fotografias de família trazida por uma das alunas. A intenção desse olhar, no entanto, não teve o intuito de analisar os elementos expressivos da imagem, mas sim o conteúdo a partir da bandeira que se via ao longe:

PR3: Gente, ... a colega trouxe uma foto de quando ela estava na praia, quando ela era pequenininha e lá no fundo se vocês olharem tem uma bandeira, não é?!
 A: É do salva vidas!! [vários responderam]

Os alunos não demonstraram dificuldade em produzir o sentido explicitamente solicitado, executando o programa previsto no questionamento da professora. Na continuidade, a professora ainda procurou instigar o olhar dos alunos novamente para as imagens coladas no quadro, porém a motivação para olhar continuou sem colaborar para a

instauração de um comportamento regular que de alguma maneira sensibilizasse reativamente o olhar dos alunos para os elementos sensíveis da expressão. A análise foi feita apenas com base na identificação de aspectos característicos do contexto da praia, sem que houvesse comparação ou qualquer outra ação que ampliasse os efeitos de sentido possíveis de serem construídos a partir desse conjunto de imagens coladas no quadro:

PR3: Agora vamos olhar para cá, a tia colocou aqui no quadro... todas as gravuras que vocês trouxeram, fotografias e tudo que vocês falaram realmente está aqui oh... tem areia, tem muita água, não é?!

A: tem coqueiro [demonstra estar olhando as imagens que estão coladas]

PR3: tem coqueiro em algumas praias

A: numa ilha também...

A falta de uma motivação consensual para especificar mais claramente o que os alunos deveriam olhar, era tão forte que o último comentário apresentou um princípio de fuga do foco de observação que é a praia. Mais uma vez essa lacuna não pode ser compreendida como falha na ação docente, mas sim como reflexo da ausência de prática de letramento visual, isto é, da falta de prática de leitura da imagem.

O estabelecimento de motivações para se olhar a imagem não significa, é claro, fechar as possibilidades de produção de sentido individuais, impedindo o envolvimento e propondo uma interação programada. Há, no entanto, que se considerar que a falta de uma prática de leitura da imagem, para ser superada passa por uma proposta, inicialmente, mais regular, auxiliando o leitor a perceber o seu papel produtor de sentido a partir do que lê para, assim, pouco a pouco, ajustar-se sensivelmente ao processo de significação.

No programa proposto pela professora, o ajustamento foi baseado no relato de experiências dos alunos no contexto da praia. Após ouvir um pouco os alunos, a professora encaminhou a leitura do livro:

PR3: [...] a tia pediu para vocês trazerem essas fotos da praia, essas gravuras porque hoje a tia vai apresentar um livro que vocês ainda não conhecem. Um livro... [uma aluna ergue o braço querendo comentar algo]

A: Ele não tem palavra, né?!

PR3: Não tem palavra. Tu já conheces? Que bom, então tu vai me ajudar a contar essa história.

A: Tem que inventar tia?

PR3: Isso a gente vai ter que inventar!

A: Bem legal!

PR3: A Duda já falou tudo ele não tem palavras.... falar da praia. Eu adoro a praia. A praia é muito linda, não é?! Então, o que mais tem lá na praia é o que está escrito aqui oh [apontando para o título que é lido em coro pelos alunos] O que é que está escrito aqui?

AAA: Onda [leem com entusiasmo]

O ponto de partida foi a capa. A professora procurou iniciar a mediação colocando o livro como novidade. No entanto, uma aluna trouxe uma manobra inesperada, fazendo a professora perder um pouco do controle de seu programa. A declaração sobre uma característica essencial do livro, a falta de palavras, desconcertou um pouco professora que confessou que a aluna já havia falado tudo, ou seja, havia desvendado o principal sentido, talvez segundo a perspectiva a professora. Diante dessa fratura, no programa pretendido pela professora, ela procura retomar o olhar dos alunos não para a imagem, mas para o verbal do título. Tal manipulação é relevante, ainda mais, se considerarmos que se trata de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Além do fato de a imagem não ser o foco da atenção, esse diálogo, que ocorreu no início da leitura, propõe uma concepção que caracteriza de maneira errônea a ação leitora do livro de imagem. Um aluno questionou se a história teria que ser inventada, o que foi confirmado pela professora e celebrado pelos alunos. A leitura do livro de imagem, pela ausência do verbal, não se converte em um exercício de criatividade, reduzido ao identificar os elementos da narrativa e ordenar as ações de acordo com uma vontade individual ou inventiva como propõe a pergunta do aluno. O leitor precisa perceber que a narrativa existe nas imagens com as quais interage: o olhar leitor produz sentido e pode verbalizar a partir do ver e do que está posto na imagem. O exercício não é de criação, mas de produção de sentido, que associa o sensível da imagem, com o conteúdo proposto por ela, produzido a partir da subjetividade do olhar que se depara com essa imagem.

Ler o livro de imagem, portanto, (como já dissemos na própria caracterização desse objeto), não é somente identificar a narrativa apresentada por ele, ação definida pelo aluno

como “inventar a história”. A leitura desse objeto precisa ser produção de sentido. A organização de uma sequência narrativa é apenas um dos momentos desse exercício de significação. Para que a significação não se reduza a organização narrativa, é importante que o olhar se volte para a imagem como texto com expressão própria e que precisa ser considerada. A mediação dessa leitura, portanto, precisa auxiliar o leitor a tomar consciência dos aspectos expressivos e sua reciprocidade em relação ao conteúdo. Para isso o mediador não pode agir somente em torno de ações como identificação ou delimitação de efeitos de sentido, priorizando o conteúdo em si e ignorando as substâncias da expressão e de sua contribuição para as formas do conteúdo.

Afirmações e propósitos como estes estiveram implícitos ao longo das leituras preparatórias com as professoras, desde a leitura do texto de Cademartori (do Encontro 1), talvez mais explicitamente, até nos encontros de leitura das obras. A leitura mediada desenvolvida pela professora, porém, pouca recursividade revela dos modos de interação e produção de sentido, bem como dos aspectos discutidos. A pergunta inicial proposta pela professora, diante do que é apresentado na contracapa interna junto à folha de rosto, ao abrimos o livro, deu o tom do modo de interação que será desenvolvido ao longo da exploração do livro:

PR3: Olha só, o que é que vocês acham que é isso aqui?
 A: O mar
 PR3: Será que isso aqui é o mar?
 A: Vento
 PR3: É vento? Será que é vento?
 A: Areia [muitos respondem juntos]
 PR3: Está parecendo mais com areia, né?! Areia um pouco molhada do mar. Viram só.

O diálogo soa como um jogo de adivinha, que não revela a resposta até que se sinta que se chegou o mais próximo possível, nesse caso areia, e que, por fim, complementa-se, um pouco molhada. Apesar de haver atenção voltada à sensibilidade dos sujeitos, considerando suas perspectivas, não se instigou compreender o sentido produzido para além da inferência, percebendo-o como um efeito de sentido decorrente de algum aspecto da expressão.

O olhar de uma criança, no entanto, mesmo ainda não estando suficientemente desenvolvido em termos estéticos, (se considerarmos a faixa etária desses alunos em torno dos 7 anos e o níveis propostos por Rossi (2003)), atenta-se para algum elemento da expressão. No caso desse livro, a cor chamou atenção de um aluno que comenta:

PR3: Tem livros que tem só palavras, tem livros que só tem gravuras...

A: E não é pintado

PR3: É pintado sim, tu vais ver que tem cores depois. Poucas cores, mas tem. Então, esse livro é interessante porque quem vai criar a história dele somos nós! A gente vai olhar, vai observar o que é que tem nos desenhos e a gente vai contando, a tia vai contando e vocês também...

Assim como ocorreu com as professoras, demonstrando certa recursividade cultural, o aspecto cromático provocou o olhar e resultou no comentário sobre o livro não ser pintado. Há, talvez, guiando esse comentário uma regularidade simbólica de que somente as cores fortes caracterizam um objeto como colorido, na fala do aluno sinônimo de pintado. A mediação da professora diante desse comentário, desfez um pouco a regularidade, porém ofereceu um olhar pronto, não deixando muito espaço para a reflexão e ajuste de sentidos possíveis. Em pesquisa anterior a essa, defini algumas ações importantes do mediador, dentre elas destaco duas que foram ignoradas pela professora nesse breve diálogo: não ter pressa e não conduzir, mas auxiliar (NUNES, 2007, 2012).

Mais uma vez a falha da professora revelou falta de costume, ou programação baseada na regularidade simbólica e/ou causal do trabalho com a imagem no contexto da escola. A aleatoriedade, por exemplo, no uso de termos como gravura e desenho, traduz, explicitamente, na expressão verbal a falta de regularidade. Observamos que, apesar de haver uma programação proposta para essa leitura mediada, o risco constantemente perpassa a produção de sentido, que acaba por acontecer tendo por base a probabilidade, surgindo num rompante, por vezes, surpreendentemente inesperado. Um acidente que é manipulado e fruto de uma motivação consensual firmada na voz do mediador que detem as respostas.

Assim, percebemos que não há como pensar o trabalho de leitura da imagem como prática de letramento visual, auxiliando o aluno a ser capaz de lidar com o texto imagético e seus efeitos de sentido, sem pensar em uma ação consistente de formação dos professores-mediadores de leitura. O programa proposto pela professora demonstrou sua maneira de ler o texto-imagem — algo que já se mostrava nos encontros preparatórios — e que revela sua recursividade agora na prática em sala de aula: o encontro com o “puro risco”, quando se tratou de compreender não apenas o que o texto diz, mas como diz.

A predominância de sentidos produzidos com base no acidente foi percebida na dificuldade para instigar um olhar para o texto-imagem que não se limite a identificação de elementos da narrativa, ou a desvendar significados como se a imagem fosse um jogo de adivinha, cuja resposta se descobre repentinamente ou num jogo de acerto e erro, propondo

respostas até que se alcance senão a resposta correta, a mais correta. Essa perspectiva da leitura do livro de imagem limitada ao conteúdo, pode ser percebida a partir de algumas perguntas e comentários feitos pela professora ao longo do diálogo:

- PR3: Então, a mamãe levou ela para a praia, e ela chegou lá, andou pela areia e o que é que ela está fazendo?
- PR3: E como é que estava a água do mar? Estava agitada?
- PR3: E aí, perto dela [passa a mão sobre os pássaros apresentando no canto esquerdo] quem estava ali?
- PR3: por que será que ela fez assim com o pé?

O último exemplo de pergunta proposta pela professora mostrou um outro modo de buscar a sensibilidade perceptiva de seus alunos. Ela utilizou a imitação dos movimentos da menina personagem da sua história. Apesar de não se deter a uma análise atenta das formas da expressão que apresentam a personagem, a intenção da professora resultou em produção de sentido que tem no corpo, sua maneira de apresentar o sentido construído. Assim, na medida em que as crianças estavam atentas ao que viam nas páginas, elas repetiram, imitaram os movimentos, como se percebe no trecho destacado:

- PR3: E depois olha só o que ela resolveu fazer.. [passa com o livro aberto mostrando a dupla de páginas pelas crianças]
- A: Ela gritou. [menina faz o comentário baseada no que consegue ver, pois o livro ainda não chegou mais próximo do seu grupo]
- PR3: Não, olha só os braços dela...[aproxima-se de cada grupo]
- A: Ela assustou a água
- PR3: Ela assustou a água.[repete pronunciando cada palavra pausadamente e com tom de voz baixo, tenta transmitir conclusão, surpresa...] Como é que ela faz para assustar a água?
- [crianças imitam o gesto da menina acompanhada de um som assustador "Uahh"]

A recursividade dessa ação mediadora, ficou gravada, posteriormente, nos desenhos produzidos pelos alunos como atividade final da proposta da professora. Portanto, mesmo que não verbalizando aspectos referentes à expressão — no caso as formas que constituem a personagem e suas (re)ações —, a professora e os alunos acessaram essas informações por outra via sensível: a da apresentação gestual daquilo que olhavam nas páginas do livro.

A professora, então, ao longo da leitura do livro centrou-se em identificar o que é visto, produzindo algum sentido, muito centrado na delimitação da interação narrativa, estabelecendo pouca relação com o modo de expressão desse conteúdo. Não há dúvida de que os alunos produziram seus sentidos e leram o livro, o que se questiona é como essa leitura poderia ser mais qualificada em termos de uma proposta não da verbalização de uma

narrativa, mas da produção de sentido que produz significação, compreendendo como ela pode ser percebida e construída, numa reciprocidade entre expressão e conteúdo. Obviamente não se trata de um processo fácil e rápido, mas, como implícito na ideia de processo, é algo que precisa ser desenvolvido, proporcionando diferentes experiências.

O sucesso dessa proposta está na mediação segura e programada, suficientemente regular — para não se desestruturar diante de algum acidente de percurso, fácil de acontecer —, e necessária para que o sentido seja produzido por todos os participantes, num fluxo livre, capaz de ser manipulado, reprogramado, ajustado. O que é importante evitar é um movimento regular que beira a insignificância, pois somente transmite sentidos prontos, como por exemplo no trecho abaixo:

PR3: Nós temos poucas cores no livro? Sim, não é?!
 A: Branco, preto e azul [coro de alguns]
 PR3: Isso aí! E cinza, não é?! Ela usou tinta [movimento da mão indicando a página da direita] e também usou carvão [apontando para a menina]
 A [interjeição de surpresa]
 PR3: É carvão! Mas aí a tia resolveu trazer canetões pretos, giz preto e a tinta azul para nós fazermos um trabalho parecido com o dela, está bem?!

O que a conversa destacada explicitamente revela, foi o fechamento de diferentes possibilidades de sentido, tanto na leitura, quanto na produção final, cujo encaminhamento se iniciava. Mesmo havendo esse fechamento, ainda é possível notar que a criança encontrou uma pequena brecha, nesse trecho de conversa percebido na identificação das cores, mesmo que a informação fique apenas pontuada. Entendemos, no entanto, que não podemos nos contentar com essa ação que se mostra muito instintiva e reforça a perspectiva de que ler imagem é natural. A presente análise pontua algumas reflexões para que não se reforce essa perspectiva da leitura da imagem afastada do processo de ensino-aprendizagem não se reforce.

4.3.3.2 A mediação da leitura da obra *Pula, gato!* organizada e colocada em prática por PR2

A segunda aula assistida foi a de PR2. Diferentemente das outras duas participantes que selecionaram a mesma obra, essa professora organizou sua proposta de leitura mediada em torno da obra *Pula, gato!*. A princípio, a professora havia decidido, já na entrevista, quando leu o livro *A menina e o tambor*, que faria a leitura dessa obra com sua turma. No

entanto, após o encontro de leitura da obra de Marilda Castanha, *Pula, gato!*, a professora mudou de ideia e, a partir dos efeitos de sentido produzidos, decidiu que iria levar a narrativa do gato e da menina para ler com seus alunos.

Assim, a partir do que assistimos inferimos a seguinte sequência de ações organizada pela professora:

*Proposta de Leitura do livro Pula, gato! de Marilda Castanha
organizada por PR2:*

- Preparar a sala da biblioteca infantil para receber os alunos.
- Reunir objetos representativos de elementos da narrativa (chapéu, mochila com materiais de pintura dentro).
- Ler o livro.
- Desenhar.
- Pintar o desenho de um gato, recortar e colar em um suporte para fazer um fantoche.

Pudemos perceber que a professora, em sua primeira ação, organizou-se de modo a instigar a motivação de seus alunos a partir da manipulação do ambiente para recebê-los. Dessa maneira, apesar de haver delineado uma programação a ser seguida, a professora não ignorou que o seu planejamento não podia esquecer que estava voltado a lidar com as vontades e sensibilidades de seus alunos. Assim, o programa precisava estar baseado não no automatismos das ações, mas principalmente nos modos com que essas ações seriam motivadas. No caso dessa proposta de mediação, a leitura era a ação essencial que precisa ser motivada.

O programa da professora, então, partiu de duas regularidades simbólicas. Primeiro a vinculada ao ambiente da biblioteca escolar. Na escola, onde as práticas das professoras foi observada, há uma sala específica com o acervo de livros voltados ao público infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de não estar permanente aberta para que os alunos por lá circulem (não há uma pessoa com carga-horária disponível para controlar a circulação e o acesso dos alunos), o ambiente organizado existe: prateleiras onde estão dispostos os livros do acervo; mesas redondas para trabalhos em grupos; espaço com tapete e almofadas. A segunda regularidade simbólica vinculou-se a esse espaço ocupado pela professora e seus alunos: o ambiente adequado para contar histórias.

Quando se pensa em momento de leitura com um grupo de crianças, há uma organização clichê que logo vem à mente: um círculo ou um grupo mais ou menos organizado, normalmente com todos os participantes sentados no chão, usando almofadas ou não, em torno de um mediador que narra uma história, valendo-se da sua memória apenas, ou de um livro, ou de qualquer um desses artifícios associados a outros, tais como objetos e/ou meios de representação dos personagens ou elementos da narrativa (por exemplo, fantoches). Foi esse ambiente que a professora tentou organizar para desenvolver a sua leitura mediada.

Cheguei à sala antes da professora e de seus alunos. Lá encontrei, no espaço do tapete, um semicírculo de almofadas, próximas à parede do fundo da sala. Pude observar, também, que sobre as mesas redondas dispostas no lado oposto ao do tapete, já haviam materiais. Sobre uma das mesas, havia papel pardo e alguns potes de tinta guache amarela, sobre as outras recipientes com giz de cera e canetas hidrográficas com cores variadas. Em todas as mesas haviam estojos, que compreendi serem dos alunos que, portanto, já haviam estado ali com a professora organizando tudo, inclusive os grupos de trabalho.

Reforça-se, portanto, a ideia da regularidade no programa da professora. Uma regularidade que ordena simbolicamente de maneira a auxiliar a professora a estabelecer algumas estratégias manipulativas para que seus alunos assumam o programa proposto e, conseqüentemente, ajustem-se à interação da leitura mediada.

A leitura da obra iniciou logo após os alunos acomodarem-se, sentados, cada um em uma almofada no semicírculo. A professora sentou-se, também no chão, diante deles, na parte aberta do semicírculo. Ao seu lado, havia uma mochila, um chapéu e o livro. Ela não iniciou a leitura de imediato, primeiro recordou com os alunos uma visita feita a uma exposição de objetos que contam a história da escola. Procurou, então, deflagrar o processo de produção de sentido a partir do ajustamento, inicialmente da sensibilidade reativa decorrente de uma experiência vivida, entrelaçando-se aos poucos aos efeitos de sentido da narrativa que seria lida e deixando-se levar pela sensibilidade perceptiva.

Assim, encaminhamo-nos para voltar o nosso olhar agora para a ação essencial, a mediação da leitura do livro propriamente dito. Tudo o que foi descrito aqui, as ações iniciais da professora já constituem a sua mediação. No entanto, interessa-nos a mediação centrada na leitura do livro.

4.3.3.2.1 A sequência de ações na prática: a interação com a obra *Pula, gato!*

Como já especificado na sequência das ações, a professora não tomou o livro como ponto de partida da leitura. Intencionalmente, buscou experiências das crianças para que, de alguma maneira a manipulação consensual possibilitasse uma regularidade baseada no simbólico, e talvez mais sensível, facilitando o entrelaçamento à interação. Além de buscar as experiências dos alunos, a professora também trouxe objetos representativos de elementos da narrativa que ela considerou importantes para contextualizar a narrativa.

A necessidade da professora em estabelecer vínculo com a realidade, seja com experiências vividas ou com o uso de objetos reais (um chapéu, uma mochila contendo tintas e pincéis), pode ser compreendida como uma tentativa de subverter um pouco o acidente que poderá ocorrer em virtude do tom fantástico da narrativa apresentada pelo livro, além da ausência do verbal. Essa necessidade de estabelecer vínculo com o real, auxilia o entrelaçamento, porém acaba por guiar em demasia a produção de sentido. Torna-se seguro, principalmente para o mediador, no entanto, do ponto de vista do leitor fica de certa maneira apagado. O diálogo demonstrou alternância de vozes, no entanto, elas encaixaram-se em sentidos pré-estabelecidos. Percebemos isso no trecho abaixo⁶², que nos mostra o primeiro movimento interativo estabelecido pela professora:

PR2:...o museu contava o quê?
 A: a história do colégio.
 PR2: a história do colégio. O museu que nós visitamos na quarta-feira contava a história da nossa escola, lá naquele museu... vamos imaginar que aquele museu criasse vida... se nós estivéssemos lá dentro e aquele museu criasse vida. O que é que vocês iam sentir lá? O que é que vocês imaginam lá criando vida?
 [um aluno ergue o braço para falar]
 A: o esqueleto vivo.
 PR2: O esqueleto que tinha lá... o que é que aquele esqueleto podia fazer?
 A: mexer
 A: ia assustar
 PR2: Muito bem, vocês iam se assustar. Quem ia se assustar?
 A: eu! [diz uma menina e é seguida por outras]
 PR2: Está... muito bem! [a professora já está segurando o livro, com a capa voltada para ela] Então, nós vamos contar a história de uma menina. Essa menina pegou um chapeuzinho [pega o chapéu que está ao seu lado] botou na cabeça.... [alunos acham graça] eles me chamam de Michael Jackson com esse chapéu [a professora fala dirigindo-se a mim].

⁶² No trecho em destaque, a professora cita o nome de um aluno ao dirigir-se a ele. Optamos por utilizar a denominação ALUNO, preservando a identidade da criança.

A programação ajustada, que pretende atingir a sensibilidade reativa dos alunos foi o principal modo de agir da professora nesse primeiro momento. Ela retoma uma experiência vivida há alguns dias pelos alunos, e questionou-os, tentando instigar a curiosidade dos alunos, propondo um exercício de imaginação. No entanto, guia a imaginação ao estabelecer uma situação que já instaurou um efeito de sentido da narrativa que será lida. Desfez-se o fantasioso da narrativa, o que poderia provocar o “sem sentido” incômodo e arriscado que foi vivenciado por ela, anteriormente no momento da entrevista.

Facilita-se a produção de sentido, mas de um modo demasiadamente seguro, que poderá resultar em falta de sentido, em pouca sensibilidade que permita o entrelaçamento sensível com a leitura e com a história lida. A professora, portanto, revelou uma recursividade contrária ao regime de sentido vivenciado por ela que, a partir do diálogo mediado decorrente da leitura da obra, conseguiu ajustar-se sensivelmente à produção de sentido, ampliando as possibilidades de significação, se comparada com o primeiro encontro que teve com a obra na entrevista.

O mesmo comportamento ainda pode ser identificado em outras falas da professora. Além disso, percebeu-se que a produção de sentido foi compreendida por ela como um jogo adivinhação. Lança-se a pergunta e permite-se que os alunos exponham suas respostas, até que algum deles fale a resposta correta ou mais próxima disso, como podemos observar no diálogo selecionado abaixo:

PR2: Muito bem... a menina [mostrando para todos o livro aberto na página de rosto, primeira página], ela foi visitar... e aqui já estão algumas obras de arte que ela está observando [vira para a dupla de páginas seguinte] ela está com cara de curiosa ali ou não?!

A: está! [respondem em coro]

PR2: O que é que tem a cara dela?

A: Só está a cara dela [p. 2]

PR2: O corpo não está. Por que será que está só a cara dela?

A: Porque ela está escondida do gato

PR2: Não, não tem gato ali. O que será que ela está fazendo?

A: Pintando [outro menino responde]

A: Ela está se escondendo.

Esse modo de interação revelou a recursividade do ajustamento que foi sempre possibilitado ao longo dos encontros preparatórios. No entanto, observamos que, apesar da abertura para que os alunos expressassem suas ideias, a falta de regularidade causal, que justificasse o porquê dos questionamentos de mediação, deixou a própria professora sem saber como retomar respostas cujas ideias pudessem ser melhor elaboradas e, simplesmente, buscando a resposta mais plausível e imediata que surgir.

Para que ocorra a recursividade dos modos de ser e de agir, vivenciados em momento de formação, o professor não pode se contentar com uma leitura superficial do texto que irá trabalhar. O (re)conhecimento do texto, o mais profundo possível, é essencial e, constatamos que, apesar de a professora ter escolhido a obra para trabalhar com seus alunos em razão de um exacerbada sensibilidade perceptiva — que provocou o seu “fazer sentido”, o seu fazer mediador —, não demonstrou regularidade causal suficiente para que sua sensibilidade contagiasse os alunos. A dificuldade, talvez tenha sido (re)conhecer profundamente o texto, identificando previamente suas probabilidades temáticas, isto é, os efeitos de sentido imanescentes ao texto, o que inibiu a presença de probabilidades míticas, ou dos efeitos de sentido decorrentes da interação. A presença de probabilidades míticas, ou de tantos sentidos quantos sujeitos estiverem envolvidos na interação, é essencial, porém o mediador precisa saber lidar com ela para que o sem sentido, a descontinuidade não prevaleçam e tornem a leitura um jogo de adivinhação.

Além disso, a superação da aleatoriedade não pode ser pensada somente a partir da programação regular, evitando-a de maneira radical com o risco de levá-la a insignificância, considerando que ao sujeito produtor de sentido relega-se a tarefa de identificar significados pré-estabelecidos. O regime do acidente não pode ser subvertido pelo regime da programação só para possibilitar a produção de sentido. O mediador capaz de administrar o risco, a partir da manipulação, auxiliará o sujeito a ingressar em certa regularidade para então mergulhar na sensibilidade estésica da experiência da leitura. Assim, a produção de sentido decorrente do acidente acontecerá.

No caso da leitura mediada que estamos analisando, a aleatoriedade se faz presente, apesar de disfarçada por uma intencionalidade, o que de certa maneira, mascara a falta de regularidade em alguns aspectos. Assim, o puro risco não se subverte pela mediação organizada conscientemente sobre o texto e seus efeitos de sentido, decorrentes da reciprocidade entre conteúdo e expressão, mas por outros artifícios (a preparação da sala de aula, a retomada de experiência vivida pelos alunos, o uso de objetos cênicos para contar a história, por exemplo).

A produção de sentido fica reduzida a uma aleatoriedade — uma leitura que se detém em aspectos do conteúdo muito pouco relacionados reciprocamente à expressão. O olhar infantil pode até mesmo revelar certa sensibilidade estética, porém se o professor não souber como lidar com isso, a ideia ficará solta, sem sentido, como pudemos perceber na fala do aluno (no trecho acima) ao mencionar que apenas a cabeça da personagem é vista, comentário que foi reduzido à ação da personagem (estar se escondendo) como resposta, sem uma análise mais atenta da distribuição topológica da cena, ou eidética da personagem.

Há, no entanto, que se pensar que no processo de formação leitora as experiências vão se aperfeiçoando, em um desenvolvimento crescente de habilidade, que ampliam a competência do leitor. Dessa maneira, se a mediação da professora revelou certa dificuldade em lidar com a reciprocidade entre expressão e conteúdo em alguns momentos do diálogo em que essa exploração seria essencial, em outros a professora demonstrou recursividade de comportamentos que foram instigados ao longo do encontro prévio de leitura da obra.

No diálogo a seguir o ato de comparar foi explicitamente instigado da mesma maneira que ocorreu na leitura com as professoras:

PR2: Muito bem! Então, olha aqui, aí a menina se aproximou do quadro de quem?
 A: do gato [coro]
 PR2: Está diferente o quadro do gato daqui para cá?! [indicando com o dedo as duas apresentações do quadro em cada uma das páginas]
 A: Está! [coro]
 PR2: O que é que tem de diferente?
 A: O rabo [dizem algumas crianças].
 A: Um olho de cá está aberto e de cá não [faz um gesto com um a mão indicando os lados aos quais se refere]
 PR2: Ah, e o que é que significa isso, que o gato está fazendo?
 A: Um rabo está curto e outro está mais...
 PR2: Estamos falando do olhar do gato que o Nicolas falou que está diferente
 A: Está olhando a menina

A observação mais atenta das mudanças na apresentação do personagem foi mediada pela professora. Mesmo assim, foi possível notar que a professora demonstrou regularidade no olhar comparativo que quer que os alunos tenham. Seu foco estava no olhar do gato que de uma página para outra se alterou e, quando um aluno percebeu que havia uma pequena diferença no modo de apresentação do rabo do gato de uma cena para outra, algo que ela talvez não tenha percebido, o comentário foi tratado como irrelevante.

Não desconsideramos nessa análise o fato de que, no momento da mediação, não se pode avaliar todos os comentários e verificar sua relevância, pois talvez a leitura se tornasse infundável, em decorrência dos tantos olhares e sentidos que poderiam emergir. Há, no entanto, que se estar atento para evitar que efeitos de sentido relevantes fiquem perdidos — seja pela pressa, seja pela regularidade muito rígida imposta ao olhar almejado — consideradas a produção de sentido do texto ou a própria experiência de leitura.

Em resumo, a mediação proposta pela professora para a obra *Pula, gato!*, assim como a outra proposta analisada anteriormente, demonstraram a dificuldade de um tratamento mais qualificado das qualidades sensíveis da expressão em reciprocidade ao conteúdo. Além disso, mesmo em relação ao conteúdo, a interação desenvolvida mostrou-se irregular, buscando uma

produção de sentido baseada muito na intuição. Assim, o processo de significação resumiu-se à identificação apenas daquilo que a professora trouxe implicitamente em suas falas já como sentido construído. Observamos um movimento de produção de sentido que pôde se tornar sem sentido, pela demasiada aleatoriedade com a qual mesmo os aspectos do conteúdo discursivo foram tratados. Essa falha na produção significativa da leitura, reforça o fato de que é essencial que a formação do olhar não seja uma ação estanque à escola, mas construa seu caminho desde a formação dos professores. O auxílio de um mediador com olhar leitor desenvolvido ou visualmente letrado é fundamental no processo de letramento visual das crianças. A vivência da leitura da imagem não é algo que se dá naturalmente, o letramento visual não ocorre sem experiências de leitura da imagem, e isso diz respeito tanto a professores quanto a alunos.

Assim, a mediação proposta pela professora está baseada primordialmente nas suas vivências, que precisam ser constantes e diversificadas para que possam gerar recursividade.

4.3.3.3 A mediação da leitura da obra *Onda* organizada e colocada em prática por PR1

A última aula que assisti foi organizada por PR1 baseada no livro de Suzy Lee *Onda* (2008). Desde a entrevista a professora demonstrou grande interesse pela obra e, sem qualquer dúvida, decidi que a usaria para propor uma leitura mediada em alguma turma dos anos iniciais. Essa possibilidade de escolher a turma, é importante lembrar, deve-se ao fato de que a PR1 não é professor regente, pois sua atividade na escola está vinculada à coordenação/supervisão pedagógica e à vice-direção. Deixei, então, que ela decidisse em qual turma trabalharia com a leitura, porém solicitei que se possível não fosse em outra turma do mesmo ano que PR2 (1º ano) ou que PR3 (2º ano).

Entre turmas de 3º, 4º ou 5º anos, PR1 optou por uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Para sua mediação organizou a seguinte sequência de ações:

Proposta de leitura do livro Onda, de Suzy Lee organizada por PR1:

✓ *digitalizar as imagens do livro;*

✓ *preparar a sala de projeção da escola;*

✓ *ler o livro;*

✓ *solicitar que os alunos escrevessem um texto verbal sobre a narrativa lida.*

4.3.3.3.1 A sequência de ações na prática: a interação com a obra *Onda*!

Um das primeiras preocupações de PR1 para levar o livro para a sala de aula foi a de que os alunos pudessem visualizar as imagens da melhor maneira possível. Considerando que a professora possuía apenas um exemplar do livro, e iria levá-lo para ler em uma turma com mais de 20 alunos (em média, as turmas na quais as professoras trabalharam tinha em torno de 20-25 alunos), seria necessário pensar em alguma estratégia para que o exercício do olhar, essencial para a proposta, não ficasse prejudicado. Assim, a professora optou por digitalizar as cenas do livro para poder projetá-las, usando o computador e o projetor multimídia.

Essa primeira ação da proposta da professora revelou a intencionalidade latente em seu programa. A manipulação programada ainda pôde ser percebida na sua segunda ação. Ao preparar a sala para receber os alunos — não só ligando os equipamentos ou salvando o arquivo com as imagens no computador —, dispôs sobre cada cadeira uma pequena concha, com o propósito não apenas que a produção de sentido revelasse confluência e conjunção dos envolvidos, mas principalmente convidasse ao entrelaçamento participativo no ato da leitura.

Esse entrelaçamento, assim como, nas leituras analisadas anteriormente foi buscado a partir do (re)conhecimento de experiências dos alunos. A leitura do livro, terceira ação da proposta, teve como ação motivadora uma conversa inicial sobre a praia, as conchas que lá são encontradas e a maneira com que interagimos com o mar:

PR1: Vocês sabem o que é uma concha?
 A: Sim [coro]
 PR1: De onde vem essa concha?
 A: Do mar [coro]
 PR1: Do mar. E se eu for ali na rua, na areia da praçinha eu vou achar conchinha?
 A: Não [coro]
 PR1: Aqui perto da nossa cidade eu vou achar conchinha?
 PR1: O que é que a gente tem que fazer para achar conchinha?
 A: Ir na praia [coro]
 PR1: Ah, ir numa praia, [...]. Eu tenho uma coleção, eu tenho muitas. Todas às vezes que vou à praia, trago. É fácil achar conchinha?
 A: Não
 A: Sim
 PR1: Alguém disse que não. Outro disse que sim. Depende da época. Têm épocas que a natureza produz mais conchas e a praia fica assim [gesto com a mão indicando grande quantidade] de conchas. Têm épocas que quase não tem. Têm épocas que tem conchas grandes, bem grandes, médias, pequenas, bem pequenas, a gente tem que procurar elas até achar. Mas não é legal quando a gente acha uma conchinha?
 A: Sim [coro]
 PR1: Porque o mar é algo muito grande, é um mistério... é um mistério para nós humanos, a gente pode chegar na praia e ir entrando no mar?
 A: Não [coro]
 PR1: Mesmo que saiba nadar?
 A: Não [coro]
 PR1: Não, a gente tem que ter muito...
 A: Cuidado! [coro]

A partir dessa conversa, a professora iniciou, então, o encaminhamento para a leitura do livro. Sem estabelecer um vínculo direto entre o que foi dito até o momento, e a narrativa apresentada no livro, deixou no ar os sentidos produzidos, não os utilizou para antecipar efeitos de sentido. A proposta da professora, porém especificou com muita precisão o que será feito no momento inicial de leitura, deixando certa expectativa: a história contada talvez possua algo de diferente como podemos ver na fala transcrita abaixo:

PR1:Eu tinha dito para vocês lá na sala que eu ia contar uma história, está bem?!

A: Sim [alguns respondem]

PR1: Muito bem! Essa história é uma história que vocês vão dizer se é igual as outras ou não. Primeiro eu vou mostrar e vocês não vão falar nada. Depois eu vou colocar no datashow para ficar bem maior para vocês poderem ver os detalhes. Também a gente ainda não vai falar nada, aí depois a gente vai conversar um pouquinho, está bem?!

Percebemos recursividade aqui na programação que foi vivenciada nos encontros de leitura. Da mesma maneira que lá, quando eu propunha no momento inicial um olhar atento, ao livro, a professora também iniciou sua mediação a partir do olhar que passa pelas cenas,

sem nada dizer. Para isso, foi virando lentamente as páginas do livro em frente à plateia de alunos. Deixou claro que se não conseguissem olhar plenamente nesse momento, poderão ter acesso a mais detalhes, posteriormente, quando acontecer a rerepresentação do livro com a projeção das imagens digitalizadas.

A percepção da falta do verbal na constituição da narrativa foi destacada pela professora que buscou a verbalização dessa ideia no diálogo a seguir:

PR1: O que é que vocês acharam dessa história?
 A: Eu gostei
 A: Não tem nada para ler
 PR1: Eu contei história igual as outras vezes que vocês ouvem história?
 A: Não [coro]
 PR1: Não! Por quê?
 A: porque não tem palavras
 PR1: Não tem as ...
 A: palavras [coro]
 PR1: Mas vai dar para entender a história?
 A: Sim [coro fraco]
 PR1: Vocês acham que vai dar para entender a história?
 A: Sim [coro um pouco mais forte]

A intenção da professora, nesse momento foi explicitar que a ausência de verbal não é impeditivo para que uma narrativa se construa. Porém, não ocorreu uma reflexão mais apurada sobre como, então, a narrativa é apresentada ao nosso olhar. Ao invés disso, a professora retomou a discussão voltando-se para a regularidade da presença verbal, propondo agora um olhar mais atento às imagens projetadas:

PR1: Agora a profe vai passar um pouco mais devagar para vocês olharem melhor os detalhes, está bem?! [após olharem as imagens projetadas retoma a discussão] Muito bem, então aqui, oh, [indicando a imagem na tela] é igual a capa do livro, certo?!
 A: Certo! [coro]
 PR1: Muito bem! [...] ali embaixo está escrito um nome. Como é que é?
 A: Suzy Lee!
 PR1: Suzy Lee. Esta pessoa é a autora deste livro, que legal, não é?! Mas como assim ela é a autora se ela não colocou letras? O que é que ela fez?
 A: Ela pintou gravuras
 PR1: Ela pensou a história. O autor não é autor só quando ele escreve. Ele tem que pen...
 PR1.A: pensaaaar! [juntos completam a frase da professora]
 PR1: Pensar a história para depois a história vir para o papel. E aí, então, a gente vai ter a primeira parte. O que será que é isso?
 A: É uma onda [alguns respondem]

A reflexão sobre o modo de expressão foi trazida muito brevemente, e se contenta com o uso da palavra “gravuras” por uma aluna. Assim como nas leituras analisadas anteriormente, também essa professora, demonstrou receio em lidar com o sensível da imagem. Ela mantém-se em sua zona de conforto, regular e segura e logo iniciou o mesmo jogo intuitivo de leitura da imagem que procura a identificação de sentidos: O que será que é isso?

Esse jogo de adivinha foi, no entanto, intercalado por momentos em que a professora procurou instigar o olhar atento à imagem vista:

PR1: O que mais que tem nessa cena?
 A: Patos
 A: Ou pinguins
 [falam outras coisas ao mesmo tempo]
 PR1: Montanhas! O que mais?
 A: Pombas [outra criança sugere]
 PR1: Pode ser pombas. Como é o nome daquele pássaro que vive no mar?
 A: gaivota?!
 PR1: Gaivoooota. Muito bem! E agora?!
 A: Ela está fugindo da onda
 PR1: Ela está fugindo da onda. Tem algum elemento diferente nessa cena que não tinha na outra?
 A: a água estááá... diferente.
 PR1: Ah, a água está diferente! [momento rápido de silêncio] E aí?!
 A: ela deu um grito com a água

Ao questionar os alunos sobre o que mais havia para ser visto na cena, a professora repetiu recursivamente muito do que foi discutido durante os encontros preparatórios: sobre a relevância de se ter um olhar atento a tudo que constitui a imagem. Além disso, ainda procurou promover o ato de comparar cenas, de maneira que os alunos percebessem as diferenças nas formas de apresentação da personagem e que demonstrassem o andamento da ação narrativa. Nesse exercício, uma criança observou a modificação no modo de apresentação da água do mar. Essa mudança foi expressa pelo adjetivo diferente. A professora, demonstrou ainda falta de experiência com o aspecto expressivo da imagem de maneira que conseguisse provocar uma caracterização mais específica sobre o que significou esse ‘estar diferente’ no modo de apresentação da água.

Procurar ajustar o olhar do aluno, para torná-lo mais significativo e menos intuitivo, é algo que necessita um mediador que também tenha um olhar mais consciente. Reforça-se, mais uma vez, a afirmação de que a leitura da imagem não pode ser encarada como natural. A

imagem necessita de uma compreensão mais consciente, mais estruturada, mais tenta, para que se consiga mediar não só o olhar sensível — que por vezes percebe coisas importantes sobre a imagem, mas também a inteligibilidade desse olhar — que sente e sabe explicar o que sente a partir do que olha — capaz de produzir sentidos.

Alcançar esse nível de consciência em relação à imagem e que se revele na mediação proposta não é algo simples, pois exige modificação do olhar do mediador. No caso de PR1 além dos comportamentos acima citados, também pudemos observar a recursividade do ajustamento do olhar frente ao aspecto cromático, buscando perceber os efeitos de sentido decorrentes dele na constituição da narrativa. No encontro de leitura, quando a professora era leitora, ao mesmo tempo que a cor foi objeto de atenção e foi compreendida como prejudicial ao entrelaçamento com os leitores pela falta de realismo. Com a professora no papel de mediadora, o movimento foi o de ajustamento do leitor com o texto, percebendo os sentidos a partir dele e não se valendo de experiências externas. Mesmo que as experiências dos alunos em relação à praia tenham sido o ponto de partida para a leitura, no trecho de diálogo destacado a seguir, percebemos que a professora buscou auxiliar os alunos a produzirem sentidos a partir do próprio texto, compreendendo o uso da cor e seus sentidos possíveis:

PR1: Mudou a cor?
 A: Sim
 PR1: Antes que cor que estava?
 A: Branco e preto
 PR1: Branco, cinza, preto. Antes era tudo... e agora? O que é que quer dizer isso?
 A: Ah,... não sei
 PR1: Por que é que está tudo azul?
 A: Quer mostrar que foi muita água.
 PR1: Ah, a cor quer nos mostrar que foi muita água, não foi pouca não, que foi muito água.

A professora não repetiu seu comportamento leitor, revelou que, de algum modo, assumiu a noção de que a leitura da imagem é uma ação que envolve olhar o texto e sua constituição. A recursividade natural, aqui, seria que a professora, assim como ocorreu no encontro de leitura da obra, instigasse os alunos a comparar a imagem da praia apresentada no livro, com a imagem da praia presente na memória das crianças. No entanto, a professora puxa o olhar leitor dos alunos para o próprio texto, instiga as crianças a observarem as cores e seus efeitos de sentido possíveis por meio da comparação.

Observamos um regime de produção de sentido que provocou a sensibilidade reativa e perceptiva dos leitores de modo que o olhar deles fosse entrelaçado ao que o texto diz e como

diz. Para isso, a professora precisou da regularidade estratégica que buscou traçar um percurso seguro e intencional, guiando o olhar do leitor para primeiro comparar, depois identificar as cores presentes para em seguida explicar o porquê da mudança. Trata-se de um caminho que constrói o sentido perpassando o regime da manipulação, da programação para chegar ao do ajuste. Sem dúvida, um caminho baseado na prudência, mas que se permite a vivência da aventura da produção de sentido sensível.

Essa aventura, no entanto, poderá tornar-se insegura, com sentidos muito mais intuitivos e pouco conscientes, quase num nível em que tudo pode, quando a leitura se restringe à identificação de aspectos referentes ao conteúdo sem buscar a sua reciprocidade na expressão. Como, por exemplo no breve diálogo abaixo:

<p>PR1: Ok, e agora?...</p> <p>A: Ela ficou muito feliz e aí ela se ajoelhou...</p> <p>PR1: Essa imagem é de felicidade?</p> <p>A: Sim!!! [coro]</p>
--

A ideia de felicidade foi identificada pelas crianças na imagem observada, porém não se questiona como essa felicidade surgiu na apresentação da personagem. A produção de sentido ficou mais um vez reduzida a uma simples identificação de sentido, sem nada para identificá-la. Não se trata, de exigir que a leitura se torne uma regularidade causal, em que sentidos construídos sempre tenham explicações no nível da expressão, mas sim que se busque estabelecer interações que motivem o olhar leitor a compreender o porquê daquilo que percebe. Assim, a regularidade do olhar será alcançada, mas apenas como base para que ele seja capaz de constantemente ajustar-se a novas experiências, subverter acidentes, ser motivado, novamente alcançar a regularidade, sempre e conscientemente pronto para olhar e produzir sentidos.

No entanto, não podemos ignorar que esses sentidos serão produzidos no nível de compreensão leitora de cada sujeito. No caso de crianças leitoras, como as que a professora tem, a produção de sentido que objetiva compreender o que o texto diz e como diz será realizada com base nas experiências desses sujeitos — a princípio quase guiada, para com desenvolvimento gradativo, tornar-se cada vez mais independente. E diante dessa compreensão, entendemos que por vezes, o mediador precisa, ao mesmo tempo que motiva um olhar atento à expressão sensível da imagem, deixar-se levar pelos sentidos produzidos

instintivamente —, mais baseados na concretude de suas experiências do que na sensibilidade estética da imagem. Um exemplo disso pôde ser observado no diálogo abaixo:

PR1: O que é que a mãe está carregando, além do guarda-chuva?
 A: Os sapatos [respondem juntos]
 PR1: Sapato. Um par de sapato só?
 A: Não [coro]
 PR1: Mas ela bota dois sapatos em cada pé?
 A: Não.
 A: Um par da filha e um da mãe.
 PR1: Um da filha e um da mãe. E o sapato dela como é que está?
 A: Azul.
 A: Seco.
 PR1: Se a gente achou que o vestido da menina ficou azul porque ela se molhou, será que a mãe não molhou os sapatos também?
 A: Não.
 A: Sim [timidamente, responde].
 A: Não é a cor do sapato [um menino].
 PR1: Ah, está, então a gente vai resolver assim, que é a cor do sapato, então?! E os pássaros continuam lá, sumiram, onde é que foram?

Por mais que a professora, tentasse instigar a comparação e a retomada de um sentido produzido anteriormente, as crianças não se convenceram plenamente sobre a possibilidade de a cor azul se fazer presente diferenciando o seco do molhado. Por fim, um deles preferiu uma solução concreta, a de que a cor do sapato era aquela, com o que a professora não quis discordar e deu continuidade ao diálogo. Assim, a sensibilidade do sujeito foi respeitada, pois a leitura mediada quer instigar a produção de sentido, mas não do sentido pronto, mas do sentido sentido, que foi construído pelo sujeito a partir do que viu, sentiu e (re)conhece como sujeito leitor.

Em resumo, PR1 deixou, ao longo de sua mediação, rastros de recursividade dos modos de ser e agir, vivenciados nos encontros de exercício do olhar ou leitura prévia dos quais participou. Porém, também deixou rastros de comportamentos que ainda necessitam ser modificados e por isso interferiram na interação e, conseqüentemente, nos modos de produção de sentido frente ao texto. Dessa maneira, a proposta de leitura organizada e mediada por PR1, assim como as demais propostas analisadas anteriormente, deixaram margem para algumas reflexões bastante relevantes sobre a formação do mediador de leitura.

Se entendemos a leitura da imagem como uma ação sensível e inteligível ao mesmo tempo, a mediação também passa por esses dois aspectos. Precisamos do olhar sensível do

mediador frente à imagem para que ele proponha interações que, mesmo previamente programadas, não se reduzam a uma motivação regularizada que busca unicamente que se chegue a algum sentido, nem que ele seja pré-estabelecido. Precisamos do olhar inteligível que compreende o que olha, sendo capaz de instigar o ‘fazer sentir’ dos sujeitos mediados, estando inclusive preparado para os acidentes que podem ocorrer nessa aventura de produção de sentidos, que pode ser desencadeada.



CAPÍTULO 5

*Uma proposta a
partir do olhar
teórico-prático*

UMA PROPOSTA A PARTIR DO OLHAR TEÓRICO-PRÁTICO

É chegada a hora de finalizar! É chegada a hora de (re)unir as ideias! É com esse intuito que chegamos a essa parte final de nosso estudo. Ao longo de quase quatro anos [contando apenas o tempo de gestação dessa pesquisa], voltamos nosso olhar a (re)conhecer um objeto, o livro de imagem e a (re)pensar a sua prática de leitura como texto-imagem. A motivação para isso foi, principalmente, decorrente das experiências como leitora de imagem no livro de literatura infantil, ação que venho descobrindo ao longo dos últimos oito anos como pesquisadora e desde sempre como leitora.

Descobrir-me leitora da imagem, alguém cuja formação principal foi para a leitura do verbal, foi um caminho instigante. Essa descoberta serviu para refletir sobre como essa leitura amplia nossa capacidade de utilizar a nossa visão. As imagens nos cercam, mas estamos verdadeiramente olhando para elas ou estamos vendo-as ao nosso redor? Como podemos estar mais atentos ao que atinge nossa visão? Como podemos ler melhor as imagens no livro de literatura infantil, considerando-as como texto com constituição própria? Eram perguntas que me fazia como leitora da imagem que me tornava.

Porém, meu olhar não se resume ao de leitora, sou professora, uma ação que envolve o ato de mediar o conhecimento para que o outro também torne-se capaz de (re)conhecer o que eu (re)conheço, não como uma prática que busca a repetição, mas como aprendizagem, tomando o conhecimento para si em suas vivências. Sou professora que já atuou com crianças e adolescentes, mas que atualmente trabalha com seus pares ou futuros pares, na formação de professores. Assim, a mediação assume um outra perspectiva, a de auxiliar alguém a também ser capaz de mediar o (re)conhecimento do outro, num percurso de recursividade do olhar leitor que se desenvolve e instiga o outro a também exercitar o seu olhar, possibilitando um percurso infinito e constante.

Tendo como foco a mediação da leitura do livro de imagem como ação principal, organizamos nesse estudo práticas de leitura mediada de duas ordens: da formação de professores e da vivência em sala de aula. A intenção foi identificar os modos de ser e agir nas interações, observando como as professoras produziram sentidos como leitoras e, posteriormente como, revelaram suas produções de sentido, recursivamente, nas suas

propostas de leitura mediada. Com base nas observações do comportamento das professoras como leitoras e como mediadoras, delineamos, então, aqui nesta parte final do estudo, princípios para uma abordagem de letramento visual baseada na leitura mediada do livro de imagem. Esses princípios serão estabelecidos atentos aos seguintes aspectos: (1) concepções de texto e leitura adotadas nesse estudo; (2) definição de letramento visual, como o exercício de olhar de maneira atenta e reflexiva as imagens que nos cercam, estejam elas em um livro de imagem, ou em outros tantos gêneros textuais presentes em nosso cotidiano; (3) modos de ser e agir que perpassam as interações de sentido decorrentes das práticas, tanto como leitura individual quanto como em um exercício de leitura mediada.

Importante destacar que, se a proposta do estudo foi delineada a partir do comportamento das professoras, o que apresentamos são princípios voltados à formação e à prática docente, visando uma leitura mais qualificada do livro de imagem da literatura infantil no contexto escolar. Entendemos que esse é o caminho para que se estabeleça um movimento recursivo e/ou transcendente de ações e sentidos nas práticas de leitura mediada do livro de imagem, como texto-imagem. Assim, nas propostas dos professores em suas salas de aula, a prática do letramento visual se fará presente de maneira menos empírica, circunstancial e mais estruturada, refletida e constante como ocorre com a do verbal.

5.1 PRINCÍPIOS PARA UMA ABORDAGEM DE LETRAMENTO VISUAL A PARTIR DA LEITURA MEDIADA DO LIVRO DE IMAGEM

5.1.1 Princípio 1: o livro de imagem não é somente uma narrativa imagética

O livro de imagem é, como procuramos definir na primeira parte desse trabalho, pertencente ao gênero literário infantil. Pela sua vinculação a esse gênero e, talvez, pela sua associação com a tipologia textual narrativa, a presença desse objeto de leitura é, muitas vezes, reduzida a uma ação de ordenação das ações narrativas, ou compreensão dessa estrutura, auxiliando as crianças leitoras a organizarem-se mental e verbalmente a partir do que veem.

Não ignoramos a presença da narrativa traçada a partir das imagens que compõem esse livro. Há, no entanto, que se (re)pensar a leitura dessa narrativa para que não se resuma somente à sua constituição discursiva, ignorando que essa estrutura apresenta-se de uma

modo sensível e que atinge o nosso olhar antes mesmo de percebermos que se trata de uma sequência de ações. Em outras palavras, a leitura não deveria resumir-se a um olhar que apenas identifica elementos narrativos (personagens, tempo, espaço, ações), sem se ater ao modo com que esses elementos nos são mostrados, minimizando ou anulando o aspecto sensível que, talvez, tenha atraído nosso olhar para essa imagem. Seria como ler um texto verbal, ignorando suas palavras e, principalmente, seus enunciados, apenas tentando compor a história contada em um ato de mera identificação dos elementos que a constituem.

A leitura do livro de imagem que ignora o aspecto sensível de seu modo de expressão, suas cores, formas, ocupação do espaço, resume-se a um nomear de personagens e identificação de suas ações. Se tomarmos, por exemplo, a obra *Onda* (LEE, 2008) e fizermos essa leitura reduzida ao seu conteúdo, podemos dizer, simplesmente, que se trata de um livro que conta a história de uma menina que vai à praia acompanhada de uma pessoa adulta e, lá encontra-se com o mar, sente curiosidade, medo, alegria, brinca, encontra conchas e depois vai embora. Nesse breve relato, ignoramos as cores que nos mostram essa praia e as personagens, o modo de apresentação da menina e da adulta que aparece junto com ela, a organização espacial das ações e, principalmente, as relações entre esses elementos sensíveis na constituição do desenrolar narrativo e discursivo dessa história.

Não temos dúvida de que, sim, é possível ler o livro de imagem apenas como um exercício de organização do pensamento narrativo, habilidade importante no desenvolvimento de qualquer criança. Nosso questionamento está no porquê de ler as imagens sem ater-nos ao modo com que elas se constituem, ao seu modo de expressão, que além de serem elementos de intencionalidade da motivação visual, também podem revelar efeitos de sentido que ampliam a significação decorrente da leitura. Além disso, ao analisarmos estruturalmente a imagem, associando expressão e conteúdo, estamos auxiliando a criança a compreender de maneira mais ampla a organização sequencial das ações, sua localização espaço-temporal, comparando as imagens que lê. Por fim, defendendo nosso ponto de vista, acrescentamos que mesmo que o nosso foco não seja a produção oral dos leitores⁶³, uma leitura que considere expressão e conteúdo também auxiliará nessa produção

⁶³ Há pesquisas que se valem da leitura de imagens para observar e compreender a produção oral de crianças leitoras. Um exemplo é a pesquisa de Mariangela Lopes Bitar publicada no livro *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens* (2002).

Ingressamos, assim, no segundo princípio a ser considerado para o desenvolvimento de uma abordagem de letramento visual a partir da leitura mediada do livro de imagem.

5.1.2 Princípio 2: ler a imagem é compreender o que o texto diz e como diz ou a imagem é constituída de conteúdo e expressão

Se compreendemos que o texto-imagem ou que o livro de imagem não pode ser reduzido a apresentação de um narrativa, isto é, ao seu conteúdo discursivo, mas que precisa também ser entendido como um texto com qualidades sensíveis que ampliam o acesso a esse discurso, então, sua leitura também precisa passar tanto pelo seu conteúdo, quanto pela sua expressão. Dessa maneira, adotamos nesse estudo a perspectiva da leitura baseada na semiótica plástica cujo aspecto essencial está no fato de que todo texto é constituído da reunião de dois planos um plano da expressão e um plano conteúdo. Assim, a leitura é a compreensão de como os elementos sensíveis da expressão (cores, formas, espaço) relacionam-se com os aspectos inteligíveis do conteúdo (as ideias fundamentais, a organização das ações em espaços e tempos determinados, a tematização).

No entanto, nossa proposta não visa fechar caminhos de produção de sentido da imagem, mostrando apenas uma maneira de compreender a organização do texto imagético e suas possibilidades de leitura. Nesse estudo tomamos o caminho da semiótica discursiva, em especial os estudos da semiótica plástica, para compreender os modos de significação do texto, porém há outras maneira de se alcançar essa compreensão e que podem ser úteis para o estabelecimento de uma prática de letramento visual.

Tendo em vista que nosso objeto de leitura é o livro de imagem, um outro modo de compreender a constituição das imagens e seus efeitos de sentido pode ser encontrado no livro *Picture this: how pictures work* (BANG, 2000), sem tradução para a língua portuguesa. Nessa obra, de cunho teórico-prático, a autora que também é uma artista que ilustra livros, guia o leitor por diferentes possibilidades de uso dos elementos sensíveis e seus possíveis efeitos de sentido. Utilizando formas e linhas simples, ela reconta a clássica história de Chapeuzinho Vermelho ao mesmo tempo que nos mostra como os elementos sensíveis, principalmente, formas, linhas e disposição espacial podem revelar diferentes efeitos de sentido.

Evitando uma leitura que mostre a imagem como mera representação da realidade, a artista compõe as imagens presentes no livro valendo-se de formas geométricas, linhas

delimitando os planos espaciais. Esse modo de expressão reforça a ideia de que a imagem nos livros literários infantis não se resume a uma representação fiel da realidade, pois a produção de sentido não é decorrente do vínculo com a realidade, mas da maneira como os elementos sensíveis interagem e nos permitem perceber efeitos de sentido.

O importante nesse segundo princípio é que não se propõe uma abordagem de letramento visual sem compreender a imagem e sua constituição sensível e inteligível. A maneira como iremos entender essa constituição não se resume a um único modo de leitura, mas primordialmente, precisa ater-se a compreender que o texto imagético possui um conteúdo vinculado a uma expressão e que, esses dois aspectos são essenciais e inseparáveis na leitura da imagem.

Acrescenta-se também a ideia de que não se trata de compreender a leitura da imagem como uma verbalização daquilo que é visto, ou como nos diz Floch (1985a), de tornar o visível em dizível. O que se quer é que o aspecto sensível da imagem não se torne algo inefável, que atinja a nossa visão, mas não o nosso olhar, atento e produtor de sentido.

5.1.3 Princípio 3: mediar para a leitura requer uma interação especializada

Em pesquisa realizada anteriormente, *A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação*, discutimos o processo de mediação da leitura. Compreendemos o ato de mediar como “o caminho que auxilia o leitor ainda pouco maduro a apropriar-se do texto de modo mais competente” (NUNES, 2007, p.99). Esse auxílio é definido como uma forma especializada de interação que tem como objetivo principal tornar o sujeito aprendiz independente no seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, mediar como experiência de aprendizagem não é somente propor uma interação. Segundo a perspectiva de Reuven Feuerstein, cujas ideias foram a base do estudo citado acima, essa interação necessita da intencionalidade e da reciprocidade de seus participantes, da consciência de sua transcendência para outras experiências, não se

resumindo a uma única vivência, e da mediação tanto do significado do que se propõe, quanto da possibilidade de modificabilidade⁶⁴ do olhar leitor frente ao texto-imagem.

Com base nessas características essenciais, estabelecidas por Feuerstein para que o ato de mediar se concretize como uma interação especializada, estabelecemos também algumas ações relevantes para o mediador de leitura em uma experiência dialógica de produção de sentido: 1) permitir a alternância de papéis; (2) deixar os aprendizes à vontade para se expressarem; (3) não ter pressa; (4) e, compreender que mediar não é conduzir, mas auxiliar.

Essas ações são importantes para que a leitura não se reduza à identificação de significados, mas seja um exercício de produção de sentido no qual todos os participantes, sem delimitação de hierarquia sejam actantes, construindo seus próprios significados.

5.1.4 Princípio 4: a prática da leitura mediada é perpassada por diferentes modos de ser e agir que possibilitam a produção de sentido

Nesse último princípio, nossa atenção volta-se às interações e seus sentidos, à prática vivida no momento da leitura, aos modos de ser, agir, fazer, fazer-agir que modalizam os actantes dessa ação. Para isso, apoiamos-nos nas ideias de Eric Landowski, que segundo Rebouças (2013), desvia o foco de atenção da semiótica da produção de sentido nos objetos e observa mais atentamente as práticas vividas, o modo de organização dos sistemas da vida social e seu processo significativo. Assim, compreendemos que as práticas vividas, os sujeitos envolvidos, os contextos aos quais pertencem, seus modos de ser e agir entre si e com os objetos com valor social nessas circunstâncias, precisam ser considerados como um todo de sentido.

Para compreender o processo significativo das práticas de interação social, Landowski (2009) estabelece esquematicamente (ESQUEMA 3) um movimento entre os regimes de sentido e interação. Entendemos que esse esquema, para além de revelar um movimento contínuo entre modos de ser e agir que orientam a produção de sentido nas práticas vividas, demonstra principalmente a necessidade de dinamicidade das interações para que a significação seja constante. No contexto da escola, nosso foco neste estudo, a complexidade e

⁶⁴ Feuerstein propõe a substituição do conceito de Inteligência pelo de Modificabilidade. Segundo a Méier, “o novo conceito não traz implícita a idéia de limite, mas de movimento, de transformação e, portanto, de desenvolvimento” (2002, 103).

a diversidade de relações pode ser melhor compreendida a partir dos regimes de interação e sentido explicitados pela semiótica (LANDOWSKI 2009).

O melhor entendimento dos comportamentos dos sujeitos envolvidos nas práticas escolares, neste caso da leitura mediada, possibilita “refletir sobre as condições de sentido das práticas educativas”(REBOUÇAS, 2013). No caso deste estudo, e do princípio que aqui estabelecemos, os regimes de sentido, programação, manipulação, ajustamento e acidente, auxiliam-nos a compreender como a relação entre livro, mediador, e leitores em formação pode ocorrer. Não se trata de utilizar os regimes como métodos de interação. A intenção é nos valermos deles para qualificar nossas interações, sem que um sujeito se sobreponha sobre o outro em demasia, ou ainda que o objeto não seja considerado da melhor maneira com vistas à significação, ou ainda que o sentido não seja produzido, apenas constatado.

Dessa forma, entendemos que cada um dos regimes nos aponta modos de ser e agir que fazem parte da interação, mas que é na sobreposição, transposição, complementação entre eles que o a produção de sentido é enriquecida. Podemos dizer que é necessário que o mediador de leitura tenha como ponto de partida a regularidade programada de um comportamento que planeja a leitura que irá propor aos seus alunos. O (re)conhecimento do livro que será lido pelo mediador, é essencial para que ele intencionalmente motive os leitores com os quais irá interagir. A manipulação intencional é, portanto, um modo de interagir que perpassa tanto o livro escolhido, quanto o modo como o mediador insere-o no contexto de sua sala de aula.

Acrescenta-se também que o programa estabelecido como caminho prévio a ser seguido na interação de leitura, não pode ser algo fechado, pois mediar a leitura não é somente propor um jogo de perguntas e respostas, com papéis definidos. Mediar para leitura, como já dito anteriormente, é uma interação especializada que necessita da alternância de papéis, da participação de todos os envolvidos, precisa da co-participação. O regime do ajustamento faz parte de uma ação de leitura mediada porque traz para a interação a sensibilidade que instiga a produção de sentido do sujeito, com suas experiências, seu modo de sentir e olhar. O comportamento do mediador é quem instiga a sensibilidade dos leitores, incluindo-os como co-participantes da significação proposta. Essa abertura, no entanto, pode resultar em acidente, em uma presentificação do “puro risco”que também deve existir na ação de leitura mediada. O desconcerto, a falta de sentido também são caminhos que nos levam ao sentido, permitindo-nos a alegria da descoberta em alguns casos.

Dessa forma, a leitura mediada do livro de imagem [ou até mesmo de outros objetos de leitura] para que resulte em produção de sentido, não se resume nem a uma prudência demasiada nem a uma aventura desenfreada. Em outras palavras, a leitura mediada do livro de imagem não se reduz a um programa pré-determinado, apesar de ser importante que o mediador conheça o objeto de leitura que irá mediar e tenha um plano para deflagrar o diálogo sobre o que foi lido. Além disso, não é possível que a leitura se resuma a identificar os sentidos selecionados pelo mediador, num ato de manipulação que apenas motiva o leitor a seguir a regularidade aceita. Apenas seguindo o caminho da regularidade, mesmo que ela envolva a motivação dos sujeitos, estabelecemos uma interação prudente demais e que reduz a significação.

Da mesma maneira, centrar-se demais numa ação em que a co-participação sensível dos sujeitos revela uma produção de sentido muito individualizada, pouco centrada no objeto de leitura, pode levar a uma total falta de sentido. Essa falta de sentido, mesmo que aberta aos diferentes olhares, coloca o leitor e o mediador em uma aventura arriscada em que o texto perde sua importância, e a mediação torna-se um jogo de adivinhação ou um simples relato de experiências.

A prática de leitura mediada considerando o livro de imagem precisa buscar o equilíbrio entre a prudência e a aventura. A prudência talvez esteja centrada na regularidade facilmente manipulável do conteúdo do texto, no qual boa parte das experiências de leitura está centrada. A aventura estaria no aspecto sensível, expressivo da imagem que, para aqueles leitores não acostumados à linguagem imagética, torna-se uma vivência arriscada. A subversão desse risco pode ser encontrada na co-participação entre mediador e leitores em desenvolvimento, que buscam o ajuste sensível dos sentidos, porém sem se perder do real foco da expressão e se centrando somente na regularidade do conteúdo.

O equilíbrio, portanto, entre a prudência e a aventura, precisa de um programa ou planejamento (usando um nome mais conhecido da prática docente) que analise o texto, expressão e conteúdo, compreenda como a sua leitura pode ser motivada para que tenha significado aos leitores em formação, de modo que o risco da falta de sentido seja superado e, a prática de leitura da imagem faça sentido, evidenciando-se a significação tanto pela expressão, quanto pelo conteúdo da imagem lida.

5.2 PROPOSTA DELIMITADA, MAS NÃO FINALIZADA

O que temos aqui, ao final desse estudo, é uma proposta delimitada para (re)pensar a prática de leitura de imagem tendo como texto o livro de imagem. Temos consciência, no entanto, que o caminho traçado para responder ao nosso questionamento inicial propicia o surgimento de novas perguntas, algo que inerente não só ao processo investigativo, mas também à essência humano, se considerarmos o fato de *sermos condenado ao sentido*, como define Merleau Ponty.

Assim, entendemos que ainda se faz necessário que novos trabalhos ampliem a discussão sobre o letramento visual. A intenção desses trabalhos pode perpassar a própria definição do termo, algo que tentamos fazer aqui na segunda parte desse estudo, mas que ainda gera discussão tendo em vista que o termo letramento para alguns remete ao código alfabético apenas. Além disso, a era da imagem vivida por nós torna cada vez mais importante que se pense as práticas de leitura e produção de sentido decorrentes do contato massivo com os textos imagéticos presentes em diferentes gêneros no nosso cotidiano.

Observamos que já há certo avanço na discussão referente ao letramento visual no campo de conhecimento do ensino de línguas. Por exemplo, o livro publicado a partir a dissertação de mestrado de Daniel de Mello Ferraz, *Letramento visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês* (2012). No entanto, o foco desse estudo está na leitura de imagens fílmicas e, tendo em vista que o filme se constitui como um texto sincrético, reunindo diferentes modos de expressão para a constituição do todo de sentido, a prática de leitura, mesmo envolvendo a imagem, envolve habilidades diferentes das que são necessárias para uma leitura de imagem fotográfica, desenhada ou pintada. Acrescenta-se também o fato de que não se pode tornar a imagem apenas um pretexto para chegar ao verbal, a imagem precisa também, primordialmente, ser considerada pelo sua constituição sensível.

Para alcançar essa constituição sensível da imagem há, porém que se buscar um método de leitura da imagem, que auxilie a compreender como esse texto se constitui. Neste estudo, baseamo-nos na semiótica plástica para compreender a estrutura do texto imagético, isto é, a reciprocidade entre expressão e conteúdo na constituição do texto. No entanto, existem diferentes teorias, abordagens e métodos de leitura da imagem. O principal é que se tenha acesso a alguma delas, ou a todas se for possível, para que a leitura da imagem deixe de ser considerada algo inato. É essencial que criemos a consciência e o comportamento de não

apenas ver imagens, mas sim de suspeitar daquilo que olhamos, pois como nos diz María Acaso (2006, p. 90, tradução nossa), “todas as imagens geram conhecimento no expectador, mas quando somente as vemos é um conhecimento que não controlamos”.

O que esse trabalho buscou foi evidenciar a importância de se pensar como desenvolver nos leitores o controle sobre o que olham. Os livros de imagem presentes na escola a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola oferecem uma oportunidade de letramento visual que não pode ser desperdiçada. Para que esse objeto de leitura seja lido de maneira qualificada, no entanto, é essencial que o olhar leitor seja capaz de compreender como a imagem funciona, visando uma produção de sentido sensível e inteligível.

O caminho está aberto, há que se ampliá-lo, pois se somos dotados de visão, porque limitá-la. O livro de imagem instigou o meu olhar, provocou-me a olhá-lo com mais atenção, a compreender seu funcionamento, a desenvolver minha sensibilidade, a suspeitar e a investigar, um percurso que pode e deve fazer parte da vivência de todos, mas que precisa ser estruturado, evitando a perspectiva que concebe a leitura da imagem como algo natural.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACASO, María. **El lenguaje visual**. Barcelona: Paidós, 2006.

_____. La diferencia entre ver y leer. In: _____. **Esto no son las torres gemelas**: como aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006, p. 89-91.

ALENCAR, Jakson de. As ilustrações na literatura infantil: da alma das imagens à alma dos leitores. In: GÓES, Lucia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **Alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009, p. 26-34.

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ARNHEIM, Rudolf. A plea for visual thinking. In: _____. **New essays on the psychology of art**. London: University of California Press, 1986, p.135-152.

AVERIGNOU, Maria. **Visual literacy**: anatomy and diagnosis. 2001. 694 f. Tese (Doutorado) – University of Bath, Reino Unido, 2001. Disponível em: <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.341578> . Acesso em: 7 Abr. 2013.

_____. Towards a cohesive theory of visual literacy. **Journal of visual literacy**. Ohio, v.30, n. 2, p. 1-19, 2011.

BANG, Molly. **Picture this**: how pictures work. San Francisco: Chronicle Books, 2000.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo, Ática, 2005.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BITAR, Mariangela Lopes. **Produção oral de crianças a partir de imagens**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOISROBERT. Anouk; RIGAUD, Louis. **Popville**. Paris: Kókinos, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

CADEMARTORI, Ligia. Para pensar o livro de imagem. Disponível em: http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf . Acesso em: 18 Abr. 2012.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

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

_____. A linguagem visual no livro sem texto. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008b, p. 141-161.

CHANDLER, Daniel. **Biases of the ear and the eye.** Disponível em: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/litoral/litoral1.html> Acesso em: 29 set. 2011.

CHARTIER, R. (Org.). Do livro à leitura. In: _____. **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.77-105.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

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

CUESTA, Judit García. **Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recurso didáctico de la educación artística en la formación de formadores.** 2011. 562f. Tese (Doutorado). Faculdade de Belas Artes, Departamento de Didática da Expressão Plástica, Universidade Complutense de Madrid, Madrid, 2011.

DIRINGER, David. **The book before printing.** New York: Dover Publication, 1953, p. 34-35. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=7NVKLKY4jIcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> . Acesso em: 14 Jun. 2013.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EISNER, E. **El ojo ilustrado.** Barcelona: Paidós, 1998.

_____. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática educativa. Currículo sem fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, jul/dez 2008. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.htm> > Acesso em: 16 out. 2009

ELMA. **Vento: uma história soprada por Elma.** São Paulo: Global, 2008.

FECHINE, Yvana; NETO, João Pereira Vale. **Regimes de interação em práticas comunicativas:** experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE). p.1-15. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf> . Acesso em: 8 Jul. 2010.

FÉLIX, Monique. **O ratinho e seus opostos.** São Paulo: Melhoramentos, 1994.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Letramento visual:** a leitura de imagens nas aulas de inglês. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FEUERSTEIN, Reuven, FALIK, Louis H., FEUERSTEIN, Rafi. The learning potential assessment device. In: SAMUDA, Ronald, [et al]. **Advances in Cross-Cultural Assessment.** Califórnia: Sage Publications, 1998, p. 100-161.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Quando os meninos de *Cidade de Deus* nos olham. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, UFRGS, v. 33, nº 1, 2008.

FLOCH, Jean Marie. Introduccion: pour une sémiotique plastique. In: _____. **Petites mythologies de l'oiel et de l'esprit:** pour une sémiotique plastique. Paris-Amsterdam: Éditions Hadès-Benjamins, 1985a, p. 11-19.

_____. Imagens, signos, figuras, A abordagem semiótica da imagem, **Cruzeiro Semiótico,** Porto, n.3, p.75-82, 1985b.

_____. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas.** São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, São Paulo, 2001.

FRANÇA, Mary. **O mais bonito.** Belo Horizonte: Dimensão, 2011

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 46.ed São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em: <http://www.bn.br/portal/> . Acesso em 10 Abr. 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL - FNLIJ. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br> Acesso em: 9 Mar. 2010.

FURNARI, Eva. **Filó e Marieta.** 5.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **Zuza e Arquimedes**. 3.ed. São Paulo: 2007.

GEDOVIUS, Juan. **Ribit**. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (Orgs). **Alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 75-96.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GRIFFIN, Michael. Conceptualizing the Visual in Visual Literacy Education: Challenges and Shortcomings. Disponível em: <http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2010/06/Griffin-paper.pdf> Acesso em 13 Fev. 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.2 (jul/dez 2005) p. 9-34.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO - Indicador de alfabetismos funcional. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por Acesso em: 8 Abr. 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/> . Acesso em: 15 Maio 2010.

JUNQUEIRA, SONIA. **A menina e o tambor**. Desenhos de Mariângela Haddad. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.15-61.

KING, Stephen Michael. **Folha**. São Paulo: Brinquebook, 2008.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMANN, Regina (Org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LANDOWSKI, Eric. Sobre el contagio. In: LANDOWSKI, E.; DORRA, R; OLIVEIRA, A.C. de (eds.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC, 1999. p.269-278.

_____. O olhar comprometido. **Revista Galáxia**, São Paulo, n.2, p. 19-56, 2001.

_____. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. Textes et pratiques. In: _____. **Passions sans nom**. Paris: Presses Universitaires de France, 2004, p. 15-18.

_____. **Interacciones arriesgadas**. Traducción de: Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.

_____. **Regimes de interação e sentido na educação**. Porto Alegre. UFRGS, 2010 (Comunicação Oral). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/eventos.html#> . Acesso em: 30 Jun. 2011.

LARROSA, Jorge. La defensa de la soledad. In: _____. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México: FCE, 2003, 597-605.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

_____. Delicadeza e arte ao retratar o primeiro encontro com o mar. Entrevista concedida a Lívia Deorsola. Disponível em: <http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista/11215/84/Onda.aspx> . Acesso em: 3 ago. 2011.

LEE, Suzy. **A trilogia da margem: o livro de imagem segundo Suzy Lee**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LIMA, Ana Elisabeth Santos de Oliveira, LIMA, Lauro de Oliveira. *Uma escola piagetiana*. Rio de Janeiro: Paidéia, 1981.

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

LINS, Guto. **Livro infantil?: projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. 2.ed. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

LYONS, Martyn. Os novos leitores do século XIX: mulheres, crianças e operários. In: CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Cláudia Cavalcanti, Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1999. v. 1, p165-201.

MACHADO. Juarez. **Ida e volta**. Rio de Janeiro: Primor, 1976.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENTIS, Mandia (coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Senac, 2002.

MORAES, Odilon. **O livro ilustrado (Picturebook)**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. (Comunicação Oral).

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **How picturebooks work**. New York: Routledge, 2006.

NUNES, Marília Forgearini. **A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2007, 281f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

_____. Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades. **Currículo sem fronteiras**. v.12, n.1, pp. 229-243, Jan/Abr 2012. Texto disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/nunes-ramos.pdf> . Acesso em: 24 Set. 2013. ISSN 1645-1384.

OLIVEIRA, Ana Claudia de . Repetição e diferença: uma dupla face. *Farol*, Vitória, 1999, n. 1,p.107-125.

_____. Lisibilidade da imagem. **Revista da FUNDARTE/ Fundação Municipal de Artes de Montenegro**. v.1,n.1. jan/jun 2001, p.5-7.

_____. Semiótica plástica ou semiótica visual? In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 11-25.

_____. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 107-122, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008a, p.13-47.

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

PAIVA, Aparecida. et al. *Literatura na infância: imagens e palavras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Edusp, 2010.

PANOZZO, Neiva. **Literatura infantil**: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia*: por uma teoria do conhecimento. São Paulo: Forense, 1973.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura da imagem. In: PILLAR, Analice Dutra et alii. *Pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: UFRGS/ANPAP, 1993. p.77-86.

_____. Leitura e releitura. In: _____. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 9-21.

PORTAL DO FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao> . Acesso em: 9 Nov. 2010.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PRUDHOME, David. **La traversée du Louvre**. Paris: Futuropolis, 2012

RAMALHO, Sandra. **Imagem também se lê**. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senayde Petry. Acesso a embalagem do livro. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2005 [Disponível em PDF].

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REBOUÇAS, Moema. **O discurso modernista da pintura** (Tarsila, Segall, De Fiori, Guignard e Volpi). 2000. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Contribuições da sociosemiótica para as pesquisas em educação. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **As interações sensíveis**: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p.253-266.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da imagem na escola. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. A estética no ensino das artes visuais. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 49-69, jul./dez. 2005.

_____. A compreensão da arte na escola. In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VI FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009. Disponível em: http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mini_curso_texto/MINI%2013.pdf Acesso em: 10 nov. 2011.

SAGAE, Pedro Luis Campos. **Imagens&enigmas na literatura para crianças**. 306f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVRO. Disponível em: <http://www.snel.org.br> . Acesso em: 29 Jun. 2013.

SIPE, Lawrence R. How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationship. Disponível em: www.springerlink.com/index/J5075HGH1270RT62.pdf Acesso em: 18 de abr. 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy; BRANDÃO, Heliana; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização e literatura. **Guia da Alfabetização**, São Paulo, v.2, p. 12-29, [2010].

SOUZA, Ana M. Martins; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2004.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy**: an advanced resource book. New York: Routledge, 2007.

TEIXEIRA, Lúcia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa**: lusofonia - memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008, p. 299-306.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/apdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf . Acesso em: 27 Ago. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia pedagógica*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: _____. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 31-57.

YOLANDA, Regina. **O livro infantil e juvenil brasileiro**: bibliografia de ilustradores. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

ZILBERMAN, Regina . O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987. p.03-24.

ANEXO 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O projeto de pesquisa de doutorado **Leitura mediada do livro de imagem: princípios para uma abordagem de letramento visual**, do Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS, tem por objetivo traçar princípios para uma abordagem de letramento visual a partir da leitura mediada de livros de imagem da literatura infantil enviados às escolas públicas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse trabalho, efetuando pessoalmente os encontros com o grupo de professoras e a observação das práticas em sala de aula realizadas por elas.

Serão realizados quatro encontros com o grupo de professoras para refletir a respeito do livro de imagem da literatura infantil como objeto que permite a prática da leitura da imagem e, conseqüentemente o letramento visual. Para registrar fielmente a participação das professoras, esses encontros serão gravados (vídeo e/ou voz) e, posteriormente transcritos. A partir dessas reuniões, cada professor poderá preparar a sua prática de leitura de um dos livros de imagem discutidos. Essas práticas, também serão registradas (vídeo e/ou voz) para posterior transcrição e análise.

Os dados obtidos estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes. Se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por este trabalho me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa pelos telefones 9816-7774/3084-1557, ou e-mail mariliaforginunes@gmail.com.

Pesquisadora: Marília Forgearini Nunes
Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS
Fone:98167774
Email:mariliaforginunes@gmail.com

Eu, _____, R.G sob nº _____, professora regente de sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou membro da equipe diretiva/administrativa do Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura concordo em participar da pesquisa e permito a utilização dos dados (vídeo e/ou voz) sejam utilizados, preservando a minha identidade, a da escola e de seus alunos.

Cachoeira do Sul, RS, ____ de _____ de _____

Assinatura da Professora: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

ANEXO 3

Também disponível em: http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf



**PARA PENSAR O
LIVRO DE
IMAGENS**

ROTEIROS PARA LEITURA LITERÁRIA LIGIA CADEMARTORI

autêntica

1 Texto visual

Há livros compostos predominantemente por imagens que, postas em relação, formam um todo significativo. Essas publicações não apresentam texto escrito; nelas, o texto é visual.

Fazem parte do texto visual de um livro de imagens dois tipos de elementos. O conjunto dos elementos plásticos – como a linha, a cor, a forma, a luz, a

sombra, o enquadramento – consiste no modo de expressão da representação artística. O conjunto de elementos narrativos – aqueles que, transpostos para a linguagem verbal, podem descrever uma cena ou um personagem, podem narrar uma história ou várias – constitui o que as imagens representam.

2 No princípio, a imagem

Diz-se que nossa cultura se parece com uma gigantesca fábrica de imagens. Ninguém duvida de que as crianças consomem imagens muito antes de serem apresentadas às letras. Elas acompanham desenhos animados pela televisão desde pequenas, experiência com seqüência narrativa – sucessão de eventos mínimos – de que desfrutam antes de iniciado o letramento. Cedo, as crianças identificam personagens dessas histórias, presentes na programação de canais abertos e de canais por assinatura, embora a oferta seja bem menor no primeiro caso. É, portanto, provável que por esse meio se dê a iniciação à narrativa ficcional de muitas crianças. Essas histórias podem também constituir a única experiência com a seqüência e a causalidade

narrativa – relação de causa e efeito na história – que algumas crianças, às quais não são oferecidas histórias de ficção verbais, trazem para a escola.

Com conteúdos narrativos os mais variados, os desenhos animados apresentam traços de estilo também diversificados. Podem ser do tipo tradicional, com padrões estéticos da Disney, como *Alladin*, ter estilo pop como *Os gêmeos*, ou desenho primitivo como *Shin Chan*. Assistindo aos desenhos animados, crianças se familiarizam com as diferentes convenções representativas dos estilos visuais. Além disso, desenhos animados incorporam, além do simples uso de colagens e fotos, efeitos especiais importados do cinema e recursos de programas de computador.

Ligia Cademartori é doutora em Teoria da Literatura. Foi professora do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Brasília (UnB). Como conferencista, participou de congressos na Universidade de Lisboa, em Portugal, e na Universidade de Tulane, nos Estados Unidos. Tem participado, como jurada, do Prêmio Jabuti – Câmara Brasileira do Livro – e de comissões de seleção de livros de literatura do PNBE/MEC 2005 e 2007 e de vários outros concursos literários. Faz crítica literária no suplemento "Pensar" do *Correio Braziliense*.

Este encarte integra as obras infantis e juvenis da Autêntica Editora e não pode ser vendido separadamente. © Autêntica Editora LTDA.

3 Ler imagens

As crianças, portanto, por via da animação, dos álbuns de figurinhas, da manipulação de livros ilustrados, são muito receptivas aos livros de imagens. O que não quer dizer que essa leitura dispense mediação. A linguagem visual é muito rica e propõe relações de sentido de grande potencialidade. Mas o olhar também precisa ser educado.

Pesquisas comprovam que não olhamos as imagens de modo global. Fixamos nels olhares sucessivos. Projeta vários olhares sobre uma imagem

é atividade de busca e exploração mais ou menos consciente. Nem sempre sabemos o que estamos buscando, mas focamos as partes providas de número maior de informação.

Ver e olhar não são a mesma coisa. O olho vê, mas é o olhar que dá finalidade à visão. Olhamos, e não apenas vemos, um livro de imagens, porque o olhar nasce do interesse ativo da mente por certa imagem. Então, o olho vê as imagens, mas é o olhar que as ordena, formando e articulando conceitos.

4 Pontos de indeterminação

No livro de imagens, como em qualquer outro livro, há grandes vazios a serem preenchidos pelo leitor. Pois o sentido de uma imagem depende das identificações e relações que o destinatário for capaz de estabelecer. Portanto, é pela percepção e pela imaginação que o leitor de imagens vai construir e formular os sentidos que o texto visual faculty. Ele olha, interpreta, avalia, e descobre sentidos, tanto na leitura individual quanto na partilha da experiência com colegas e professores.

Experiência muito rica é ouvir os diferentes relatos, narrados por crian-

ças distintas de uma mesma sala, produzidos a partir do mesmo livro de imagens. É ampla a gama criativa. Porque a percepção e a subjetividade de cada criança, segundo as vivências que tenha e as projeções que puder fazer, geram histórias as mais variadas, legitimadas pelo direito do leitor de atribuir sentidos ao que lê.

5 Os parentescos

Livro de imagens faz ficção, faz poesia e usa recursos de várias outras formas de expressão artística. Observe um livro de imagens de Eva Furnari. Tem parentesco com história em quadrinhos. Evoca cenas de cinema mudo, de teatro de variedades, de pantomimas e de esquetes.

Agora observe o livro de imagens *Cântico dos cômicos*, de Ângela Lago. Ele remete ao célebre livro de poemas bíblico e incorpora na representação diferentes momentos da pintura, com elementos artísticos medievais e barrocos, assim como das artes gráficas do século XX. Nesse livro, a representação visual descentra o olhar do observador. Cria perspectivas impos-

síveis na realidade de três dimensões. Sugere o infinito. Sua estrutura circular permite várias leituras. É exemplo da riqueza de possibilidades do livro de imagens.

Se alguns livros do gênero se destinam à criança em etapa anterior ao letramento, outros, pela complexidade, atraem leitores de mais idade. O gênero, portanto, não é em si infantil. Cada livro de imagem traz implícito seu leitor. Ele pode ser para crianças menores; para crianças de qualquer idade; ao gosto de adolescentes; ou próprios para adultos. A condição é que esses diferentes leitores saibam olhar e desfrutar a riqueza dos múltiplos recursos de um livro de imagens.

6 As possibilidades

Em livro com possibilidades tão amplas, alguns aspectos merecem ser observados. Examine se o texto é quase ou exclusivamente visual. Se constitui uma descrição de personagem, de lugar, de tempo, de cena; se representa sucessão de acontecimentos narrativos ou apenas um efeito de narração, ou seja, apenas cria uma situação fragmentada e emblemática.

O título é verbal. Veja se ele estabelece relação significativa com as imagens. A imagem tem várias funções: representativa, descritiva, narrativa, expressiva, etc. Avalie se na obra prevalecem as funções estéticas e lúdicas da imagem.

7

Pontos de indeterminação

Livro de imagens também tem personagem, aquele de quem se mostra ou conta algo, que vive em certo tempo e espaço, envolvido em alguma cena ou trama, apresentada segundo determinação do ponto de vista. Esses elementos constituem a **narrativa** ou a **descrição**.

Antes de o livro de imagens ser endereçado à criança, convém avaliar se os elementos constituintes podem ser identificados por ela em alguma medida. Vale também examinar se as referências da representação que o livro constrói podem ser apreendidas por um leitor com vivências limitadas pela idade. Porque se espera que o livro possibilite à criança perceber a força criativa da imagem e lhe ofereça condições de ampliar conceitos e expectativas que já tenha.