

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LEITURA E COGNIÇÃO

Nelma Pimenta Cruz

NARRATIVAS VISUAIS:
MÚLTIPLOS OLHARES, LEITURAS PLURAIS

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2009

Nelma Pimenta Cruz

**NARRATIVAS VISUAIS:
MÚLTIPLOS OLHARES, LEITURAS PLURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr. Nize Maria Campos
Pellanda

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr. Nize Maria Campos Pellanda
Orientadora

Prof.^a Dr. Flávia Brocchetto Ramos

Prof.^a Dr. Karin Lilian Hagemann Backes

**À Isabela Nardoni, de 5 anos, assassinada cruelmente
pelo próprio pai e madrasta.
Às crianças que, de uma forma ou outra, são privadas
do direito à leitura.**

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado da contribuição de muitas pessoas que, em momentos distintos, marcaram, de forma singular, presença em minha vida pessoal e acadêmica. Agradeço as inestimáveis contribuições de amizade, incentivo, paciência, acolhimento, orientação e troca de saberes compartilhados. A todos que, próximos ou distantes no tempo e no espaço, estiveram comigo, nesse percurso fantástico, em busca do conhecer, sou gratíssima, especialmente a:

Deus cuja fé não me deixou desistir de fazer todo o percurso;

Meu Pai Gonçalo Bomfim da Cruz, in memoriam, que suscitou a minha ludicidade e prazer no ato de ler;

Minha Mãe Bernadete Argôlo Pimenta Cruz, companheira firme e que muito investiu numa educação escolar de qualidade para mim;

Mila, minha fiel poodle, escudeira, que mesmo não tendo a cognição humana, tem o sentimento mais nobre por mim: o amor incondicional;

Minhas tias Cleonice Argôlo Pimenta, Josefa Maria Argôlo Pimenta e Maria do Carmo Pimenta Castro, pelo apoio carinhoso;

A Iramarta Alves Santos, pelo carinho, atenção e cuidados dispensados a meu falecido pai, enquanto eu residia no RS, cursando o mestrado, a minha eterna gratidão;

Meu primo Fernando Pimenta Lima, pela amizade e disponibilidade de alguns favores;

Sra. Bárbara Maria Esber da Silva, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia- CAT, pelos prestimosos favores;

Alderacy Júnior, pela amizade e incentivos;

Samanta Ribeiro pela disponibilidade em analisar as técnicas utilizadas pelos escritores/ilustradores;

Professora Orientadora Nize Campos Pellanda, pela paciência, afeto, carinho, orientação sábia e segura;

À Professora e Coordenadora do Mestrado em Letras, Eunice G. Piazza, pelo carinho, incentivo e sábios conhecimentos transmitidos;

À Professora Flávia B. Ramos pelo carinho, atenção e sábios conhecimentos transmitidos;

Ao Professor Norberto Perkoski, mestre que me seduziu ao adentrar no universo poético.

A todos os Professores do Mestrado em Letras da UNISC, pelo acolhimento, paciência e contribuições teóricas;

Às crianças da quarta série do Ensino Fundamental I, participantes da pesquisa, na Escola Municipal do Iguape, em Ilhéus/BA, pelo acolhimento, carinho e participação dinâmica nas oficinas propostas;

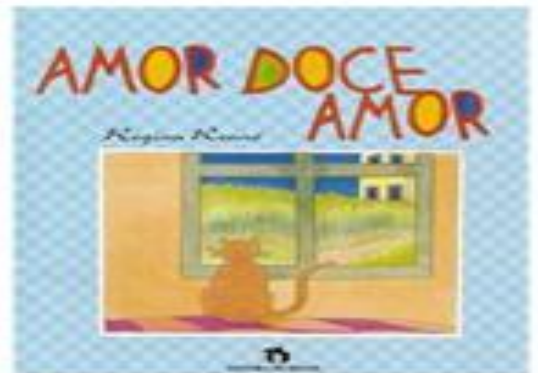
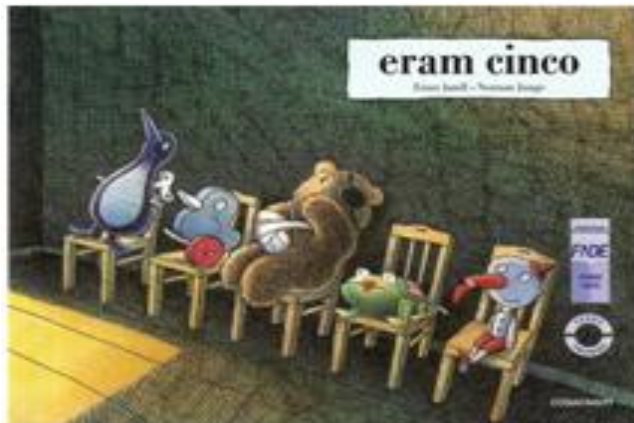
À Regina Coeli Rennó, escritora e ilustradora de três livros de imagens trabalhados, a qual me instiga, com as suas ilustrações, um valioso e inacabado estudo a percorrer;

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia, juntamente com os esforços da DIREC 06, na pessoa do Dirigente Edinei Mendonça pela liberação

remunerada, possibilitando, assim, a concretização de mais um sonho. Pois, certamente, outros virão.

À Secretaria de Educação do Município de Ilhéus (SEDUC), na pessoa do Secretário Sebastião Maciel, pela liberação remunerada, possibilitando, dessa forma, a concretização e realização de mais um sonho, entre tantos, que certamente, ainda virão.

CAPAS DAS NARRATIVAS VISUAIS MEDIADAS



A criança que não encontrar ao seu alcance as vias sãs da imaginação que são oferecidas pelo conto, pela poesia, pela pintura, pela música e por qualquer forma de arte em geral, correrá o risco de tornar-se o adulto que investe sua necessidade, sua capacidade de sonho e a satisfaz nos horóscopos ou loteria federal.

Jacqueline Held

RESUMO

No contexto escolar, a leitura do código visual é deixada em segundo plano, contrapondo-se à leitura do código verbal. Sendo assim, faz-se necessário a instrumentalização de leitores infantis, de maneira que eles sejam capazes de interagir com ambos os códigos simultaneamente. Dessa forma, esse estudo se propõe investigar a possibilidade de que uma leitura, utilizando-se como recurso a mediação por um leitor adulto, possa influenciar positivamente os leitores infantis a se tornarem mais competentes na leitura de narrativas exclusivamente de imagens. Para isso, foram realizadas coletas de dados, durante cerca de dois meses, utilizando-se em média dois turnos de quatro horas para cada livro de imagem trabalhado, num total de oito encontros. Participaram do grupo nove crianças, alunos de 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola pertencente à rede pública municipal, localizada na cidade de Ilhéus (BA). A análise dos encontros das narrativas visuais trouxe contribuições significativas, potencializando o desenvolvimento crítico e cognitivo de cada sujeito envolvido nesse estudo, como também promovendo a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, proporcionando a afirmação do eu e o encontro deste com o outro, com a alteridade.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, imagem, cognição, semiótica

Abstract:

In the schooling context, the visual code reading is left to a second plane in opposition to a verbal code reading. From that, I believe that is necessary the instrumentalization of the children reading in such a way that they would be able to interact with the both codes simultaneously. This present study, then, has as proposal the investigation of the possibility of a reading, using the adult reader mediation, can influence in a positive way the children readers to become more competent in the reading of narrative that content only images. With this goal, I have did, data collection during two months using two periods of four hours for each image book used in a total of eight meetings. Participated in group nine children, students of 4th grade elementary school linked to the public educational system, located in the city of Ilhéus (BA). The analysis of the meetings of the visual narratives readings has made significant contributions, increasing the critical and cognitive development of each subject involved in this study, but also led to reflections on themselves and the world, providing the affirmation of self and the discussion between him and the other with otherness.

Key-words: reading, image, cognition, semiotics

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 ENTRELAÇANDO LEITURAS, LEITORES E A TESSITURA TEXTUAL.13	
1.1 Nos itinerários da leitura.....	13
1.2 O(s) itinerante(s) na leitura... (o leitor)	18
1.3 O(s) itinerante(s) dessa pesquisa sob o olhar de Piaget	20
1.4 O(s) Itinerante(s) dessa pesquisa sob o olhar de Vygotsky	22
1.5 O(s) Itinerante(s) dessa pesquisa sob o olhar de Wallon	28
1.6 A Recepção do(s) Itinerante(s) sob os olhares de Jauss, Iser, entre outros estudiosos no assunto	30
1.7 A Recepção sob o olhar de JAUSS	31
1.8 A Recepção sob o olhar de ISER	33
1.9 Itinerando na tessitura textual	36
1.10 Itinerando propriamente na tessitura visual	38
2 NARRATIVAS VISUAIS: Aspectos Semânticos e Sintáticos na Construção do Processo Cognitivo	41
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DOS SUJEITOS COM AS NARRATIVAS DE IMAGENS	48
RETICÊNCIAS	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

“O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
botando ponto no final da frase...”
Manoel de Barros

A partir dos versos acima, extraídos da poesia intitulada *O menino que carregava água na peneira*, do autor Manoel de Barros, a qual consta no livro *Exercícios de ser Criança*, “a criança” aprende a usar as palavras, fazendo “peraltagens”. Esse é um verbete pouco usado, sendo utilizada, corriqueiramente, a palavra peraltice, a qual tem como acepções travessura, traquinagem, estripulia.

Este menino de Manoel de Barros brinca com as palavras, atribuindo-lhes elasticidade de sentidos, rompendo, assim, sua arbitrariedade. Ele aprende a usá-las, mas também a transgredi-las. Dessa forma, ler um texto literário é ler o registro da comunicação verbal, na qual as palavras assumem uma extensão de significados. Essa é uma maneira de ler o mundo. Um modo importante, o qual traz troca, alarga horizontes e permite a constante ampliação dos níveis de consciência humana, além de abrir espaços para várias outras leituras.

Porém, a vida oferece todos os dias, uma variedade de cores, formas, movimentos e significados. O olhar curioso humano observa os detalhes, as diferenças, as mudanças, o permanente, o novo, atribuindo-lhe significados pessoais. O desenvolvimento dessa prática, “educa” o olhar, estimulando o ser humano a ver e ler além das aparências e, assim, perceber a essência das coisas e fatos que o rodeiam.

Segundo Eva Furnari (2002), “pode-se usar a palavra leitura em um sentido menos comum, significando leitura visual. Essa é uma outra maneira de ler o mundo, não decifrando letras, mas imagens”.

A leitura de uma narrativa visual conta, mostra, expõe, expressa, quase simultaneamente, de modo a criar combinações imagéticas no leitor infantil, instigando a sua imaginação, sensibilidade, quiçá reflexões existenciais.

Diante de tal percepção, é imprescindível se trabalhar a linguagem visual com as crianças cuja experiência de leitura está em construção.

Mas será que as narrativas visuais são capazes de potencializar o desenvolvimento crítico e cognitivo da criança? Esse foi o principal questionamento que norteou essa pesquisa.

O leitor não só é capaz de decodificar, mas ir além, ou seja, interagir com as imagens que compõe o texto, experienciando o ato de ler como uma aprendizagem dinâmica, lúdica, podendo compreender, relacionar, intervir, recriar...

Se o ato de ler é a interação do leitor/texto/autor, faz-se necessário que a criança frente ao texto visual, envolva-se inteiramente, a fim de que seja capaz de interagir, e, conseqüentemente, compreender o que foi vivenciado por ela. Dessa forma, o leitor infantil aprende a ler as suas atitudes nos olhos dos outros, e, com isso, o caminho do autoconhecimento se torna menos íngreme e penoso.

Vale, ainda, ressaltar que a práxis desse tipo de leitura visual deve ser mediada, pois através da mediação, a criança vivencia as várias partes que formam o todo, como também o todo de uma parte, ou seja, as seqüências de imagens que constituem toda a narrativa, assim como a leitura de cada imagem, a qual forma um todo individual, contribuindo, dessa forma, para a construção de significados diversos, a partir do olhar singular de cada leitor.

A leitura só é prazerosa, caso seja um exercício de liberdade, um ato de ousadia, um olhar perspicaz pelo conteúdo, podendo seguir o curso da curiosidade peculiar de cada olhar.

A relação da leitura através da mediação, empregada aos textos narrativos infantis e visuais, delimita o foco determinante dessa abordagem mediada que foi proposta a nove crianças. A práxis experimental da leitura de quatro narrativas, sendo três essencialmente de imagens e uma que apresenta o código verbal, porém este código não foi explorado, apenas as imagens mais a minha interação com esses nove alunos foram a diretriz essencial, a fim de alcançar uma possível resposta para o questionamento suscitado inicialmente.

Foi fundamental ressaltar que, para delimitar esse foco, a princípio, realizei uma abrangência relevante sobre o ato de ler, afinal, é a partir dele que toda essa experiência ocorreu. Desse modo, o primeiro capítulo foi fundamentado na tríade leitura/leitor/texto visual.

Sendo assim, a leitura exerceu um caráter perturbador, pois essa atividade se ateve à compreensão e construção de significados, a partir do olhar peculiar de cada criança mediada por mim, em relação aos textos de imagens sugeridos.

A linguagem é um recurso de comunicação próprio do ser humano, o qual evoluiu desde sua forma primitiva até a possibilidade de ler e escrever. O homem só é considerado verbalmente alfabetizado, desde que lance mão dos componentes básicos da linguagem escrita como as letras, palavras, frases, totalmente inter-relacionadas.

Em se tratando de uma pesquisa de textos de imagens, foi imprescindível o estudo dos componentes visuais, os quais constituem a sintaxe da linguagem visual, como também a semântica da linguagem visual, uma vez que cada texto de imagem suscita variados e diferentes olhares. Esses conteúdos foram tratados no segundo capítulo dessa pesquisa, juntamente com as narrativas de imagens trabalhadas nesse estudo.

A pesquisa, que foi desenvolvida, entrelaçou, no terceiro capítulo, os pressupostos teóricos que embasaram esse estudo com a práxis mediada e as nove crianças, as quais participaram ativamente desse estudo. Houve, também

nesse momento, o detalhamento das oficinas aplicadas com os quatro textos visuais selecionados. Convém salientar que a compreensão das narrativas mediadas, delinearam explicitamente, a interação entre os leitores, textos de imagens e mediador, promovendo, assim, o intercâmbio e respeito de opiniões diante ao olhar subjetivo e próprio de cada criança.

A conexão entre o leitor adulto e o leitor em formação, através da mediação com textos de imagens, potencializou, efetivamente, o processo da leitura. Daí a relevância dessa pesquisa, que contempla a emergência de transformações afetivas e cognitivas no indivíduo.

Pelo grau de complexidade das variáveis do olhar, existentes nesse estudo, em se tratando da leitura de textos imagéticos, não se pode chegar a verdades conclusivas sobre o tema pesquisado. Talvez, uma das possíveis contribuições dessa pesquisa, nesse último momento, (considerações finais), tenha sido a possibilidade de abrir o diálogo sobre o assunto suscitado sob um novo olhar. Certamente, esse olhar não foi definitivo. Contudo, apenas mais um.

1 Entrelaçando leituras, leitores e a tessitura textual

“A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio
do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
e até infinitos.”
Manoel de Barros

1.1 Nos itinerários da leitura

Metaforicamente, a epígrafe acima pode ser associada à leitura literária. Por quê?

Trata-se de uma atividade de natureza polissêmica, propiciando ao leitor uma multiplicidade de sentidos a serem construídos. Nesse sentido, o menino manoelino gostou mais dos “vazios”, pois ao ler um determinado texto literário, não existe um único sentido e o leitor nunca tem a certeza de que o que construiu é o mais adequado, ou não. Apenas ele sabe que foi possível tal construção.

É a partir dos “vazios maiores e infinitos” que surge um leitor mais atento diante uma leitura cuja atividade é dinâmica.

Vale ressaltar, que desde o nascimento, a criança, mesmo sem consciência do que é, vai expressando seus desejos, tantos os relacionados às necessidades vitais e biológicas, quanto às afetivas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a leitura desponta junto à própria existência humana, uma vez que a capacidade de comunicação já está instaurada, ou seja, é possível interpretar o código verbal e não-verbal expressos por um conjunto de sinais, os quais são evidenciados através dos balbucios, gritos, resmungos, sorrisos... Portanto, o estar-no-mundo já se revela como uma possibilidade ímpar de atribuições de significados.

Isso assegurou dizer que o indivíduo tem o ímpeto de atribuir sentidos às coisas, as quais o cercam, e, perturbar-se com a ausência de relações de significados entre essas coisas.

Donaldson (1987, p.97), afirmou que “a psiquê humana não lida apenas com o que é, mas com o que pode ser”. Assim, ela não se limita ao que está literalmente estabelecido, mas, ao contrário, vai além das aparências do que se descortina aos órgãos dos sentidos.

Freire (1982, p.11) postulou que

“uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra...”.

Que significado tem o termo leitura nesse contexto? “O mundo”, consoante essa afirmativa, é algo descrito em palavras. O ato de ler, nesse caso, não significa “decodificação e interpretação do código escrito”.

Partindo dessa premissa, o fato foi que, antes de se ter contato de maneira sistematizada com o “mundo da escrita”, ou seja, antes da criança ir à escola, ela já interagiu com diversas representações do mundo que a cerca. Estas se apresentam através de imagens, cores, formatos, gestos, sabores, cheiros e tatos...

À medida que o indivíduo vai crescendo, seu universo de códigos vai ficando mais complexo, até atingir a maturidade de articulação das palavras, as quais se conectam num amplo conjunto de significações, informações e experiências. E dessa forma, a leitura vai se perpetuando como uma atividade de socialização entre pessoas, culturas e conhecimentos. Assim, pode-se ler o outro, ler com o outro, lêem-se os dois, pois a leitura é uma atividade, por excelência, interativacional.

A leitura deixou de ser um jogo de adivinhações, no qual se pretendeu decifrar qual é o significado de um texto. Ao contrário, tornou-se o ponto de

partida, para que o leitor fosse capaz de atribuir sentidos ao texto e relacioná-los a outros textos.

Kleiman (2004, p.65), ratificou a idéia acima, mostrando a leitura como uma atividade em que se instituiu “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. Mas a mesma intercalou a figura do autor, já que o texto surge porque alguém o criou.

Assim, o ato de ler passou a ser o resultado de uma cumplicidade mútua entre texto e leitor, fruto de um diálogo pactuado entre a coerência interna do texto e a que o indivíduo lhe atribuiu. O leitor captou a informação recebida do texto, matizou-a em virtude das suas particularidades condicionantes de recepção, estabelecendo conexões entre o que o texto disse, sugeriu e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto lido. Certamente, estabeleceu-se uma atividade de plurissignificação, em que o indivíduo se outorgou de uma autonomia relevante, já que se realizou num processo individual e íntimo.

O livro de imagem subjaz, em sua essência, arte. E, através dessa, tornou-se possível o indivíduo resgatar de seu calabouço existencial a perspectiva de sua unidade com o Todo (texto), e, que não seja somente ouvida a voz do Outro (autor), mas que se tenha percebido e respeitado o leitor - uno na sua recepção com o texto, já que este traz singularidades próprias, ainda que imergido numa sociedade de massas.

Dessa forma, a narrativa visual perturbou de tal modo o leitor, que o levou a constituir-se num novo Eu, o qual viveu, sentiu, reagiu, pensou de forma individual, mas sempre respeitando os outros olhares que divergiram dos seus.

Alberto Manguel (1997, p.19), escreveu um belíssimo parágrafo, onde mostrou que a leitura das letras impressas num livro tornou-se apenas uma das muitas facetas do ato de “ler o mundo”, o qual é imprescindível a todo leitor e disse:

Ler as letras de uma página é apenas um de seus disfarces. O

astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existe mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a bailarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo o movimento da bailarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu- todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos. Algumas dessas leituras são coloridas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para aquele propósito específico por outros seres humanos - a notação musical ou os sinais de trânsito, por exemplo- ou pelos deuses- casco da tartaruga, o céu à noite. Outras pertencem ao acaso.

Ler, ver, ouvir, tocar o livro com todos os sentidos, entrar nele para vislumbrar encantos, novidades, tecer surpresas, imaginar irrealidades, viver emoções reais, etc, constituiu um caminho aberto ao novo, onde o leitor se oportunizou apreender, intuir, armazenar imagens, sensações, sentimentos, conhecimentos...

Urge estimular os sentidos da criança. Quando sintonizados, olhos, ouvidos, mãos, mente e o coração, todos ficam sempre em alerta, para uma visão crítica da vida, suscitando, assim, novas inferências a partir da leitura de um determinado texto.

Leonardo Boff (2000), muito apropriadamente disse que:

cada um lê com os olhos que têm. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo.

Diante a essa concepção, notou-se que a partir de uma determinada leitura, há sempre uma releitura, realçando que cada leitor é co-autor.

Durante a leitura, o leitor experimentou a intimidade e interioridade do

outro, sua participação não se limitou ao preenchimento de lacunas existentes no texto, ele se incorporou ao processo de constituição da obra.

Nas palavras de Zilberman (2001, p.49-50), “a leitura favorece o mergulho de um sujeito no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante o decorrer, num único ser”.

O texto passou a ser um jogo de perguntas e respostas, capaz de incitar questionamentos relevantes, os quais exigiram do leitor uma postura diversificada. Nesse sentido, a leitura literária oportunizou a quem leu, a opção de uma escolha, ou seja, uma busca relativa da “verdade”. E isso sustentou a impossibilidade de sufocar o espírito indagador daquele que experimentou uma obra artística.

Levando em conta que essa pesquisa abordou em sua essência a leitura do texto de imagem, tornou-se pertinente afirmar que a leitura é uma atividade de (des), (re) construção de sentidos. Certamente, uma visão mais ampla do ato de ler, ou seja, um ato que contempla a multimodalidade das formas de representações artísticas do mundo, tão bem defendido por Paulo Freire.

Assim, a partir da leitura de um dado texto ficcional, propor a realização de um jogo, o qual objetivou atribuir sentido(s) aos fatos que acontecem na história, uma vez que a obra de arte é inacabada, provocando diferentes interpretações e permitindo a mobilidade do leitor no universo ficcional. Foi a partir dessas considerações, que se percebeu a importância do receptor da leitura do texto literário, o qual passou a desempenhar papel significativo, no processo comunicativo, construtivo e de valorização do texto artístico.

1.2 O(s) itinerante(s) na leitura... (o leitor)

“Foi na fazenda de meu pai antigamente.
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.

Meu irmão pregava no caixote
duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar
as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.
Eu ia pousada dentro do caixote
com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando...”

Manoel de Barros

A escolha desses versos acima, na poesia intitulada *A menina avoadada*, último poema que integra o livro *Exercícios de ser Criança* do poeta Manoel de Barros, justificou-se, para apresentar e ilustrar o tipo de leitor que essa pesquisa enfocou, ou seja, a criança.

Trata-se de um poema com estrutura narrativa, onde se conta, em tom de recordação, uma aventura mítica, vivida por duas crianças: uma menina de dois anos, cujo gênero foi identificado através do adjetivo empregado no título da poesia “avoadada”, e seu irmão mais velho de nove anos.

Fez-se necessário tecer breves considerações sobre essa epígrafe, a fim de entender como o leitor dessa pesquisa se constituiu no universo literário.

O poeta designou a menina como “avoadada”. No sentido literal, essa palavra significa, segundo o *Dicionário Aurélio*, “que anda com a cabeça no ar, tonta, adoidada”. Mas, ao relacioná-la ao verso “Imitava estar viajando”, tornou-se possível atrelá-la à expressão ‘estava a voar’, ou seja, a criança se permitia experimentar ‘de corpo e alma’ o seu mundo imaginário, a sua fantasia.

Esta menina avoadada nos ensina que se inventarmos o modo de

chegar ao nosso intento, poderemos ter um curso móvel e mutante. Seremos capazes de alterá-lo quando julgarmos necessários e criarmos maneiras de continuá-lo sempre que quisermos. Não teremos que nos submeter a uma forma, afinal seremos os inventores do percurso. Se ler, bem como escrever, caracteriza-se pela construção de sentidos, então, poderemos elaborar um modo diferente de pensar a infância e descrevê-la a nós mesmos. (KOHAN, 2004, p.28).

Foi imprescindível, também, destacar ainda, que a menina de dois anos fez essa 'viagem' dentro de um caixote com duas rodas de lata de goiabada, construído pelo irmão de nove anos. Apresentando-se, aí, nesse momento, duas crianças em fases cognitivas distintas, ou seja, a mais nova, entrando no mundo simbólico, onde tudo pode ser 'real'. E a segunda, compactuando com a fantasia, porém, numa tentativa de compreender a realidade que o cerca, o seu estar no mundo. A partir dessa consideração, a fim de entender a figura desse(s) itinerante(s), trazer, nesse estudo, os nomes de alguns estudiosos acerca do desenvolvimento infantil, como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, objetivando através de suas teorias, compreender a criança como um ser humano em constante evolução.

"horas há, na infância, em que toda criança é o ser admirável, o ser que realiza a admiração de ser. Descobrimos assim em nós uma infância imóvel, uma infância sem devir, liberta da engrenagem do calendário. Então, já não é o tempo dos homens eu reina sobre a memória. (...) A lembrança pura não tem data. Tem uma estação. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças... As lembranças tornam-se então grandes imagens, imagens engrandecidas, engrandecedoras. (BACHELARD, 1998, p.111).

E "Imitava estar viajando...". O uso do verbo 'imitava', apresentou-se no tempo passado, trazendo, paralelamente, uma imensa carga significativa e subjetiva, pois remeteu à memória do que a menina vivenciou na infância, como também a sua constituição hoje, com as marcas trazidas no momento em que era criança, podendo-se justificar através do primeiro verso "Foi na fazenda de meu pai antigamente". A partir dessa constatação, essa pesquisa também abordará a Estética da Recepção sob os olhares teóricos como JAUSS, ISER, entre outros estudiosos no assunto, pois tendo em vista o universo literário, o leitor passou a ser um itinerante ativo, singular, o qual (re) inventou viagens imaginárias, mas sem perder de vista a realidade em que estava inserido.

1.3 O(s) itinerante(s) dessa pesquisa sob o olhar de Piaget

Percebeu-se, ao ler a teoria piagetiana, que a criança é um ser ativo, o qual interage no meio ambiente - físico e social - que o rodeia, relacionando-se dinamicamente com pessoas e objetos. Mas que conotação há por trás desse sujeito ativo? (PIAGET, 1973)

O ser enquanto ativo, apresenta habilidades de comparar, excluir, ordenar, categorizar, classificar, reformular, comprovar, formular hipóteses...em uma ação interiorizada (pensamento), ou em uma ação efetiva (consoante seu grau de desenvolvimento).

Assim, a leitura se estabeleceu na interação entre leitor e texto, daí esse ato não ser preestabelecido. Por isso que durante a leitura de uma narrativa de imagem, por exemplo, o leitor pode ir além e surpreender as expectativas de quem o estava mediando.

Diante de tal concepção, pode-se afirmar que a leitura não é um conhecimento inato ao sujeito e sim construído, evoluindo através do modo como o ser humano compreende o mundo que o cerca. Foi necessário salientar, também, que essa evolução constituiu-se contínua, visto que ela ocorreu através da interação entre sujeito e objeto de conhecimento, numa subordinação mútua entre ambos, o que Piaget (1973, p.8) denominou “dupla construção progressiva”.

Sendo assim, a leitura se construiu na ação do leitor, no modo como ele interagiu com o objeto de leitura. E essa maneira de interagir com um dado texto pode estar atrelado ao estágio de desenvolvimento no qual o leitor se encontrava.

Isso foi corroborado quando Piaget observou o desenvolvimento das

crianças e definiu estágios, os quais puderam ser utilizados como base, para que se entendesse não o que é conhecimento, mas como ele se realizou, uma vez que:

[...] 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 [...]. (PIAGET, 1973, p.13)

Piaget se interessou em analisar e descrever o desenvolvimento das crianças por meio de estágios determinados a partir da idade aproximada dos sujeitos. São eles: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11 ou 12 anos) e operatório formal (11 ou 12 anos em diante). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam esses estágios na mesma seqüência, porém o início e o término de cada um deles pode sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada sujeito e da riqueza ou não dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Por isso não haver rigidez em relação às faixas etárias, e sim, apenas uma referência.

Delimitando os leitores que participaram dessa pesquisa, foi possível afirmar que por terem a faixa etária entre 09 a 12 anos incompletos, estes estavam inseridos entre os períodos operatório concreto e operatório formal. Essas crianças, por conseguinte, estariam com a sua capacidade de construir conceitos, baseando-se na realidade em que viviam, como também nas suas experiências anteriores, já adquiridas.

Os leitores participantes desse estudo estiveram em fase de formação, porém interagiram e compreenderam um dado texto de imagem, fazendo conexões entre a sua realidade e o seu conhecimento prévio na formação de conceitos. Assim, foi possível afirmar que essas crianças conseguiram ir além dos 'quadros', os quais foram apresentados nos textos de imagem mediados.

1.4 O(s) Itinerante(s) dessa pesquisa sob o olhar de Vygotsky

Segundo a teoria vygotskyana (1986), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Assim, o alicerce teórico de Vygotsky foi a interação que cada pessoa estabeleceu com determinado ambiente, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

Dessa forma, o humano constituiu-se um ser, o qual pode se modificar, alterar suas estruturas mentais sem, necessariamente, começar do zero. Mas essa capacidade de modificar-se, só ocorre mesmo, se houver interesse do próprio homem. O leitor, assim, foi visto como sujeito responsável por sua transformação em sujeito-leitor. Mas e de grande valia salientar a importância da interação dele com o meio onde viveu.

Descobrir-se leitor se tornou uma experiência individual e peculiar ao humano. No dizer de Alberto Manguel, entre as relações que se estabeleceram entre texto e leitor no processo da leitura, instaurou-se, em primeiro lugar, uma relação física, na qual todos os sentidos do leitor participaram e interagiram vivamente com a matéria escrita: “os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, [...] o tato acariciando a página áspera ou suave [...], às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua”. (MANGUEL, 2001, p.277).

Dessa forma, a leitura não se restringiu à mera decodificação e decifração das palavras, mas implicou a percepção de sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles, a assimilação de idéias e as possíveis intencionalidades que o texto subjaz. Tudo isso significou estabelecer relações entre a matéria apreendida e os conhecimentos prévios sobre o assunto, e, a partir daí, o leitor se posicionou, desenvolveu seu espírito crítico, como também se apropriou dos conhecimentos adquiridos em novas situações e experiências.

Através dessas experiências, o sujeito aprendeu, modificou-se, moldou - se, pois consoante Vygotsky (2004, p.63) “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência”. Assim, o leitor se constituiu, isto é, na sua interação com o mundo que o cercava, como também na “provocação” ao seu interesse.

O leitor infantil, inicialmente, deve se sentir atraído pelos variados estímulos de leitura existentes, no meio social onde estiver inserido, pois só instigado se tornará sujeito- leitor.

Em se tratando, nessa pesquisa, de um leitor ainda infantil, ele destacou que o caminho, o qual caracterizou a evolução desse sujeito leitor, iniciou-se antes mesmo do ingresso escolar, através do convívio com o meio social. E diferenciou da aprendizagem que se processou na escola, dizendo que “esta é voltada para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico” (VYGOTSKY, 1998, p.110).

Notou-se, assim, que para Vygotsky, embora o processamento da aprendizagem ocorra em momentos distintos (antes da/e na escola), “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” e “a aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (FREITAS, 1994, p.95). Então, a função e o valor da escola, estiveram em inserir novos elementos no aprendizado, devendo, é claro, estarem conectados com o nível de desenvolvimento da criança.

Partindo da concepção de que o desenvolvimento e aprendizado da criança interagem incessantemente, ele chamou a atenção para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, houve sempre o ser “aprendiz” e o ser “mediador” do conhecimento, como também a relação entre esses dois seres.

Como o desenvolvimento e aprendizagem se entrecruzam, constantemente, na vida da criança, foi interessante apontar três idéias básicas de Vygotsky, as quais tiveram relevância para a questão do ensino escolar. Em

primeiro lugar, sua postulação de que *o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva*, isto é, para além do momento atual, em referência ao que estivera por acontecer na trajetória do indivíduo. Essa foi uma forma de avaliar o desenvolvimento de um indivíduo, presente nas situações da vida diária, ou seja, quando as crianças já dominavam completamente certos conhecimentos e exerciam de forma independente, sem ajuda de outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p.58).

Em segundo lugar, a idéia de que *os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento*. Segundo Vygotsky (1992), “a trajetória do desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos”. As metas e os processos de desenvolvimento do indivíduo humano, o qual jamais existiu enquanto tal fora de um grupo cultural específico, são sempre definidos culturalmente. Emerge, aqui, claramente, o papel essencial da escola na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas.

Se o papel central do aprendizado para o desenvolvimento está estreitamente relacionado, eis a terceira idéia de Vygotsky, que tem singular relevância na educação: *a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados*.

Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 1993, p.39).

Ele menciona dois níveis para o desenvolvimento infantil, os quais estão intimamente relacionados. Tais níveis descrevem de que maneira a criança se desenvolve e aprende em interação com o meio onde vive. O primeiro nível é denominado *nível de desenvolvimento real* e significa, consoante Vygotsky

(1998), aquilo que as crianças conseguem fazer de modo independente sem o auxílio de ninguém, seja essa pessoa outra criança ou um adulto. No entanto, esse nível, apesar de demonstrar a independência da criança, não é o mais importante, pois ele apenas mostra até que ponto a criança chegou no seu desenvolvimento e no seu processo de aprendizagem.

A partir dessa idéia, constrói-se o conceito do segundo nível mencionado por Vygotsky (1998), nos seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, denominado *zona de desenvolvimento proximal*, também conhecida como *zona de desenvolvimento potencial*, isto é, o nível que determina o que a criança é capaz de fazer, mas com a ajuda de outra pessoa, até que se sinta independente. Esse nível de desenvolvimento descreve, assim, o que a criança ainda será capaz de realizar, é uma previsão acerca do crescimento cognitivo infantil e deve receber especial atenção, visto que “aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VYGOTSKY, 1998, p.111). Ao estabelecer uma conexão entre esses níveis citados anteriormente, mais o desenvolvimento presente, ou até mesmo futuro da criança, é possível afirmar que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1998, p.113).

Em se tratando de leitura, a teoria cognitiva de Vygotsky (1998), pode estar vinculada ao amadurecimento do indivíduo, uma vez que esses dois níveis apontados pelo autor determinam até que ponto o leitor é autônomo em relação a sua interação com o texto, *zona de desenvolvimento real*, e quais aspectos da leitura ainda não são empregados pelo indivíduo de forma independente, *zona de desenvolvimento proximal*. Daí a necessidade da mediação de um dado indivíduo, o qual se encarregará de auxiliar o leitor a fazer uma efetiva “viagem” pelo texto.

Nessa pesquisa, é essencial que as crianças envolvidas na atividade de leitura, sejam autônomas ao analisarem os quadros que constituem as

narrativas visuais, isto é, no olhar vygotskyano chamado de *zona de desenvolvimento real*.

A teoria de Vygotsky (1998) pode auxiliar na compreensão da criança como leitora, desenvolvendo diversas habilidades, as quais o indivíduo ainda não é capaz de realizar de forma autônoma. E para que elas passem para a *zona de desenvolvimento proximal*, eis que surge a presença fundamental do mediador.

A seguir, as idéias de Oliveira (1999, p.78) afirmam que:

Na concepção que Vygotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

Dessa forma, faz-se necessário salientar que não existe indivíduo desvinculado de seu meio cultural.

O amadurecimento do ser humano depende da intervenção do meio que o cerca, mas isso acontecerá apenas em ambientes onde há momentos de significativos desenvolvimentos.

Neste momento, é importante salientar também, o aspecto cognitivo do uso dos jogos em sala de aula e sua importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Percebemos assim, que o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal, realizando um intercâmbio entre a zona de desenvolvimento real, a qual abrange as aprendizagens já consolidadas, à zona de desenvolvimento potencial, que representa as aprendizagens que ainda vão se consolidar.

Nesta perspectiva, o jogo é fundamental para que os processos de desenvolvimento se efetivem, resultando em saltos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois um está relacionado e articulado ao outro.

Ao relatar sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos de interação, educação escolar não se pode deixar de mencionar sobre a vontade de aprender, o desejo em buscar e realizar a construção do conhecimento, tudo isso pode ser resgatado através dos jogos em sua dimensão afetiva.

Sucesso e fracasso escolar estão diretamente relacionados com essa vontade de aprender. A educação escolar deve objetivar manter seus alunos em situação de constantes aprendizagens, mas muitas vezes a correria do dia-a-dia acaba por abafar esse processo e torna o prazer pelo aprender cada vez mais complicado, deixando espaço para o fracasso na aprendizagem.

Ao desenvolver em sala de aula um trabalho com jogos, está não só desenvolvendo os aspectos cognitivos das crianças, mas passando também a enfatizar os aspectos afetivos que são resgatados durante um momento lúdico (jogos e brincadeiras).

Conforme Rego (2000, p.80):

“É interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar horizontes na zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil.

Observar a criança como um sujeito pensante, orgânico, corporal, intelectual e simbólico é ponto de partida para uma nova concepção de aprendizagem, aquela que realmente buscará o sucesso.

Investigar, pesquisar, propor e mediar situações de jogos em sala de aula ocasionaria momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a

aprendizagem formal mais significativa e prazerosa.

O leitor em relação ao texto de imagens, só é efetivamente independente, quando é capaz de interagir com a narrativa visual, fazendo inferências a cada quadro lido separadamente, ou a partir da leitura de todos os quadros apresentados.

1.5 O(s) Itinerante(s) dessa pesquisa sob o olhar de Wallon

Segundo a teoria walloniana (1975), um ser não é apenas cognição, mas também afeto. As emoções, para Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa “como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva”. (GALVÃO, 1995, p.43).

Cada uma dessas fases possuem características específicas e são delimitadas através do modo como o indivíduo interage com o meio, em que o cerca.

Na teoria psicogenética walloniana, são propostos cinco estágios designados como: *impulsivo-emocional*, *sensorio-motor* e *projetivo*, *estágio do personalismo*, *estágio categorial* e *o estágio da adolescência*.

Tendo em vista que as crianças dessa pesquisa possuem a faixa etária entre 09 a 12 anos incompletos, consoante a teoria walloniana, estas se encontram no *estágio categorial*.

Galvão (1995, p.44) diz que o “*estágio categorial*, inicia-se por volta dos seis anos e traz importantes avanços no plano da inteligência. Isto se deve aos progressos intelectuais, os quais aguçam, na criança, o interesse para as

coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo”.

Assim, a leitura, nesse estágio citado anteriormente, potencializa no leitor a curiosidade, o desejo, o prazer das descobertas, aventurando-se ao mundo infinito do conhecimento. E, mais uma vez, como em Vygotsky, ele aprende através da interação e mediação com meio social onde vive.

Consoante Galvão (1995, p.50), “num estado de simbiose afetiva com o meio, parece misturar-se à sensibilidade ambiente e, a todo instante, repercutir em suas reações, as de seu meio. A distinção entre o **eu** e o **outro** só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais”.

A proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. Faz-se necessário considerar o ser como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico devem se encontrar num mesmo plano. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar exclusivamente o conteúdo, porém a contribuir na descoberta do **eu** no **outro**.

Galvão (1995, p.41), afirma, seguindo o pensamento walloniano que o ritmo do desenvolvimento do ser é “descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas”. A partir desse enfoque, é possível traçar um paralelo com o leitor em relação a qualquer texto. Isto porque o processo de leitura perpassa por rupturas, retrocessos e reviravoltas, uma vez que ao haver a interação entre o leitor / autor via determinado texto, ele objetiva encontrar um suporte para seus pontos de vista. Cria-se por parte do leitor uma expectativa, e, caso não tenha o retorno esperado, funde-se às idéias apresentadas pelo autor do texto em nome de tal interação. Daí, a extrema importância da pessoa que irá mediar esse processo, a fim de que não frustrar e “perca” de vista o leitor.

As crianças trabalhadas nesse estudo, sob o olhar da psicogênese de

Wallon, carrega consigo a sua capacidade cognitiva imbricadas com as emoções, afetividade.

A leitura das narrativas visuais, sob o enfoque walloniano, propicia uma forma do ser se inter-relacionar com o olhar diferenciado do outro, em contraponto com o seu próprio olhar, aprendendo que o ato de ler é uma atividade de plurissignificação, contribuindo, dessa forma para a construção do seu autoconhecimento e outros conhecimentos.

1.6 A Recepção do(s) Itinerante(s) sob os olhares de Jauss, Iser, entre outros estudiosos no assunto

Na década de sessenta, estudos sobre a recepção da obra literária conferem ao leitor um espaço privilegiado, especificamente, a denominada Estética da Recepção, a qual expõe como enquanto teoria a **recepção** e o **efeito** que advém de um determinado texto. A partir dessa proposição, o leitor ocupa importante destaque, uma vez que atribui sentido àquilo que lê, visto que os textos são lidos mediante à experiência de vida e de leituras anteriores, partindo, desse modo, de um momento histórico e social.. Hans Robert Jauss é um representante importante na vertente teórica sobre o aspecto recepcional. Mas também há a teoria do efeito de Wolfgang Iser, o qual chama à atenção para os efeitos que o texto pode suscitar no leitor. Assim, a obra literária só obtém sentido, no momento da leitura.

1.7 A Recepção sob o olhar de JAUSS

Jauss colocou-se contra a separação entre história da literatura e estética, propondo, assim, um diálogo entre elas, fazendo aparecer em plano de destaque o leitor, tão relegado por outras teorias.

Para esse teórico, os leitores desse estudo são os responsáveis pela atualização dos textos, garantindo a historicidade das obras literárias visualizadas. É importante salientar que tal historicidade não se refere à data de publicação de uma determinada obra, mas ao momento em que o leitor lê e aprecia a obra. Jauss aponta três atividades estéticas e simultâneas, as quais se complementam entre si. São elas: a *poíesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

A *poíesis* ocorre quando o leitor se percebe o co-autor da obra, pelo prazer que advém desta. O leitor se sente parte integrante do processo artístico e vive um momento prazeroso.

A *aisthesis* está vinculada à experiência estética, ou seja, refere-se ao efeito produzido ao experimentar a obra artística.

A *katharsis* resulta da capacidade de exaltação e realização prática da função social da arte, devido suscitar uma transformação nos conceitos que o leitor de uma dada obra artística tem da vida e do mundo. Assim, ela é:

[...] mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (LIMA, 1979, p.101-102).

Vale ressaltar que as três atividades estéticas propostas por Jauss, não devem ser consideradas como uma hierarquia de camadas, visto que há entre elas uma relação de autonomia, e, como ocorrem simultaneamente, existem relações de seqüência que as articulam.

Jauss ainda adverte que quanto à função comunicativa da experiência estética, nem sempre ela é mediada pela função catártica, pois pode decorrer da *aisthesis*, a qual pode se converter em *poíesis*.

Segundo tal teórico, a renovação da história da literatura está intimamente relacionada entre o leitor e a obra, ou seja, a cada nova experiência de leitura

ocorre, automaticamente, uma atualização do texto literário, como se pode observar no que Jauss afirma a seguir:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador, em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (JAUSS, 1994, p.25).

Autoras como Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar propõem como uma das alternativas metodológicas o Método Recepcional, embasadas nos pressupostos de Jauss e asseguram que:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.86).

Sendo assim, a obra literária se materializa, quando é lida por um leitor inserido num determinado espaço e tempo. Ela pode ser aprovada, ou rejeitada no momento de sua recepção, pois depende do horizonte de expectativa do leitor. Nessa relação, institui-se o processo de comunicação, por isso que a experiência estética resulta do grau de identificação do leitor com a obra, mesclando o conhecimento e o prazer no processo de leitura.

De forma sistemática, Jauss introduz um novo olhar para a literatura, apresentando traços históricos e sociais, em constante transformação, provocando profundas reflexões em torno da tríade fundamental à leitura: autor/texto/leitor.

1.8 A Recepção sob o olhar de ISER

Wolfgang Iser, ao teorizar sobre a recepção da literatura pelo leitor, afirma que este, em relação aos “vazios” do texto, ou seja, lacunas abertas para a plurissignificação deverá preenchê-los com a sua própria imaginação. Isto se deve ao fato de que o texto literário, não é formado apenas por linhas, mas também das entrelinhas, espaços abertos e, especialmente, do ato de ler.

De acordo com a teoria do efeito, Iser direciona suas indagações acerca de como ocorre a apreensão dos textos literários, levando em conta a elaboração de sua estrutura e a sua função a partir de um dado contexto. A atualização e realização do texto literário estão relacionadas às particularidades de cada leitor, como também às suas atividades imaginativas.

Iser defende a idéia de que “o texto é o processo integral que abrange desde a reação do autor ao mundo, até a experiência pelo leitor” (1996, p.13, v.1). Ele também afirma que o leitor mantém uma relação de interação com o texto, não se distancia do objeto a ser desvelado, por consequência “o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado” (1996, p.34, v.1). Assim, o efeito, depende da participação e comprometimento do leitor e de sua leitura.

O texto literário se realiza na inter-relação do leitor com o texto, e a concretização realizada pelo receptor transforma a obra literária enquanto momento artístico em estético. Enquanto **artístico** Iser se refere à obra criada pelo autor e **estético**, à múltipla atualização pelo leitor, pois o texto só é posto em prática na realização produzida pelo receptor. O significado construído provém das disposições do leitor e das estruturas do texto. Sendo assim, Iser diz que:

Estas são de natureza complexa: embora estruturas do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor. Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto. (ISER, 1996, p.51, v.1)

Assim, a descrição da interação entre leitor e texto, consoante Iser, deve,

inicialmente, referir-se “aos processos constitutivos pelos quais os textos são experimentados na leitura” (Iser, 1996, p.52, v.1) e à apreensão do efeito estético, o qual advém do mundo.

Comparando o ato de leitura ao jogo, Aguiar (2001, p.254) assim se expressa: “a leitura é um jogo em que o autor escolhe as peças, dá as regras, monta o texto e deixa ao leitor a possibilidade de fazer combinações”.

Através dessas combinações, cuja tarefa fica a cargo do leitor, é pertinente afirmar que a leitura do todo de uma determinada obra não consiste em uma leitura integral dessa obra, visto que, embora fosse possível preencher todos os pontos de interrogação, haveria sempre alguém que, não obstante preenchesse todas as mesmas interrogações, chegaria a uma outra leitura. Nesse olhar, mesmo que um dado leitor preencha os vazios, de modo a completar o trabalho iniciado pelo autor, sempre existirão lacunas inacessíveis, pois a obra de arte é sempre aberta a novas significações. Como assegura Iser (1996), no desenrolar da leitura, o *ponto de vista em movimento* permite ao leitor desenvolver uma diversidade de relações das perspectivas textuais, relações estas que, em suas variações, convergem para uma diversidade de possibilidades interpretativas.

Ao ser lida, a obra suscita determinado efeito sobre o leitor (o **efeito** é, dessa forma, condicionado pelo **texto**), ao passo que a recepção envolve o processo histórico pelo qual passa a obra, cujo acolhimento varia consoante à época (a **recepção** é condicionada pelo **leitor**).

No processo de leitura do texto literário, o leitor deve levar em consideração o efeito, pois é ele que provoca o impacto nele, transformando-o, transtornando-o, ou não.

Se o texto literário nos conduz a uma reflexão acerca de nossa própria vida, isso significa que as formas de representação da realidade presentes na literatura projetam um novo olhar, o qual o leitor reinterpreta a sua forma habitual de entender o mundo e a si mesmo. É nesse sentido que é pertinente

concordar com Iser quando esse diz:

A literatura simula a vida, não para retratá-la, mas para permitir ao leitor que dela participe.[...] Assim, a cada novo texto, aprendemos não apenas sobre o que estamos lendo, mas também sobre nós mesmos, e esse processo é mais efetivo se o que se supõe que devemos experimentar não está explicitamente declarado, mas deve ser inferido.(ISER, 1996, p.42).

1.9 Itinerando na tessitura textual

“A mãe disse
que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que
catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”.
Manoel de Barros

Em uma das acepções do Dicionário Aurélio, a fim de definir o verbete **texto**, ele diz que são: “as próprias palavras dum autor ou livro” (1989, p.709).

Mas será que um texto só é constituído por palavras? Ou, será que mesmo constituído, às vezes de palavras, ele não suscita no imaginário do leitor, como por exemplo, na poesia de Manoel de Barros, citada acima, um cenário de fantasias e imagens em que se descortinam a ludicidade do sujeito infantil rumo à sua constituição, enquanto ser, pelo viés da imaginação?

“Carregar água na peneira”, “criar peixes no bolso”, “montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos” (dentre outras “peraltagens”) só são acontecimentos possíveis, visto que o menino não apenas percebe, mas capta pelos sentidos as coisas do mundo. Seu conhecimento da realidade está intimamente relacionado com as experiências vivenciadas via o seu imaginário infantil.

As imagens são genuínas visões e experiências que cada poeta tem do mundo. Realidade re-criada com palavras. Enquanto o homem

comum vê uma coisa, o poeta, no dizer de Jorge Lima, sendo “míope”, diante do mesmo espetáculo, vê o mundo com os olhos da arte. Ou, como poeticamente se expressa Manoel de Barros, o olho anômalo é capaz de “enxergar as coisas sem feito” e de “aumentar o poente”. (SILVA, 2003, p.24)

Assim, o texto literário, através da linguagem verbal, da forma como se apresenta ao leitor, suscita a construção de imagens mentais únicas. Dessa forma, a palavra passa a ser também imagem, sempre pronta para ganhar uma nova representação a cada nova leitura, pois a obra literária é arte que “(...) é aberta, não se fecha em uma única interpretação, está sempre pronta para uma nova leitura” (AGUIAR, 2004, p.38).

A palavra *texto*, derivada do latim *textum*, traz uma relação direta com palavras como teia, tear, tecer, tecido, tecelã, textura, tessitura, tecelagem, e, uma relação indireta, ou seja, não etimológica, porém semântica, com terminologias como, por exemplo, trama, malha, intriga, rede, fio, novelo, bordado, linha... comumente utilizados na abordagem de textos literários.

Mas quando se pode considerar uma produção artística como texto?

No contexto dessa investigação, só existirá texto, caso estejam inter-relacionados o ato de ler, como também o leitor. O texto é tudo que abarca o mundo, o qual leva o leitor a mergulhar dentro dele e se fundir com ele, em busca de um sentido. Tomando como base essa noção de texto, é pertinente a afirmação de Roland Barthes, quando diz:

“[...] o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - , o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia”. (BARTHES, 2004, p.74-75).

Enfim, tudo é texto, tudo é narrativa, tudo significa. Depende do olhar. “Ler com a mão alheia”. Saber ler o mundo é poder agir sobre ele, tecendo, destecendo a vida, assumindo a autoria da sua história.

A leitura de um texto é a ocasião de um encontro. (...) Mais do que

uma simples troca intelectual entre autor e leitor, a leitura é o enredo de dois solilóquios silenciosos e separados no tempo: o diálogo interno do autor com ele mesmo enquanto concebe e escreve o que lhe vai pela mente absorta; e o diálogo interno do leitor consigo próprio enquanto lê, interpreta, assimila e recorda o que leu. (GIANNETTI, 1988, p.03)

1.10 Itinerando propriamente na tessitura visual

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse:
Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
Manoel de Barros

É através da observação que o ser humano capta a realidade em que está inserido e passa a compreender, a partir do contato de seus limites físicos com o espaço que está à sua volta, o mundo e a si próprio. É através do olhar atento que acontecem os primeiros contatos do homem com o mundo que o cerca. Observar, permite à criança interagir e entender a realidade que o cerca e, por toda a vida, mesmo já adulta, contar com a observação para (re)agir a ambientes e situações novas.

“Antes de tudo, somente vê quem quer ver. Pode-se olhar para tudo e a nada e se fixar ou adquirir uma ciência que passa pelos olhos para se enxergar e perceber as diversas dimensões da vida”. (CASTRO, 2005, p.28)

A experiência visual é essencial, especialmente, em se tratando do universo infantil, cujo pensamento, segundo Richter (2002, p.8) é “imagético e metafórico”.

No processo evolutivo, a práxis visual tem sido fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo do ser humano. Bosi (2000, p.19) assegura que “a experiência da imagem (é) anterior à da palavra”.

A partir da segunda metade do século XX, o mundo vive a civilização da imagem como um dos fenômenos culturais mais importantes e apaixonantes do homem civilizado. No entanto, essa realidade não é nova, porque desde as antigas culturas como as grutas de Altamira e Lascaux, as catedrais da baixa Idade Média inglesa, mostras da imagem fixa, e o teatro à italiana, no Renascimento, como imagem móvel, são demonstrações da presença da imagem na história da humanidade.

Para definir a imagem, recorreremos aos dicionários que a definem como “representação de uma pessoa ou coisa, obtida por meio de desenho, gravura ou escultura; representação mental de alguma coisa percebida pelos sentidos”; entre outras. No entanto, essa palavra é derivada do latim *imago*: figura, sombra, imitação. Assim, a imagem é a representação de uma figura que tem analogia com um objeto ou semelhança perceptiva, ou seja, a imagem é a imitação de um objeto que pode ser percebido pela visão ou pelos demais sentidos.

Atualmente, quando se fala de uma teoria da imagem, remete-se a qualquer representação visual que tem semelhança com o objeto representado. Peixoto (1992) afirma que “é preciso saber ver, em determinadas imagens de hoje, aquilo que muitas vezes nos escapa” (p. 304). Porque nem todas as imagens figuram o objeto representado, e nelas descobrimos a beleza das pequenas e grandes coisas.

Buscando informações na história da imagem, encontramos relatos que a pintura, a partir do século XVII, libertou-se da representação do objeto divino, deixou de mostrar os rostos de santos, as cenas divinas, para estruturar-se como linguagem moderna na pintura dos campos, baías e cidades. Pois a pintura, conforme Peixoto, 1992, “parece negar a presença” (p. 313), por isso há muitos questionamentos se deve, ou não pintar, já que a escrita poderia descrever o que há numa tela. No entanto, a cor e a luminosidade presentes no quadro iluminam o espírito de quem vê a presença representada na pintura. Para isso, é muito importante o tempo que o olhar necessita para apreender as imagens essenciais, únicas e insubstituíveis que, muitas vezes, têm o poder de

significar algo para o leitor e mobilizá-lo à reflexão e à ação.

Nessa perspectiva, o sentido atribuído à imagem de objeto é possível pela imaginação. Calvino (1990) ao falar do papel da imaginação afirma que é parte visual da fantasia que pode vir antes ou acompanhar a imaginação verbal. Distingue dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visível e o que parte da imagem para chegar à palavra, porque o primeiro é adquirido pela leitura de textos verbais, e o segundo, pela imensa quantidade de imagens visuais capaz de gerar muitos significados.

Calvino (1990) se considera um filho da “civilização da imagem”. Desde muito pequeno, lia as imagens, fantasiando e imaginando sobre as figuras. Seja como for, eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar em cima das figuras, imaginando a continuação (...) a leitura das figurinhas sem palavras foi para mim sem dúvida uma escola de fabulação, de estilização, de composição da imagem (p. 109).

Com o tempo, começou a interpretar telas de pintores famosos, tornando-se apaixonado pela pintura. A partir de então, começou a contar histórias dos quadros famosos da História da Arte ou de figuras que sugeriam algo para ele.

Calvino (1990), porém, questiona o grande número de imagens que bombardeiam as pessoas, atualmente. Isso as impossibilita de reservar o direito da imaginação individual, porque as imagens pré-fabricadas não deixam a humanidade pensar por imagens com significados, muitas vezes, não conceituados e não formulados discursivamente.

Numa experiência com crianças que visitaram o zoológico, Buoro (2002), constatou que, de acordo com a tarefa solicitada de desenhar um animal que representasse a turma, os alunos não conseguiram produzir nenhum desenho do referido bicho visto no zoológico, desenharam somente imagens reproduzidas pela mídia e que estavam internalizadas em sua imaginação. Essa realidade levou a pesquisadora a confirmar as preocupações de Calvino de que as pessoas estão perdendo a capacidade de produzir imagens conforme sua imaginação individual visualizou.

Esse processo de leitura da imagem não verbal ou até mesmo da verbal inicia com os olhos, conforme afirma Manguel (1997), ilustrando o pensamento de personagens importantes da história da humanidade sobre os olhos, como: Santo Agostinho, ao mesmo tempo em que louvou os olhos como entrada para o mundo, também os condenou; Santo Tomás de Aquino considerou a visão como o sentido para se adquirir o conhecimento; Cícero afirmou que quando se vê um texto, lembra-se melhor dele, do que quando apenas o ouve; para Bacon

quando olhamos para um objeto (uma árvore ou as letras SOL), forma-se uma pirâmide visual que tem sua base no objeto e seu ápice no centro da curvatura da córnea. Nós “vemos” quando a pirâmide entra em nosso olho e seus raios são dispostos sobre a superfície do nosso globo ocular, refratado de tal forma que não se cruzam. Ver, para Bacon era o processo ativo pelo qual uma imagem do objeto entrava no olho e era então apreendida pelos “poderes visuais” dele (p. 48, 49).

Por sua vez, Merleau-Ponty (1975) considerou um terceiro olho que tem o dom do visível, que é um olhar do interior, como se o olho fosse uma “janela da alma”, revelando a beleza do universo, as obras da natureza, por isso que quem perde a visão, fica no mundo da escuridão, sem a esperança de ver a luz do sol. No entanto,

a luz é reencontrada como ação a distância, e não mais reduzida à ação de contato; por outros termos, é concebida como pode sê-lo pelos que por ela não vêem. A visão retoma o seu poder fundamental de manifestar, de mostrar mais do que a si mesma. E, já que nos dizem que um pouco de tinta basta para fazer ver florestas e tempestades, cumpre que ela tenha a seu imaginário. A sua transcendência já não é delegada a um espírito leitor que decifre os impactos da luz-coisa sobre o cérebro, e que o faria igualmente bem se nunca houvesse habitado um corpo. Já não se trata de falar do espaço e da luz, e sim de fazer falarem o espaço e a luz que aí estão. Questão interminável, pois que a visão a que ela se dirige é, por sua vez, questão (p. 290, 291).

Com relação à palavra e à imagem, (Manguel, 1997), cita Sócrates que as considera semelhantes, pois ambas precisam do leitor para comentar, interpretar e dar-lhes sentido alegórico e simbólico. Segundo Manguel, (1997), para De Fournival a leitura desses textos é como enriquecer o presente, atualizar o passado e a memória, com a função de prolongar essas ações para o futuro. Essa relação é vista na iconografia cristã, por exemplo, na imagem de Maria segurando um livro diante de Jesus, e de outras tantas. A importância da

palavra relacionada à imagem foi percebida pela Igreja quando “os teólogos medievais só aprovavam as imagens que podiam ser explicadas, assumindo assim o controle sobre as imagens por meio das palavras” (MANGUEL, 2001, p. 159).

Para Manguel (1997), a leitura da imagem ainda hoje está relacionada à palavra, sendo muito importante sua existência.

Os dois tipos de leitura convergem quando leio o jornal matutino: de um lado, há o avanço lento pelas notícias, que continuam às vezes numa página distante, relacionadas com outros itens escondidos em seções diferentes, escritas em estilos variados, do aparentemente objetivo ao abertamente irônico; por outro lado, a apreensão quase involuntária dos anúncios num relance, cada história contada dentro de molduras precisas e limitadas, por meio de personagens e símbolos familiares – não a atormentada santa Catarina ou a ceia em Emaús, mas as vicissitudes do último Peugeot ou a epifania da vodca Absolut (p. 126).

A leitura de um livro numa língua não conhecida só é possível por meio das imagens que, por ventura, ilustram o mesmo, porque o leitor pode atribuir-lhes sentido, mesmo que não seja o do texto. São Nilo, no século V, foi um dos precursores em decorar as igrejas com representações bíblicas, acreditando que os crentes analfabetos poderiam aproximar-se das imagens e lerem-nas como se fossem as palavras de um livro. O Papa Gregório, por sua vez, também argumentou sobre a importância da imagem, afirmando que perceber visualmente uma imagem é o mesmo que aprender em profundidade uma história venerável. “Em 1025, o sínodo de Arras declarou que ‘aquilo que a gente simples não podia aprender lendo as escrituras poderia ser aprendido por meio da contemplação de imagens” (MANGUEL, 1997, p. 118). Mesmo com o mandamento de Deus a Moisés proibindo a construção de imagens, a Igreja não deixou de ilustrar os episódios sagrados em símbolos básicos da cristandade.

Com o passar do tempo, as imagens foram adquirindo muitos significados diferentes dos instruídos pela fé cristã. Com isso, a Igreja, preocupada, estabelece, em 787, no Sétimo Concílio, em Nicéia, que as imagens seriam determinadas pelos padres da Igreja e ao pintor caberia o direito de cumprir seu papel de artista da arte.

No século XIII, as pinturas saíram das paredes, ocupando lugar nos vitrais, na madeira e na pedra, sempre com a função de despertar a espiritualidade nos homens, por meio da fé na história da salvação das imagens do Antigo e Novo Testamento. “Essas imagens, no século XIV, também foram para o pergaminho e para o papel pelos iluminadores e gravadores, criando livros com poucas palavras, mas repletos de cenas justapostas, conhecidos como *Bibliae pauperum*, ou Bíblia dos pobres” (MANGUEL, 1997, p. 123). A imagem, entre o fim da Idade Média e o século XIX, na pintura antiga, tinha a função de livro, porque representava as figuras sagradas da Bíblia como a Virgem com sua mãe, Santa Ana, ensinando-lhe a ler ou Santa Maria Madalena, numa posição sedutora. Com essas representações, as pessoas passavam a conhecer a história contida no Livro Sagrado.

A Bíblia tinha a função de catequizar os fiéis, diariamente, letrados e iletrados, sempre com uma página aberta com duas imagens que possuíam uma referência temática aos sermões de cada dia. O primeiro exemplar data de 1462, conforme Manguel (1997), no entanto, ela não era conhecida com esse nome pelos seus primeiros leitores. “A impropriedade da denominação foi percebida no século XVIII pelo escritor alemão Gotthold Ephraim Lessing” (MANGUEL, 1997, p. 124).

Além das ilustrações presentes nessa Bíblia, muitos outros livros passaram a ser ilustrados. A imagem apareceu no livro a partir da técnica da gravura em cobre que consistia em imprimir a imagem depois que o texto fora impresso, ou seja, a gravura em cobre ficava do outro lado dos caracteres impressos. Para que a imagem aparecesse no livro, eram necessárias prensas diferentes, duas oficinas, duas profissões e duas competências. Por isso a imagem até o século XIX ficou à margem do texto.

Em *Lendo imagens – uma história de amor e ódio*, Manguel relata que a maioria dos livros que possuía eram ilustrados, “ilustrações que repetiam ou explicavam a história” (p. 19). Ele acredita que as ilustrações nos livros

reforçam a imaginação do leitor com relação ao que está lendo. Manguel, (2001), por sua vez, cita que Gustave Flaubert nunca permitiu que ilustrassem seus livros, porque acreditava que as imagens reduziam o poder de imaginação criadora do leitor.

Discorda de Flaubert e argumenta que as imagens acompanham o ser humano desde a sua mais tenra idade, seja criando, imaginando as mais variadas imagens, como: rostos, árvores, prédios, água, fogo e outras. Por isso, “as imagens, assim como as histórias, nos informam” (p. 21), pois ao mesmo tempo em que as imagens são traduzidas em palavras, estas também são em imagens, porque “a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem” (p. 24). Ou seja,

quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa (...) por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (MANGUEL, 2001, p. 27).

Há um mistério que envolve uma obra de arte já que o pintor a imagina de uma forma e quando a tela fica pronta, muitas vezes, percebe que é outra. Pode condená-la ou levar a exposições, enquanto o crítico também pode resgatar ou repudiar uma obra de arte. Para isso, é necessário um processo de leitura da obra de arte, porém ainda não existe “um sistema coerente para ler as imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita” (MANGUEL, 2001, p. 32). Por isso, a responsabilidade de ler uma pintura está nas mãos do leitor e não do artista.

Os primeiros cristãos herdaram dos romanos a tradição de decorar com imagens religiosas, assim eles o fizeram nas catacumbas e nos templos. Talvez seja por isso, segundo Manguel (2001) que a única reação diante de uma obra de arte é “o equivalente a uma prece de gratidão por nos permitir, com nossos sentidos limitados, um número infinito de leituras, que, para o nosso maior proveito e alegria trazem a possibilidade de esclarecimento” (p. 55). Além disso, a subjetividade sempre está presente na leitura de uma tela, porque varia de acordo com a pessoa, seu conhecimento e sua aprendizagem.

Para tanto, como declarou o papa Gregório, no século VI,

uma coisa é adorar um quadro, outra é aprender em profundidade, por meio dos quadros, uma história venerável. Pois aquilo que a escrita torna presente para o leitor, as pinturas tornam presente para os iletrados, para aqueles que só percebem visualmente, porque nas imagens os ignorantes vêem a história que devem seguir, e aqueles que não conhecem o alfabeto descobrem que podem, de certa maneira, ler. Portanto, especialmente para o povo comum, as pinturas são o equivalente da leitura (apud MANGUEL, 2001, p. 143).

Então, se observar uma obra de arte para o iletrado é o mesmo que fazer a leitura da mesma, isso não quer dizer sua potencialidade diante da tela, porque, muitas vezes, mesmo o leitor letrado se sente impotente em traduzir a arte em palavras, mas essa experiência é compreensível por ser realizada pelo ser humano. No entanto, para a leitura de obras de arte mais antigas e mais sábias, é necessária “uma linguagem comum, que seja profunda e significativamente rica” (MANGUEL, 2001, p. 144). É possível, porém, um espectador comum ler um quadro desse, porque ele pode inventar um significado justo ou não para a leitura do mesmo.

Para compreender o que se vê numa obra de arte é preciso conhecer a história da tela, seu título, por que veio a existir, saber do seu criador e até a própria história do leitor que poderá transformar, intensificar ou subverter essa imagem pela sua leitura. Porque a partir do momento que a criança aprende a apreciar a obra de arte, ela também pode criar a sua.

No depoimento do artista Rogério Borges (1995), ele afirma que:

“Contar uma história com imagens é uma coisa muito antiga entre os homens. Os homens pintaram antes de falar. Esta atividade é extremamente agradável, talvez também por isto. Porque é arquetípica.

A força de comunicação de uma imagem é imediata. Entra por uma área de sensibilidade na qual o entendimento é exercitado num campo muito grande de possibilidades. E é aí que o artista se esbalda, e quanto mais criativo ele é, maior o fascínio do espectador. Parece que o poder de comunicação que uma imagem detém, é como uma continuação do prazer que surge no ato de criá-la. Este é o trabalho do artista plástico, do ilustrador, do artista gráfico. Criar um mundo a partir do branco do papel”.

Os estudos realizados por Luís Camargo (1995, p.71), mostram a data de

publicação do primeiro livro de imagens brasileiro:

“Em 1969, Juarez Machado desenhou nosso primeiro livro só de imagem: *Ida e Volta*, que só foi publicado em 1975, primeiro em uma co-edição Holanda/Alemanha; em seguida na França, Holanda, Itália e, finalmente em 1976, no Brasil, pela Primor. Atualmente vem sendo re-editado pela Agir”.

Atualmente, vários outros autores vêm explorando as potencialidades artísticas desse gênero, o qual ocupa uma posição ascendente dentro do panorama nacional de literatura, seja para crianças, seja para jovens ou até adultos. Isso se deve ao fato da criatividade, originalidade e qualidade artística da maioria das publicações, as quais convidam o leitor a participar, interagir, construir um texto verbal, a partir dos espaços ou vazios que unem as imagens umas às outras, formando um todo significativo.

Os livros de imagens apresentam o traço peculiar de não se ater ao texto escrito. Às vezes, o autor insere algumas palavras na própria ilustração, ou introduz/conclui a narrativa com algumas frases, mas a história em si é contada com o uso exclusivo de imagens, ou seja, o enredo se estrutura a partir da seqüência de quadros ilustrativos.

Esse gênero textual também recebe várias designações como, por exemplo, **livro sem texto, história muda, álbum de estampas, álbum de figuras, narrativas visuais...**, sinalizando para o fato que ainda não existe uma denominação específica.

Mas os livros de imagens apresentam outra importante contribuição no universo da leitura: podem ser lidos por leitores não alfabetizados, de outros países, promovendo, assim a inclusão social, educacional... e o enriquecimento cultural dos leitores, como diz Camargo (1995, p.79):

“O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo

e no espaço”.

2 Narrativas Visuais: Aspectos Semânticos e Sintáticos na Construção do Processo Cognitivo

Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despavbra...”
Manoel de Barros

Ao atingir o reino das imagens através da “despavbra”, o poeta Manoel de Barros enfatizou a intrínseca relação entre o conhecimento sensível do mundo e a sua manifestação significativa, pelo viés da literatura.

Surgiram caminhos, os quais se utilizou a cognição, a fim de produzir percepções singulares e subjetivas, contrapondo-se às plurais e objetivas.

A cognição entendida aqui, de acordo com os pressupostos teóricos explicitados, como a ação do sujeito sobre a realidade em que estão inseridos, é um processo no qual o sujeito se transforma ao mesmo tempo em que transforma o meio. Sendo assim, vai sendo construída a relação do sujeito-leitor das imagens. Neste processo emerge a produção de sentido no bojo da singularização.

Ao ler um livro sem o código verbal, o indivíduo descobre sua própria voz, desenvolvendo, assim, o senso do que é lógico e possível na história, transformando-se, ao mesmo tempo, em narrador e leitor.

À medida que os olhos passeiam em cada quadro que compõe um livro de imagem, a criança vai atribuindo um processo de significação provocada pela linguagem visual, de forma que, simultaneamente, continua gerando múltiplas interpretações, estimulando, dessa forma, o seu universo imaginário.

Ao fazer referência aos livros sem texto, Fanny Abramovich (1989, p. 33), diz que:

“Fora o prazer de folhear um álbum (colorido ou branco e preto), que

a magia dum traço solto, duma cor poética, dum refinamento no acabamento, permite e provoca... E é tão bom saber ver o belo ou descobrir o que é bonito sem que antes se suspeitasse disso...”.

Ela ainda reitera, dizendo que:

“Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...
[...] Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais...”(1989).

Consoante Camargo (1995), a ilustração que se constitui como a única linguagem nos livros de imagem pode ter várias funções:

- Pontuação, destaca aspectos textuais, determinando o seu início ou fim. Essa função é determinada pelo que se chama vinheta, pela capitular ou pelo cabeção.

Nos livros de imagens trabalhados nessa pesquisa, temos a vinheta, a qual os ornou tão somente com ilustrações.

- Descrição, como o próprio nome diz, é utilizada para descrever cenários, objetos, personagens, animais, etc. Tal função é predominante em livros informativos e didáticos.

Nos livros de imagens utilizados na pesquisa, temos a obra intitulada “Eram Cinco”, a qual apresenta no verso de cada quadro, o código verbal, o qual dá ênfase à descrição dos personagens apresentados. Mas, é importante destacar que os textos verbais não foram empregados nessa pesquisa, tendo em vista rechaçar que nem sempre é imprescindível lançar mão do uso das palavras. As imagens por si provocam a construção do leitor.

- Narração, está atrelada ao contar uma ação, um fato, uma cena.

As ilustrações apresentadas nos livros dessa pesquisa substituem os textos escritos, permitindo o entendimento dos fatos através das imagens. Com

essa função, as ilustrações contam a história. Essa função favorece o uso do espaço. As ilustrações são mostradas em uma seqüência lógica, temporal e analítica, onde requer uma especial atenção ao leitor, a fim de que o mesmo, ao juntar todos os quadros, consigam entender o todo textual.

- Simbólica, o significado da ilustração não se esgota no que foi representado, visto que existe algo que não está “visivelmente” presente. Admite-se, assim, mais de uma idéia. O ilustrador parece alertar o leitor para o caráter metafórico da imagem, ao longo do texto visual.

Essa função, também se faz muito presente nos livros selecionados para essa pesquisa.

A título de exemplificação, o livro História de Amor de Regina Coeli Rennó (1992, p.16), apresenta, nitidamente, ao leitor, através de balões que indicam pensamentos, tal função.

- Expressivo-Ética, no desempenho dessa função, a ilustração traduz um sentimento, emoção representados através da postura, gestos, movimentos e expressões faciais das personagens, como também lança mão dos elementos plásticos ou gráficos (cor, luz, linha etc), objetivando transmitir os sentimentos.

Essa função se faz presente nos livros escolhidos para esse estudo.

A título de demonstração, o livro Amor Doce Amor de Regina Coeli Rennó (2000, p. 15), ilustra bem a referida função.

- Estética, recorre a elementos puros da própria obra cuja pretensão é obter uma qualidade interna. Aí se faz presente, nas ilustrações, a organização dos elementos constitutivos da linguagem visual, como a luz, cor, textura, dimensão, dentre outras. É visível a preocupação com a organização do espaço, possibilitando, dessa forma, a seleção e ordenação lógica dos elementos visuais. Objetiva-se a síntese e a temporalidade, para representar as ações e idéias das personagens.

No livro *Eram Cinco* de Ernst Jandall & Norman Junge (2005), a luz, juntamente com o lustre, ao longo da narrativa, torna-se um elemento indispensável, a fim de que o leitor perceba os movimentos de entrada e saída das personagens envolvidas.

- Lúdica, está presente no que foi reproduzido, como ainda no modo de reproduzir. Existe, aí, um compromisso com a brincadeira, o lazer.

Em *Gato de Papel* de Regina Coeli Rennó (2005, p. 5 a 9), pode-se ilustrar muito bem a função citada acima.

- Metalingüística, a linguagem fala da própria linguagem. Isso pode ser demonstrado dentro da ilustração, através das brincadeiras visuais como mostrar a continuidade ou não da narrativa numa determinada página.

Essa função pode ser constatada em todos os livros selecionados para tal estudo.

Camargo (1990, p. 7-9), diz ainda que “a ilustração é um jogo, ou o livro como um todo é um jogo, um brinquedo configurando um gênero híbrido: o livro-jogo, o livro-brinquedo”.

Uma só obra infantil pode conter muitas dessas funções elencadas acima, pois elas tendem a se complementar. Há, no entanto, sempre uma função que se sobressai, a qual se destaca das demais e que concede à ilustração certas características específicas. É possível dizer que essas funções ilustrativas podem preencher a imaginação humana, provocando, sem nenhum esforço, respostas prontas de uma comunicação direta. Elas também suscitam novos questionamentos, despertando, no leitor, a curiosidade e propiciando uma leitura dinâmica, participativa. É importante salientar que para se obter tal resultado, depende-se diretamente dos procedimentos seguidos pelo ilustrador no ato de criação.

Na perspectiva das reflexões apresentadas acima, trabalhei a relação dos sujeitos da pesquisa com as narrativas de imagens com o objetivo de entender a produção de sentido/individualização no processo cognitivo.

Ostrower (1989, p.167), afirma que “o ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar”. Dessa forma, as crianças envolvidas nesta pesquisa passam a ser intérpretes, demonstram o potencial de recriar significações, num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário.

Rodari (1982, p120), diz que:

“É o leitor que dá sentido ao todo: ao caráter dos personagens, que não é descrito, mas mostrado em ação; às suas relações, que resultam da ação e do seu desenvolvimento; à própria ação que lhe aparece em saltos e fragmentos”.

À medida que os livros visuais desse estudo eram mediados, as personagens se fundiam com os leitores, visto que os sentimentos vividos por eles são questões existenciais e inerentes do ser humano.

Bajgielman (2005), em sua dissertação *Palavra e Imagem: um casamento nem sempre feliz, assegura:*

[...] Os livros de imagens, também conhecidos como livros sem texto, obedecem a uma estrutura de narração semelhante ao texto escrito, abrigam um texto oculto que rege as imagens. Porém, a criança menor frequentemente cria sua própria narrativa, propondo diferentes ordenações, percebendo detalhes e fazendo associações inusitadas, para só posteriormente se envolver com a narrativa proposta pelo autor. Esta liberdade de desenvolver sua própria narrativa rompe o “adultocentrismo”, sem a interferência e o controle dos adultos, colaborando para formação efetiva de um futuro leitor.

Ao observar as crianças participantes da pesquisa, percebeu-se, ao mesmo tempo a atenção e fruição a cada quadro que apresentava as narrativas visuais, ampliando, assim, o imaginário de cada um.

Ratificando o envolvimento dos leitores selecionados, Santaella (2007, p.50), afirma que: “Agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes,

concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação, do homem com sua historicidade”.

Cada página das oficinas mediadas é dotada de um poder mágico, capaz de despertar emoções antes mesmo que se compreenda racionalmente o que a retina consegue captar. Dessa forma, o leitor é levado a fazer associações, aprendendo a captar a realidade pela força da imagem.

Santaella (2007, p.52), reitera dizendo que:

“Para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos.
Em síntese: compreender, interpretar é traduzir um pensamento em outro pensamento num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar um pensamento em outro pensamento”.

Segundo Derdyk (2004, p.54), “o mundo para a criança é continuamente reinventado”. Isso é possível graças à ludicidade, a qual motivou os leitores participantes dessa pesquisa, experienciando a partir das narrativas visuais, novas descobertas e aventuras.

Observando cada quadro dos livros de imagens trabalhados, notou-se uma atitude tão dinâmica das crianças frente a cada livro mediado, que elas puderam expressar seus sentimentos e emoções, quando se depararam com as personagens ora enfrentando e vencendo desafios, ora escapando de algo perigoso ou misterioso. Vale destacar a estreita relação das imagens apresentadas com as experiências já vividas pelos leitores desse estudo em seu mundo real.

Ao ver, fazemos um grande número de coisas: vivenciamos o que está acontecendo de maneira direta, descobrimos algo que nunca havíamos percebido, talvez nem mesmo visto, conscientizamos-nos, através de uma série de experiências visuais, de algo que acabamos por reconhecer e saber, e percebemos o desenvolvimento de transformações através da observação paciente. Tanto a palavra quanto o processo da visão passaram a ter implicações muito mais amplas. Ver passou a significar compreender. (DONDIS, 2003, p.13)

À medida que surgiram novas imagens, os sujeitos dessa pesquisa viam

e observavam, procurando vivenciar diretamente cada cena. Dessa forma, eles descobriam minúcias, reconheciam sentimentos e experiências já vividas em seu meio:

Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação, que abrange todas as considerações relativas às belas-artes, às artes aplicadas, à expressão subjetiva e à resposta a um objetivo funcional. (DONDIS, 2003, p.13)

É imprescindível ir além do que se vê, adentrar na subjetividade a fim de tentar compreender o objetivo funcional e, assim, formar imagens mentais. Então, percebeu-se que só a linguagem falada evolui naturalmente a capacidade lingüística e, por conseguinte, é biologicamente inata. Já em relação à linguagem visual, nenhum método de aplicação vem sendo aplicado no sistema educacional. Foi amplamente ignorada. É associada e limitada tão somente à recreação, ou àqueles que têm talento e interesse para o desenho, suscitando, assim, o analfabetismo visual entre professores e alunos.

Daí a emergência desse estudo cujo objetivo é desmistificar tais posturas em relação às infinitas possibilidades de leituras, como também salientar o poder potencializador das narrativas visuais selecionadas no desenvolvimento crítico e cognitivo da cada criança/participante dessa pesquisa.

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento “manual”, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico - a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais. Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores, com base naquilo que vemos. Ou naquilo que queremos ver. (DONDIS, 2003, p.5-6)

Dessa forma, os sujeitos/participantes desse estudo atuaram como receptores e criadores de mensagens visuais, estando aptos a tecerem e destecerem de modo espontâneo o que as imagens das narrativas

selecionadas lhes provocavam. Assim, é imprescindível saber sobre o alfabetismo visual, a fim de combater o analfabetismo visual.

Dondis (2003, p.19), reitera, ainda que:

O modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos. O processo é, afinal, muito individual para cada um de nós. O controle da psique é freqüentemente programado pelos costumes sociais.

Se as crianças selecionadas freqüentassem museus, fossem a teatros, visitassem exposições de arte, convivessem com artesãos, enfim, estivessem inseridas em tais contextos, certamente, ampliariam e enriqueceriam o seu universo visual.

Quando vemos, fazemos muitas coisas ao mesmo tempo. Vemos, periféricamente, um vasto campo. Vemos através de um movimento de cima para baixo e da esquerda para a direita. Com relação ao que isolamos em nosso campo visual, impomos não apenas eixos implícitos que ajustem o equilíbrio, mas também um mapa estrutural que registre e meça a ação das forças compositivas, tão vitais para o conteúdo e, conseqüentemente, para o input e o output da mensagem. Tudo isso acontece ao mesmo tempo em decodificamos todas as categorias de símbolos. (DONDIS, p.25)

3 Percursos metodológicos dos sujeitos com as narrativas de imagens

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou- eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
Manoel de Barros

A incompletude da criança manuelina, pode servir como inspiração ao homem adulto na medida em que aceita, com naturalidade, aprender e

apreender o universo imagético a cada dia.

A análise dos dados coletados foi inserida em uma pesquisa qualitativa e empírica, com observação in loco e registro das impressões, a partir da leitura e análise de quatro livros de imagens (Anexo 1), escolhidos para oficinas com nove crianças na faixa etária de 10 a 12 anos de idade, cursando a quarta série do Ensino Fundamental I, em uma escola pública do município de Ilhéus/ BA.

O estudo foi realizado na Escola Municipal do Iguape, localizada num bairro de periferia, onde funciona ao mesmo tempo, o Centro Comunitário do bairro citado. Isso significa que tal escola não tem sede própria.

O processo de coleta de dados através da leitura das imagens durou cerca de dois meses, utilizando-se em média 2 turnos de 4 horas para cada livro num total de 8 encontros.

O que se inicia a partir desse ponto, é o encontro do olhar da pesquisadora como mediadora das narrativas visuais, interagindo com as nove crianças selecionadas, buscando auxiliá-las na compreensão da visualidade das imagens, na construção das narrativas visuais.

As 9 crianças selecionadas receberam de seus pais, autorização para participarem da pesquisa através de um termo de consentimento elaborado por mim e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC.

Os encontros foram organizados a partir de duas etapas distintas.

A primeira etapa foi realizada por mim ao fazer a escolha das quatro narrativas visuais selecionadas para essa investigação. O critério norteador desses textos, deveu-se à capacidade potencializadora das imagens, as quais agregam a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo de significação e construção do conhecimento, como também houve a preocupação com o nível de competência leitora e os seus prováveis interesses, em consonância com a

sua realidade sócio-cultural.

Objetivando explorar a singularidade e fruição das crianças envolvidas com as narrativas de imagens, recorri ao recurso da mediação, surgindo, assim, a segunda etapa. Nesse momento, elaborei roteiros simples a respeito de cada narrativa selecionada, a fim de respeitar o olhar particular e subjetivo de cada leitor, instigando-os a ampliarem as suas ações mentais como meio de interação aos textos visuais lidos.

Os sujeitos leitores entraram em contato com as narrativas de imagens e passaram a interagir com ele por meio da mediação do leitor adulto, — no caso eu mesma, exercendo o meu papel de leitora madura e capaz de apontar alguns caminhos semânticos e sintáticos dentro da visualidade textual, objetivando, dessa forma, instigar as crianças a percorrê-los e, também, a construir os seus próprios percursos.

Os roteiros, por meio das perguntas, foi apenas uma maneira de nortear a mediação, não, representando assim um esquema fechado e inalterável. Até mesmo porque o encontro de leitura mediada se dá por meio do diálogo, da escuta, o que faz com que nada seja preconcebido ou previsível. Os dados coletados, aqui apresentados nos roteiros em anexo, é palavra viva que se constitui no ato de comunicação, no qual estão envolvidas nove crianças e eu, mediando, respeitando os olhares singulares de cada leitor, como também a individualidade de seu conhecimento de mundo.

A análise dos dados nessa pesquisa, portanto, ocorre na construção, ou seja, nesse ato efetiva-se um diálogo e “os sentidos são criados na interlocução e depende da situação experienciada” (FREITAS, 2002).

Enquanto mediava cada narrativa de imagens, percebia uma nova emoção, como também a interação com o que as crianças conviviam.

Sistematizar a aplicação dos princípios teóricos a respeito do processo de leitura mediada de narrativas visuais é um dos propósitos desse capítulo. A teoria agora é rerepresentada, iluminando a interpretação de dados coletados no processo de interação mediada. O texto, que aqui se apresenta, une teoria e prática, que não poderiam estar dissociadas, pois uma enriquece a outra, dando sustentação a essa pesquisa. Dessa forma, o que se inicia, a partir desse ponto, é um diálogo entre teoria e prática, no qual o olhar da pesquisadora é o de mediadora, auxiliando, a fim de que essa interação seja estabelecida.

O desenvolvimento da capacidade comunicativa na criança propicia a interação dela com o mundo que a cerca. A capacidade comunicativa auxilia esse sujeito em desenvolvimento a interagir com estímulos que se apresentam e, principalmente, com as pessoas ao seu redor. Essa etapa, segundo Vygotsky, é “*o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata*” [grifo do autor] (1998, p.33).

A intencionalidade e reciprocidade são duas características básicas na interação entre o mediador e o mediado. A primeira consiste no objetivo principal do mediador que é o de realmente ensinar ou de auxiliar o sujeito mediado a alcançar 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, P.18).

Essas duas características, portanto, dizem respeito à maneira com que mediador e mediado se relacionarão, pois, para que a interação ocorra é fundamental que ambos estejam em harmonia visando o mesmo objetivo a ser alcançado, e, principalmente, que ambos estejam abertos a participarem dos processos de ensino e de aprendizagem.

A questão da transcendência é mais uma característica que deve ser ressaltada no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que ela tem a função de cruzar a linha do tempo, ou seja, vivenciar o aqui e o hoje. Isso significa dizer que aquilo que é ensinado, bem como o que é aprendido, não deve ser aplicado apenas no momento em que esses processos estão acontecendo, mas excede esse tempo, indo além de um único momento para ser utilizado em todos os tempos.

A análise dos dados coletados em uma pesquisa empírica e qualitativa é o que se apresenta desse ponto em diante. Trata-se de um estudo, onde procuro chamar a atenção em relação à postura do pesquisador, o qual se utiliza do recurso da mediação, ou seja, o modo com que ele interage com os sujeitos pesquisados, buscando ajudá-los a perceber a interação da

visualidade na construção das quatro narrativas de imagens, objetivando a interação das nove crianças na compreensão decorrente do processo de leitura. Essa pesquisa ocorreu em oito encontros, nos quais a cada dois estudava-se uma das quatro narrativas por meio da mediação do processo de leitura. A primeira narrativa de imagem mediada é intitulada *Eram Cinco* dos escritores/ilustradores *Ernst Jandl & Norman Junge* foi trabalhada no nosso primeiro encontro, pois eu não sabia se as crianças envolvidas já haviam lido alguma narrativa só de imagens e essa envolvia personagens/brinquedos, própria do universo dos sujeitos mediados, optei, propositalmente, fazer tal escolha.

A interação com as imagens e as respostas que deram nas oficinas aplicadas foi tão substancial, que as crianças, sem saberem que o primeiro livro mediado, embora sido apresentado só a imagem, no verso da imagem, mostra o código verbal, e esse não foi apresentado. Mesmo assim, elas transcenderam ao que consta no livro *Eram Cinco*.

Graças a uma amiga, ilustradora e artista plástica, Samanta Ribeiro, obtive informações que julgo importantes, sobre as técnicas utilizadas pelos autores/ilustradores, tendo em vista que ao lermos imagens, observamos cor, textura, sombra...

Em *Eram Cinco* a narrativa apresenta a nível de ilustração uma técnica mista composta por aquarela, lápis de cor e bico de pena a nanquim.

Na segunda narrativa mediada, intitulada *Gato de Papel* de Regina Coeli Rennó a técnica também é considerada mista, havendo uma mescla de aquarela, lápis de cor e canetinha de contorno.

A terceira narrativa cognominada *História de Amor*, também da escritora/ilustradora Regina Coeli Rennó, a técnica empregada é mista com a utilização de aquarela e giz de cera.

Já na última narrativa mediada, denominada *Amor Doce Amor* a técnica mista mescla tinta acrílica e giz de cera.

A leitura da imagem da capa atrelada ao título das narrativas visuais provocou, no leitor, expor suas idéias a respeito do que estão vendo, é claro, com base na narrativa mediada.

Tive que interromper o diálogo para mediar a impulsividade de alguns sujeitos que insistiam em que eu adiantasse na exploração do livro, virando páginas e não acompanhando o grupo.

Comprovei a importância de o leitor acompanhar quadro a quadro, a fim de entender o todo da narrativa de imagens. Por isso, mediei os sujeitos no sentido de provocá-los a analisar e a compreender essa ilustração, focalizando os detalhes que a constituem. Esse foi um dos momentos em que o meu papel como mediadora mais se ressaltou durante o diálogo, ajudando-os a perceberem, pouco a pouco, a imagem e seus detalhes.

Atraindo a atenção deles para a figura, permiti que eles fossem expondo aquilo que estavam vendo. Depois, busquei relacionar com o momento da história que ali estava representado, de maneira que os sujeitos percebessem o porquê da perspectiva se apresentar daquele modo.

As crianças exercitaram a sua capacidade de construir sentidos a partir da imagem. A atenção aos detalhes foi bastante aguçada, no entanto, nem sempre os sujeitos foram capazes de construir sentidos para o que percebiam na imagem.

O modo com que os sujeitos comunicaram as suas idéias e reagiram, principalmente diante da linguagem imagética, são pontos a serem destacados como representativos da independência e avanço na capacidade leitora. A minha fala, como mediadora, antes fundamental para que os sujeitos apontassem idéias, opiniões e apresentassem argumentos, se fez pouco importante em muitos momentos do encontro.

A voz do mediador é substituída pela do mediado que passa, inclusive, a ser, também, um pouco mediador de seus colegas. E, por sua vez, transforma-se até em escritor/ilustrador.

Três foram os elementos fundamentais para que esse estudo existisse: leitor, texto e mediador. Interessa, no entanto, nesse ponto, no qual se unem os fios da trama dessa pesquisa, abordar a ação do leitor mirim e do mediador adulto. O texto surge como coadjuvante, pois é o palco que possibilitou a ação investigativa proposta por essa pesquisa.

Leitor e mediador atuaram, modificaram-se, acertaram, erraram, enfim, colocaram-se à prova. O texto foi o instrumento para que todas essas ações acontecessem. Ele existiu somente por meio do leitor e da interação mediada.

Assim como a teoria foi colocada em prática, agora o reverso se dá: a prática passa a ser discutida à luz da teoria que embasou esse estudo. Para isso, dois caminhos são traçados, um a partir da figura do leitor e outro considerando o mediador, os dois elementos que sustentaram a aplicação do estudo teórico. O primeiro caminho toma como ponto de partida a figura do leitor — delineada no capítulo inicial com base nos estudos de Vygotsky, Piaget e Wallon, associando o enfoque teórico às ações dos leitores nos encontros de leitura mediada.

Esse caminho inicial, portanto, parte de um leitor caracterizado a partir de visões teóricas e, chega ao leitor real, os sujeitos da pesquisa, que vivenciaram a leitura mediada das narrativas.

A partir da visão de Vygotsky, o leitor no contexto desse estudo seria uma criança capaz de modificar-se, moldar-se, aprender, movida pelo seu interesse, e cujo desenvolvimento cognitivo seria decorrência de sua interação social. As experiências vivenciadas pelo leitor seriam a mola propulsora de seu

progresso, associadas à sua capacidade já desenvolvida de decodificação e compreensão no processo de leitura que lhe conferem competência na construção de sentido nesse processo.

A vivência da leitura mediada com os sujeitos selecionados para a pesquisa não vem como comprovação de toda essa definição construída a partir da teoria de Vygotsky. A prática não pode ser vista como caminho para confirmação da teoria. A investigação deve servir como ferramenta para delinear pontos de contato com a teoria, confirmando-a, mas também, reformulando-a.

Dessa forma, é preciso que se considere que o interesse que aproxima a criança do processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo não surge de modo espontâneo. Se a criança é movida pelo interesse é papel do mediador despertar esse sentimento. O contato com o texto literário, com a narrativa visual, cujo “objetivo central é [...] atrair o pequeno leitor para o processo de descoberta do mundo” (COELHO, 2000, p. 131), dá ao leitor a possibilidade de dialogar e interferir no texto e pode servir de alavanca para despertar o interesse da criança leitora. Ter consciência de que ao ler, não se precisam buscar respostas únicas ou fechadas, mas se podem procurar as próprias observações, esse sentimento de liberdade, pode ser desencadeador do interesse do leitor infantil pela leitura. O mediador precisa tirar proveito dessa característica do texto literário que se apresenta ao leitor de modo aberto, com lacunas a serem preenchidas pela ação leitora (ISER, 1979).

Esses sujeitos, portanto, sob a ótica vygotskyana, em relação ao processo de leitura e às habilidades de decodificação e compreensão leitora estariam mais próximos da *zona de desenvolvimento real*. O processo de seleção dos sujeitos provou, no entanto, que mesmo com as crianças oriundas da mesma série escolar, essa delimitação do desenvolvimento não poderia ser uniforme. O modo com que cada leitor, naturalmente, lida com o texto é único. No caso da pesquisa, na qual sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento da capacidade leitora fizeram parte, essa pluralidade de leituras tornou-se ainda mais evidente.

O leitor descrito a partir da teoria de Vygotsky estaria na *zona de desenvolvimento real* em termos de leitura, no entanto, a realidade mostrou que utilizar e confiar numa classificação estanque como essa não seria condizente com a noção de aprendizagem, até mesmo, porque o processo de leitura não ocorre da mesma maneira para todos os sujeitos, sejam eles ou não da mesma faixa etária e/ou do mesmo nível de escolaridade. O modo com que as crianças interagiram com as narrativas, em alguns momentos, demonstrou que elas estavam na “*zona de desenvolvimento real* em determinados aspectos e em outros, ainda na *zona de desenvolvimento próxima*”, sendo necessária, portanto, a mediação da leitura. (VYGOTSKY, 1998, 2004).

A passagem da *zona de desenvolvimento proximal* para a *zona de desenvolvimento real* é percebida ao longo do processo de investigação mediada nos momentos em que certos comportamentos das crianças precisaram primeiro ser mediados, para progressivamente serem aplicados de maneira espontânea. Por exemplo, ao considerar os primeiros encontros de leitura, percebi dificuldade por parte dos sujeitos para expressar as suas idéias, a partir do que viam na palavra na imagem. Isso por estarem presos a uma resposta “pronta”, oferecida ora pelos manuais, ora pelos professores. Daí, o tempo inteiro eles me questionavam: “Tia, o que estou falando, escrevendo ou pensando está correto?”

Percebi, assim, que as crianças não se sentiam à vontade para construir sentidos, precisavam ser mediadas. Ao chegar ao terceiro e quarto encontros é que a habilidade de ler a imagem e estabelecer sentidos a partir delas — de maneira isolada ou em interação — ficou mais próxima da competência ou da independência.

A mediação desses comportamentos demonstra a idéia de Piaget ao considerar “a criança um sujeito em constante desenvolvimento”. (PIAGET, 1975). Os leitores, sujeitos dessa pesquisa, mesmo sendo previamente

selecionados, não poderiam ser considerados, prontos para interagir com o texto e ultrapassar o que nele estava posto, sendo capazes de ler nas entrelinhas, por exemplo. Essa capacidade depende do nível de vivência leitora que o sujeito tem. A prática demonstrou que as crianças do grupo de leitura mediada tinham dificuldade de ler nas entrelinhas, de ultrapassar o nível do texto, principalmente no início desse estudo, quando precisavam ser constantemente mediadas.

Em relação ao estágio de desenvolvimento, a prática não refutou a teoria, comprovando que os sujeitos ainda oscilavam entre as operações concretas e as operações formais. Na página final, por exemplo, dos livros *História de Amor* e *Gato de Papel* a indefinição é característica marcante e, em determinados momentos, os sujeitos precisaram ser mediados para buscarem, no concreto, a compreensão dessa incerteza.

O avanço e o retrocesso foram movimentos constantes no desenvolvimento demonstrado pelos aprendizes, ao longo dos encontros de leitura mediada. A mediação diante de um grupo deve suscitar meios para que todos participem do diálogo que se estabelece.

Avançar e retroceder, estabelecer um movimento descontínuo, faz-se necessário para que um sujeito não fique para trás, ou não se perca do grupo. O avanço de um sujeito pode significar o retrocesso de outro e vice-versa. A coletividade, na qual a criança está inserida, torna-se co-participante junto com o mediador do desenvolvimento cognitivo desse aprendiz, sob a ótica walloniana.

O mediador precisa estar atento para que a atuação de um sujeito, que desponta em relação aos outros pela sua competência em determinadas habilidades, não acabe por suplantar o restante do grupo que, passivo, apenas aguarda e aceita a resposta dele. O grupo deve auxiliar no desenvolvimento de

todos: cada elemento deve dar a sua contribuição, e a participação mais eficiente de um elemento não deve servir para ignorar os demais, que ainda não alcançaram um determinado nível.

É função de o mediador oportunizar a todos se sentirem aptos de auxiliar o grupo. O modo de agir da criança leitora frente ao objeto de leitura depende, portanto, da atuação do mediador. Uma criança que em contato com o texto foi impelida apenas a decodificar o código verbal e retirar informações do texto tende a posicionar-se dessa maneira com o objeto de leitura. Um leitor mirim que, ao contrário, é desafiado a decodificar e construir sentidos a partir do que leu, — transcendendo o que está posto no texto, seja esse visual ou verbal —, espontaneamente terá esse comportamento no processo de leitura. A função mediadora, que passa pelo modo com que o leitor se relacionará com o texto, é fundamental na definição do tipo de leitor cujo desenvolvimento se objetiva auxiliar.

No processo de leitura, o leitor mediador tenta auxiliar as crianças a perceberem as possibilidades de sentido existentes no texto, mas o seu olhar não pode ser considerado o único. A visão da criança leitora de narrativas de imagens e que está sendo mediada, pode e deve surgir como infinitas possibilidades de leitura. Isso é comprovado nos roteiros dos quatro livros de imagens mediados.

Tendo em vista a necessidade de se trabalhar com as crianças selecionadas o alfabetismo visual, visto que o contexto sócio/cultural/educacional dos sujeitos, como foi citado anteriormente denota uma carência na práxis do sistema escolar, onde elas estão inseridas, optei em retomar os teóricos que deram fundamentação a todo esse estudo, objetivando ressaltar o principal questionamento que norteou essa pesquisa: as narrativas visuais são capazes de potencializar o desenvolvimento crítico e cognitivo dos leitores envolvidos nesse estudo?

Nesse sentido, Dondis (2003, p.136), afirma que “qualquer aventura visual, por mais simples, básica ou despretensiosa, implica a criação de algo que ali não estava antes, e em tornar palpável o que ainda não existe”.

Através dos roteiros elaborados para cada livro de imagem trabalhado, pude observar que uma atividade perceptiva é algo que não se fecha em si mesma, ao contrário, convida, sugere, seduz..., por que:

A visão é fruto da comunhão ou do confronto entre o mundo exterior e o mundo interior. O índice de existência de uma visão interior é revelado pela nossa capacidade de formular pensamentos, atribuir conceitos, se é que podemos dizer assim. O desenho, “fábrica de imagens”, conjuga elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar e projetar vontades de significar”. (DERDYK, 2004, p.115)

Tendo em vista focar mais no processo cognitivo e subjetivo que emergiu em cada criança, recorri a algumas técnicas de comunicação visual, citadas em Dondis (2003, p.141-159). Mas Dondis (2003, p. 137), assegura que a técnica fundamental é, sem dúvida, o contraste.

As técnicas são sempre apresentadas com seus opostos, podendo denominá-las, em termos, de uma polaridade.

Empreendi minha análise, portanto, do material coletado, utilizando algumas técnicas visuais nos livros de imagens selecionados, a fim de ilustrar a fruição, sentimentos, emoções, imaginação dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Esses elementos usados para análise foram articulados a partir das concepções de cognição de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Piaget (1982, p. 26), diz que “a atividade do sujeito é relativa à constituição do objeto, do mesmo modo que esta implica aquela: é a afirmação de uma interdependência irreduzível entre a experiência e a razão”.

Assim, a cognição é resultante da construção do sujeito em sua troca com o objeto. Inicialmente, sujeito/objeto estão misturados, mas é busca de

divergências que objeto/sujeito se constituem.

De acordo com Piaget (1986, p.8), “é pela oposição das vontades e das opiniões, pela permuta de idéias e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que aprendemos a nos conhecer a nós próprios”.

Tomando a citação anterior de Piaget, a fim de ilustrar esse estudo, é possível inferir que as crianças envolvidas, embora tenham as suas divergências no olhar interpretativo das imagens apresentadas nas narrativas visuais, vão tornando o seu universo de leitura fascinante e rico de possibilidades interpretativas, ampliando as próprias possibilidades de sentir e pensar.

Consoante a teoria vygotskyana (1986), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Dessa forma, é essencial a interação que cada pessoa estabelece com o meio onde vive.

Vygotsky (1982, p.31), ao se referir sobre o desenvolvimento da imaginação criadora e aos seus mecanismos de funcionamento diz que:

“a percepção externa e interna são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia”.

Ao acumular os primeiros materiais, o próximo passo para colocar em funcionamento o imaginário do ser humano é acionar, fundamentalmente, os processos mentais de dissociação, associação e combinação de imagens.

Na dissociação ocorre a disjunção das partes das impressões percebidas, ou seja, a separação se dá por comparação com outros elementos internos, em que alguns dados ficam na memória e outros se perdem. Esse processo é fundamental para o jogo da fantasia. É nele que acontecem as trocas entre elementos percebidos, deformando-os e reelaborando-os.

Já a associação, os elementos dissociados e modificados se agrupam

tanto em conjuntos subjetivos de imagens, como em objetivos científicos. No final, existem combinações de imagens isoladas e justapostas num quadro complexo. Esse processo mental é finalizado quando as imagens se organizam em imagens externas.

Sendo assim, a necessidade de adaptação ao meio ambiente, gera estados de desequilíbrio, suscitando vontades e impulsionando a fantasia e a criação.

Utilizando-me do conceito vygotskyano, em relação à pesquisa feita, os sujeitos usaram a sua criatividade livremente, espontaneamente, fazendo associações, dissociações e integrações, tornando a leitura das narrativas visuais recheadas de significações.

Segundo a teoria walloniana (1975), um ser não é apenas cognição, mas também afeto. As emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. Foi através delas que as crianças dessa pesquisa externalizaram os momentos de tensão, frustração, etc, vividas pelas personagens.

1. Equilíbrio/ Instabilidade- livro História de Amor de Regina Coeli Rennó (1992).

Depois do contraste, o equilíbrio, segundo Dondis (2003, p.141), “é o elemento mais importante das técnicas visuais. Há necessidade do humano em perceber essa técnica pelo fato de existir um centro de suspensão a meio caminho entre dois pesos.

Por exemplo, na p. 10, do livro História de Amor, temos um casal, representado através de lápis, um na cor azul e outro rosa. Esse casal está em pé num jardim.



Análise de duas crianças em relação à p. 10:

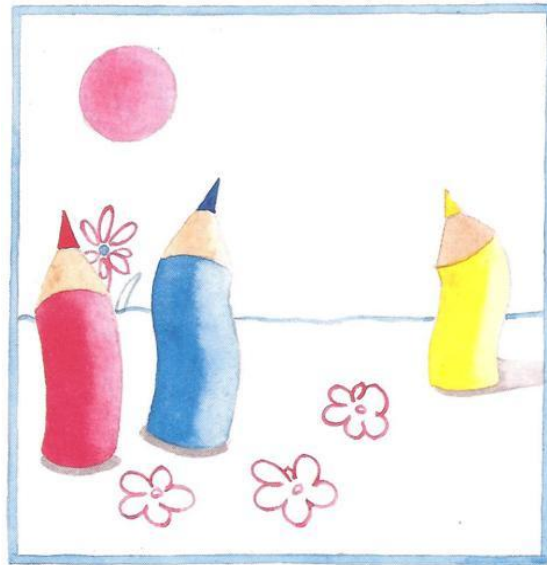
Sujeito 6: “Ela está olhando para o sol e ele está olhando para a borboleta”.

Sujeito 3: “Eles estão no jardim namorando e se abraçando”.

Já a idéia de instabilidade, é caracterizada pela ausência de equilíbrio, e traz uma formulação visual extremamente inquietante e provocadora.

Na p. 11 do livro citado acima, há o casal de lápis rosa e azul no jardim, surgindo um novo elemento, o lápis amarelo.

A Instabilidade é importante, e Piaget frisa muito isso porque é através deste processo que o sujeito epistêmico se reorganiza. E as imagens servem como elemento desestabilizador porque leva as crianças a se mobilizarem.



Análise de duas crianças em relação à p.11:

Sujeito 8: “Ele esquece da mulher dele e aparece outra e ele ficou olhado para ela”.

Sujeito 2: “Ele está olhado outra mulher e está se apaxonano”.

É importante ressaltar, que os sujeitos desse estudo, nunca visitaram uma exposição de arte, museus, ou foram a um teatro etc. Reforçando a emergência do alfabetismo visual em contrapartida ao analfabetismo visual onde eles estão inseridos.

2. Regularidade/ Irregularidade- livro Gato de Papel de Regina Coeli Rennó (2005).

A regularidade é constituída por elementos uniformes e o desenvolvimento apresenta uma ordem baseada em algum princípio.

Por exemplo, na p. 05 do livro Gato de Papel, tem-se o desenho de um gato, numa folha de papel, afixado numa parede.



Análise de duas crianças em relação à p. 05:

Sujeito 5: “O gato se encontrava desenhado no papel”.

Sujeito 9: “Ele se encontra no papel”.

Piaget (1975) define que o equilíbrio cognitivo implica em afirmar que:

- 1 - A presença necessária de acomodações nas estruturas;
- 2 - A conservação de tais estruturas em caso de acomodações bem sucedidas.

Esta equilibração é necessária porque se uma pessoa só *assimilasse* estímulos acabaria com alguns poucos esquemas cognitivos, muito amplos, e por isso, incapaz de detectar diferenças nas coisas. O contrário também é nocivo, pois se uma pessoa só *acomodasse* estímulos, acabaria com uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, acarretando uma taxa de generalização tão baixa que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes, mesmo pertencendo à mesma classe.

Na irregularidade, há a presença do inesperado e o insólito.

Na p. 06, o gato sai do papel, e, na continuidade da p. 07, ele foge.



Análise de duas crianças em relação às p.06 e p. 07.

Sujeito 3: “O gato estava no papel e depois ele fugiu para uma estrada”.

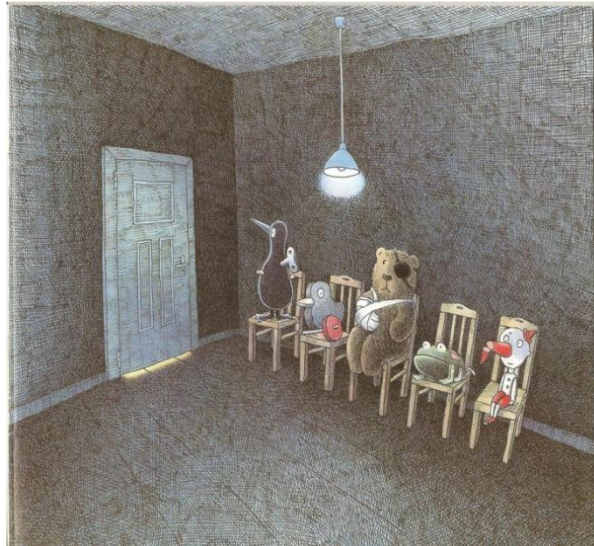
Sujeito 2: “O gato estava na parede e depois foi para rua”.

3. Simplicidade/Complexidade- livro Eram Cinco de Ernst Jandl e Norman Junge (2005).

A simplicidade, como o próprio nome sugere, é livre de complicações ou elaborações secundárias.

Embora o livro Eram Cinco não apresente a marcação de páginas, foi solicitado às crianças participantes, que estabelecessem na primeira página, a relação entre o título da obra e as imagens visualizadas.

O título da obra se deve ao fato de apresentar cinco brinquedos.



Análise de duas crianças em relação ao que foi solicitado:

Sujeito 8: “O título tá falando que tem cinco brinquedos”.

Sujeito 9: “É porque era cinco brinquedos”.

Chamando atenção para alguns aspectos da percepção, Ostrower diz que:

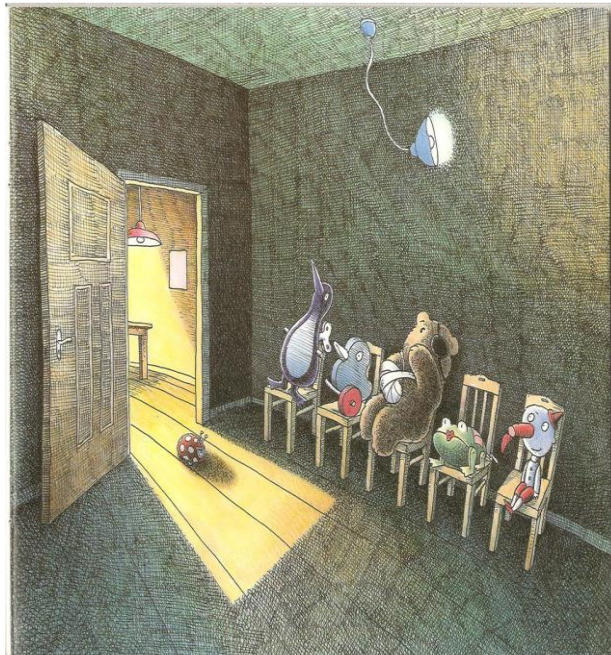
A percepção envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno, e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, se interpreta; no que se apreende, se compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro dentro de nossa experiência. (OSTROWER, 2007, p.57)

Opostamente, a complexidade visual é composta por muitas unidades e forças elementares, resultando num processo complicado de organização do significado no âmbito de determinado padrão.

Na segunda página ilustrada do livro citado, as cinco personagens se encontram sentadas, individualmente, numa cadeira e uma porta é aberta, saindo dela uma joaninha.

Foi dirigida às crianças participantes a seguinte pergunta:

Diante da situação apresentada pelos brinquedos (antes e depois), quem era a joaninha?



Análise de duas crianças em relação ao que foi perguntado:

Sujeito 8: “Eu acho que a joaninha era a luz”.

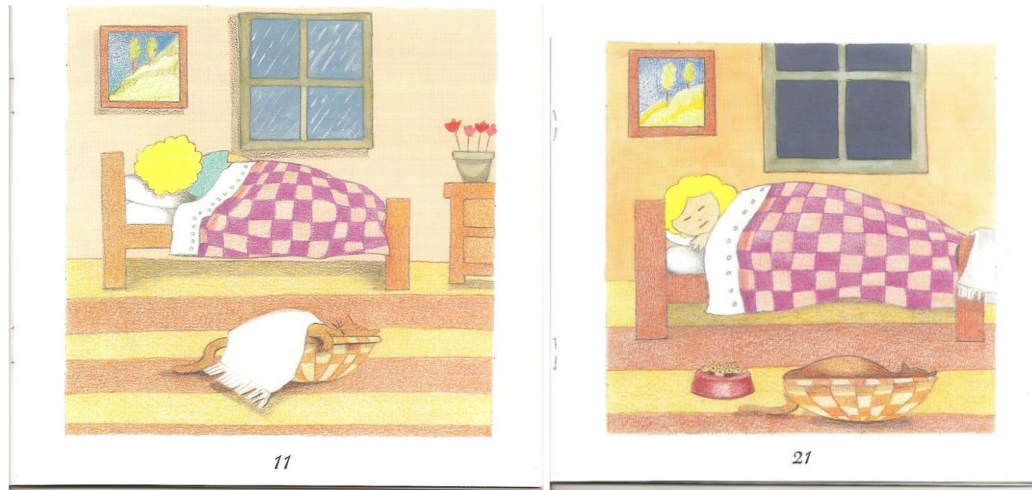
Sujeito 6: “Ela estava com o medico e ela saiu de dentro da porta”.

4. Sutileza/ Ousadia- livro Amor Doce Amor de Regina Coeli Rennó (2000).

A sutileza é caracterizada por uma abordagem visual delicada e de extremo requinte, a fim de que as respostas atribuídas sejam hábeis e inventivas.

A partir do contexto da história do livro citado, foi perguntado às crianças participantes:

Através das imagens, as duas meninas (a loira e a morena) oferecem algo ao gato. O que oferece a loira? E a morena?



Análise de duas crianças ao que foi perguntado:

Sujeito 1: “A Loira dar materiais e a morena o amor, amizade”.

Sujeito 8: “A loira da coisa como comida e cama e coberta e a morena da amor carinho e amizade.

A ousadia por ter muita visualidade, torna-se óbvia.

A partir do contexto da história do livro citado, perguntou-se ainda:

- Por que motivo o gato sempre vai à procura da morena?

Vygotsky destaca três momentos significativos no processo imaginativo. O primeiro advém da imaginação criadora, obtida através das experiências vividas, combinadas com outros elementos do mundo real. O segundo resulta da participação do afetivo e dos elementos sociais que envolvem o indivíduo. O terceiro atrela a criação como resultado de um processo que interfere na transformação do mundo.



Análise de duas crianças ao que foi perguntado:

Sujeito 7: “Por motivo de amor”.

Sujeito 1: “Por que ela oferece amor”.

Esclareço que o livro intitulado Eram Cinco, apresentava além das imagens, na página oposta, o código verbal, sendo que não se utilizou esse último.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa/empírica, envolvendo a visualidade, optei trilhar num percurso discursivo e subjetivo, visto que uma atividade perceptiva é algo que não se delimita, mas que convida, sugere, provoca, seduz o leitor a adentrar num oceano de infinitas relações subjetivas e significativas.

Sendo a produção artística plena de sentidos, o seu significado para alguém é construído por esse sujeito, a partir de percursos gerativos de sentido que emergem do próprio texto e se movem na direção inversa da obra. Não se trata, portanto, apenas da transmissão entre emissor e receptor, como propõe a teoria da comunicação; trata-se muito mais de uma relação entre dois sujeitos: a obra e aquele que a vê.

Trata-se de um instrumental que favorece o desenvolvimento desse olhar, na medida em que é capaz de analisar a imagem e reconstruir

sentidos para a apreensão do objeto artístico (...). (BUORO, 2002, p.31)

Reticências...

De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes que
se perdia nos longes da Bolívia
E veio uma iluminura em mim.
Foi a primeira iluminura.
Daí botei meu primeiro verso:
Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem.
Mostrei a obra pra minha mãe.
A mãe falou:
Agora você vai ter que assumir as suas
irresponsabilidades.
Eu assumi: entrei no mundo das imagens.
Manoel de Barros

Ao escolher como epígrafes o universo poético manoelino, objetivei suscitar no estudo científico, uma atmosfera leve, lúdica, plena de imagens, relacionando-as ora ao objeto de pesquisa estudado-as narrativas visuais, ora aos sujeitos participantes de tal estudo, especificamente, o universo infantil.

E, assim como Manoel de Barros, “Eu assumi: entrei no mundo das imagens”. Por quê?

A leitura das imagens instiga a percepção, intuição, emoções, sentimentos, a memória, tornando-se assim passaporte para o desenvolvimento da cognição.

Baseando-me nos estudos cognitivos de Piaget, Vygotsky e Wallon, pude observar como os sujeitos se constituem leitores em construção.

Ainda em relação aos sujeitos-participantes desse estudo, enfatizei a recepção do leitor, uma vez que, este ocupa importante destaque em relação aos textos trabalhados quanto à atribuição de sentidos, mediante às experiências de vida.

Apropriei-me do texto literário, o qual se faz da palavra e além dela. Algo não possível de dizer, ausente no espaço vazio das entrelinhas, pronto para fazer-se presente no sentido do inesgotável.

Em seguida, percorri o universo dos textos de imagens, pois é através do olhar atento que acontecem os primeiros contatos do homem com o mundo que o cerca. Ao ler um livro sem o código verbal, o leitor descobre sua própria voz, estabelecendo relações subjetivas- significativas, como também aguçando o senso do que é lógico e possível no texto visual, amalgamando-se em narrador-leitor.

Ao caminhar no mundo das narrativas visuais, foi imprescindível ler e entender o poder das imagens como provocadoras de cognição, recorrendo, assim aos aspectos semânticos e sintáticos da linguagem visual, como elementos norteadores para responder ao questionamento que suscitou essa pesquisa: Mas será que as narrativas visuais são capazes de potencializar o desenvolvimento crítico e cognitivo da criança?

Garantindo o acesso aos livros de imagens nas escolas, tomados como produto cultural de incomensurável valor para o alfabetismo visual do sujeito, Dondis (2003, p.203), assegura que “Uma coisa é certa: o animal humano é um criador de imagens, e, seja como for que esse fato se manifeste, sejam quais forem os meios de comunicação usados e as finalidades pretendidas, nunca deixará de sê-lo”.

A escritora e ilustradora Ângela Lago (1989), diz:

Na verdade, sonho que uma criança encontre na minha leitura do mundo, a sua própria leitura. Que uma criança descubra os seus próprios caminhos nos meus descaminhos e reinvente meu conto, na medida das suas próprias fantasias. Acredito que se somos diferentes no que diz respeito a maturação cognitiva, não somos tão diferentes assim nas nossas necessidades, incluindo a necessidade de beleza e humor.

Pude conferir, através da mediação das quatro narrativas de imagens com crianças na faixa etária entre 09 a 12 anos, dois aspectos bem significativos: o primeiro, em detrimento ao recurso utilizado (a mediação), a preocupação deles ao responderem aos roteiros Anexo... se as respostas que

eles davam estavam corretas. E o segundo, a carência do uso desse suporte (narrativas sem textos), na escola onde estão inseridos, atenuando, dessa forma, o analfabetismo visual no contexto escolar como um todo.

Respondendo, finalmente, o problema-gerador dessa pesquisa, a dimensão lúdica das ilustrações, nas obras selecionadas, é permutador da construção de vários conhecimentos, pois convidou as crianças-participantes a olhar o mundo por ângulos ora imprevistos, da fantasia, do *nonsense*, fazendo surgir, a cada quadro que se apresentava um universo significativo, subjetivo e imprevisível.

Pelo grau de complexidade das variáveis do olhar, existentes nesse estudo, em se tratando da leitura de textos imagéticos, não pretendo chegar a verdades conclusivas sobre o assunto pesquisado. Talvez, uma das possíveis contribuições desse estudo, neste último momento, seja a possibilidade de abrir o diálogo sobre o assunto explorado através de um novo olhar. Certamente, esse olhar não é definitivo. Contudo, apenas mais um. Daí tal capítulo ser denominado Reticências...

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.254.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAJGIELMAN, Selma. *Palavra e imagem: um casamento nem sempre feliz*. (Dissertação de Mestrado). Três Corações, MG: UNINCOR, 2005.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999, s/p.

_____. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 25.

_____. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 23.

_____. *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 47.

_____. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 79.

BARTHES, Roland; J. Guinsburg. *O Prazer do Texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BORDINI, Maria da Glória; Aguiar, Vera Teixeira. *A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, Rogério. Depoimento do artista. In: CARACOL DA ILUSTRAÇÃO. CATÁLOGO DOS ILUSTRADORES BRASILEIROS. São Paulo: Biblioteca Infanto- Juvenil Monteiro Lobato e Instituto Goethe, 1995.

BOSI, Alfredo. (org.). *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CASTRO, Afonso de. *Outra pessoa desabre: comentários poéticos sobre "Poemas rupestres" de Manoel de Barros*. Campo Grande, 21 de fevereiro de 2005, disponível na Fundação Manoel de Barros em: <http://www.fmb.org.br/poeta.htm>. Último acesso em 04/06/2009.

COELHO, Nely Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil*. São Paulo: Scipione, 2004.

DONALDSON, M. *The origins of inference*. Em J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense: The child's construction of the world*. London: Routledge, 1987.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n.16, julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002. Acesso em: 17 de outubro de 2009.

_____. Implicações pedagógicas das teorias de Vygotsky e Bakhtin: conversas ao longo do caminho. In: _____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papyrus, 1994, p.95.

FURNARI, Eva. PGM 4- *A Imagem Nas Paredes Da Escola, Arte e Livros na educação escolar*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/lii/liitxt4.htm>. Acesso em 21/1/2008.

GALVÃO, Izabel. *Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIANNETTI, Eduardo. *Auto-engano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980, p. 174.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 101-102.

_____. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JANDL, Ernest; JUNGE, Norman. *Eram Cinco*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOHAN, Walter O. *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MENTIS, Mandia (coord.). *Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. In: Os pensadores. Textos escolhidos XLI. Tradução e notas de Gerardo Dantas Barreto. São Paulo: Abril, S.A. Cultural e Industrial, 1975.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky- Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina. *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 1999.

OSTROWER, Fayga. *O Olhar*. In: *A Construção do Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Ver o invisível – a ética das imagens*. In: NOVAES, Aduino (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PIAGET, Jean. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. São Paulo: Forense, 1973.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *O trabalho por 'equipes' na escola*. In: *REVISTA DE EDUCAÇÃO*. São Paulo: Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo, 1986.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RENNÓ, Regina Coeli. *História de Amor*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.

_____. *Amor doce amor*. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

_____. *Gato de Papel*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana*. 25ª Reunião Anual da Anped- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/tp25.htm#gt7>. Último acesso em 10/10/2009.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SILVA, Kelcilene Gracia da. *O poeta revela uma forma erótica de estar com as palavras*. Jornal Diário Regional, Ituiutaba/MG, Página Literatura nº 2, edição de 31 de janeiro de 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *La imaginación y el arte en la infancia*. (Ensayo Psicológico). Madrid, Akal Bolsillo, 1982.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

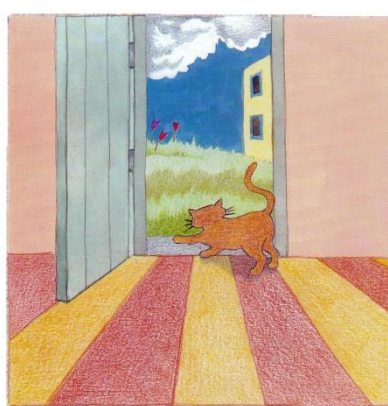
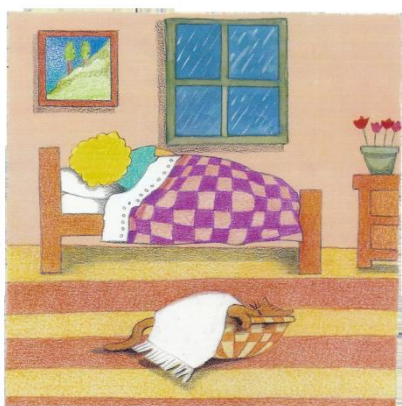
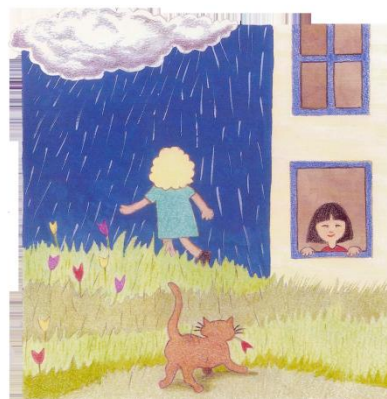
WALLON, Henry. O estudo psicológico e sociológico da criança. In: _____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa 1975.

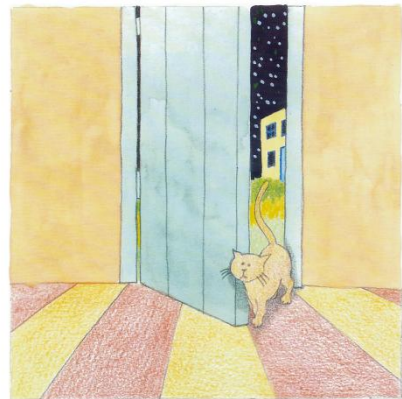
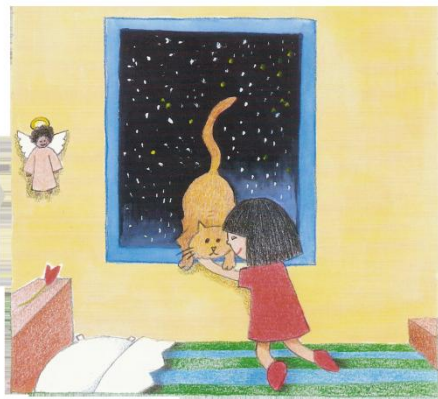
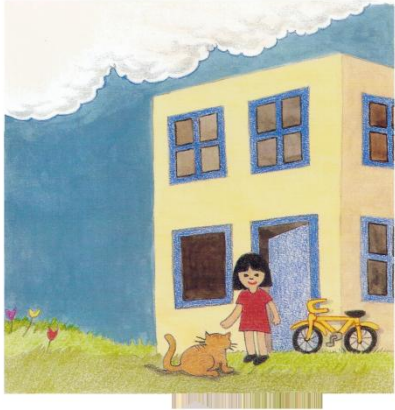
ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

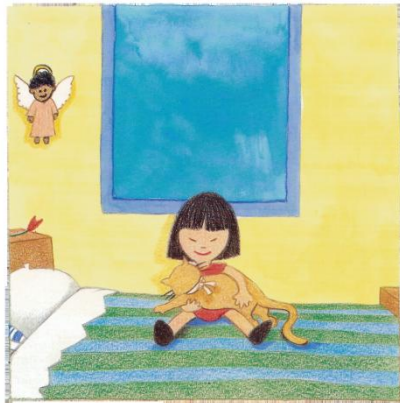
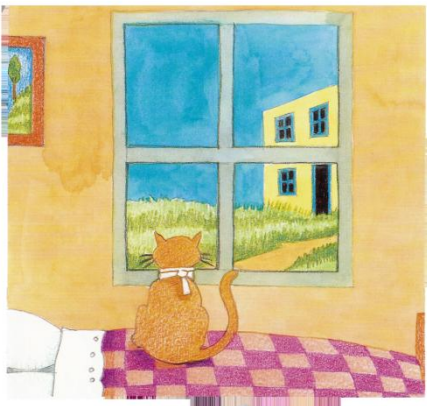
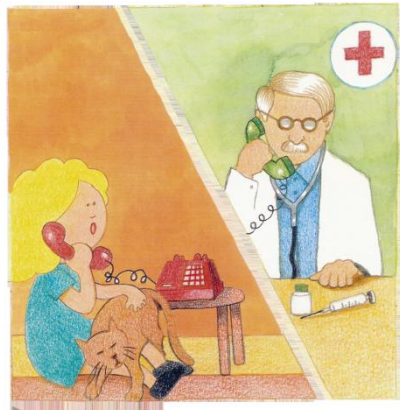
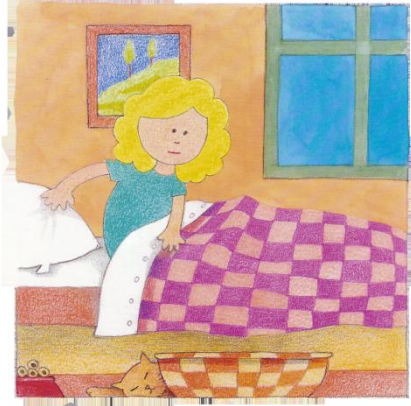
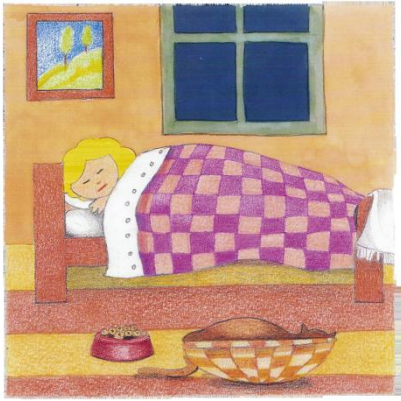
ANEXOS

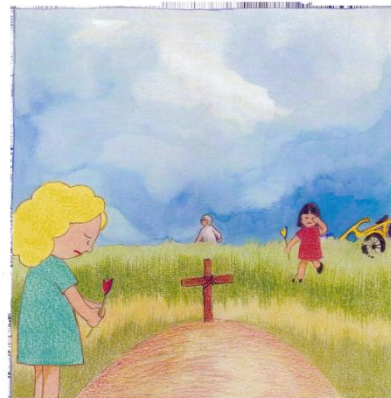
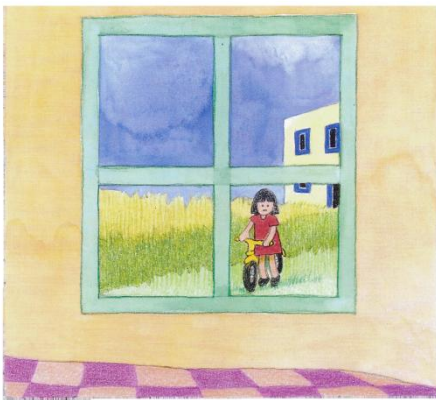
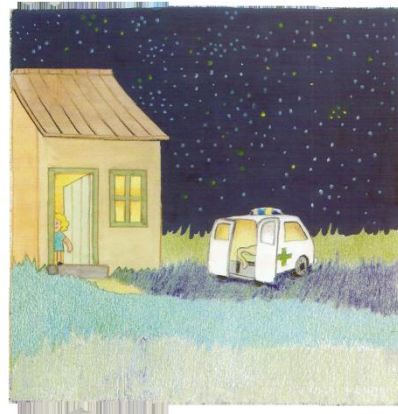
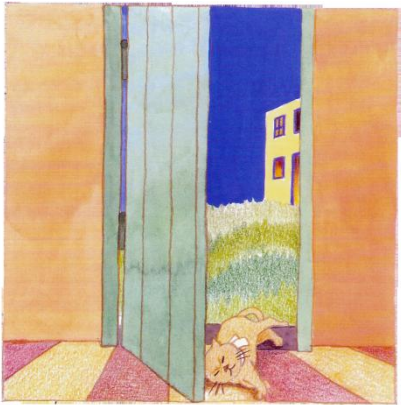
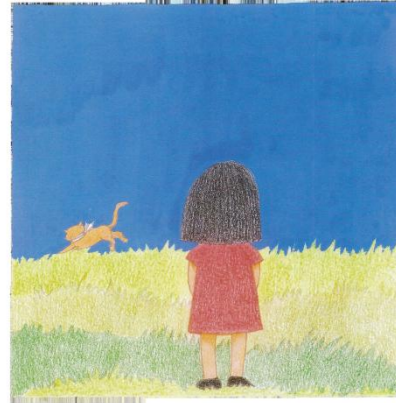
ANEXO A

Livro "Amor, Doce Amor"



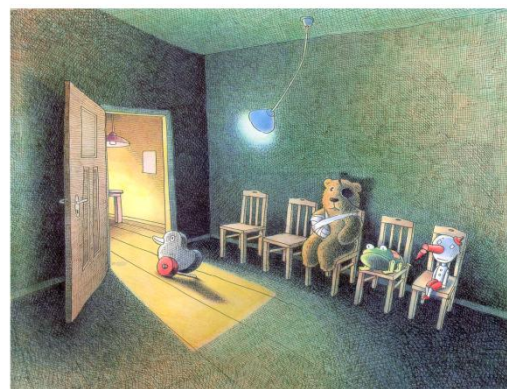
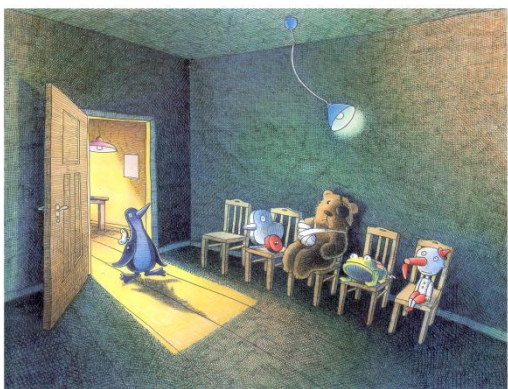
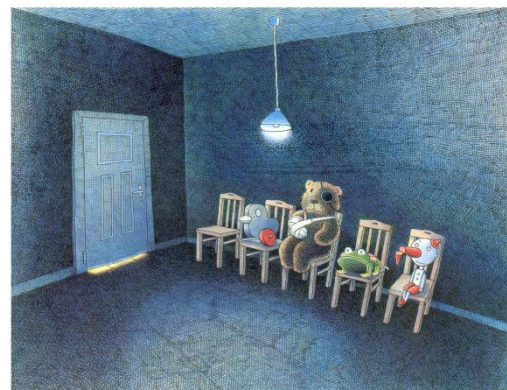
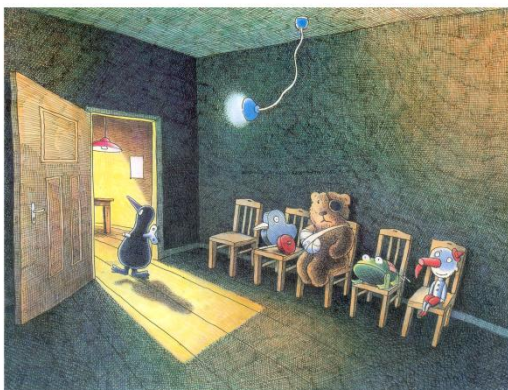
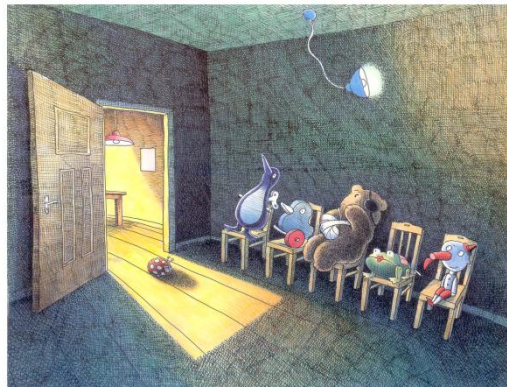
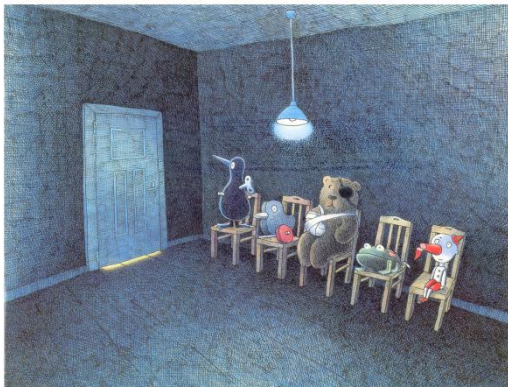


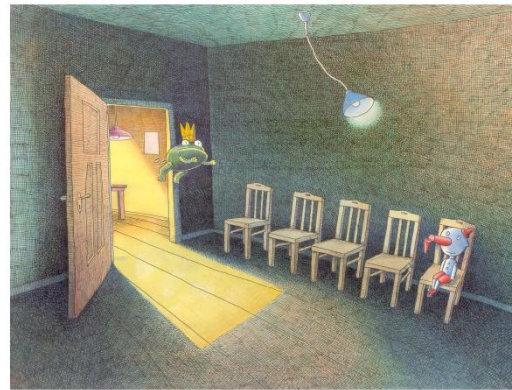
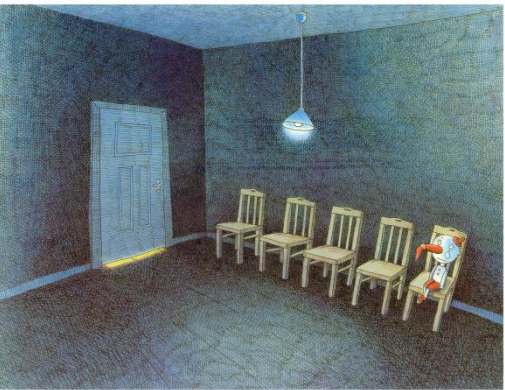
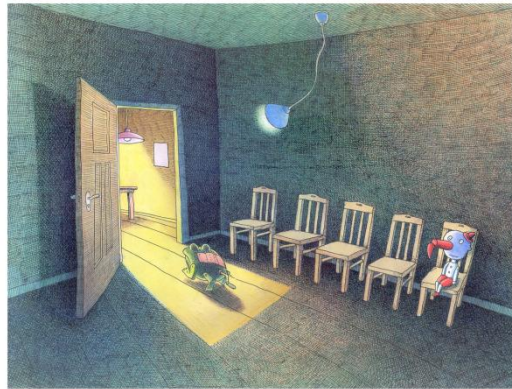
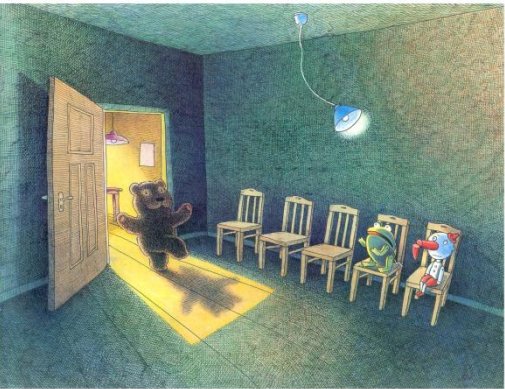
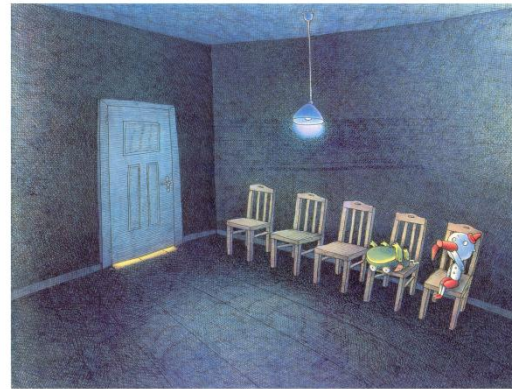
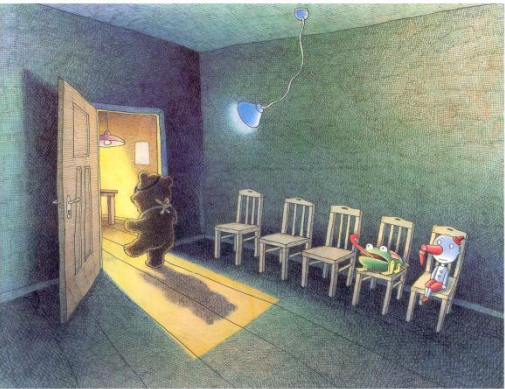
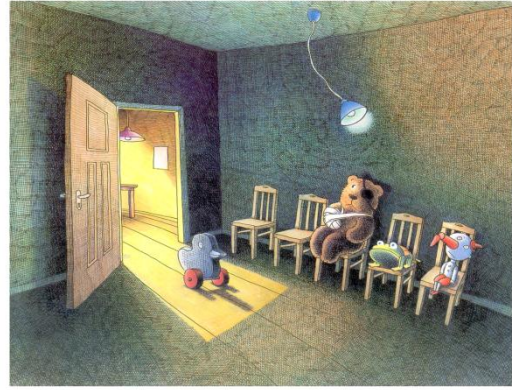
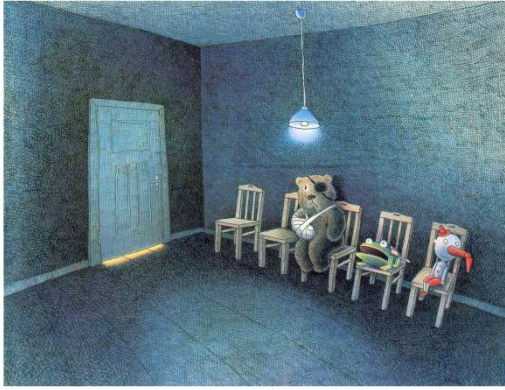


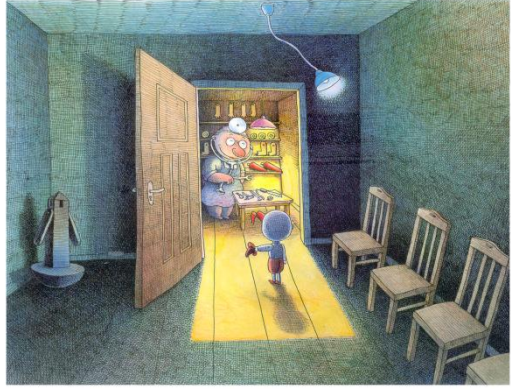
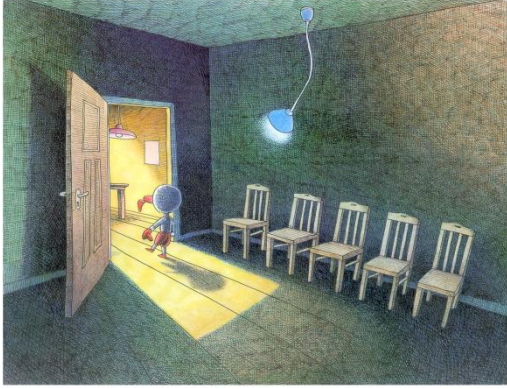




ANEXO B
Livro "Eram Cinco"

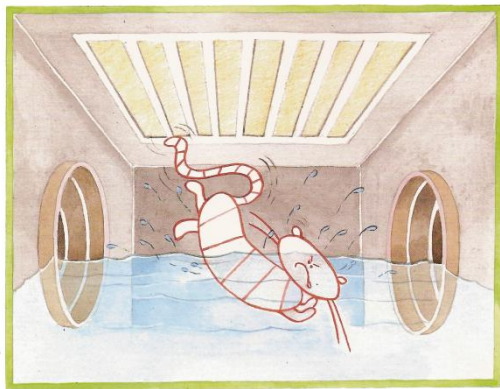
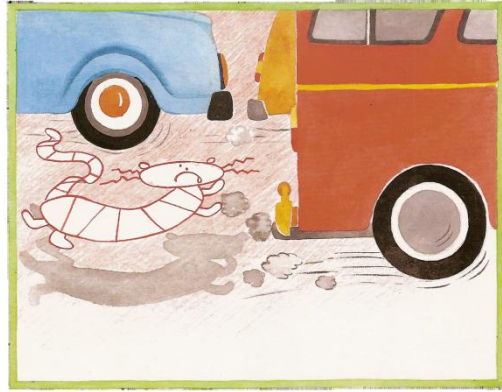


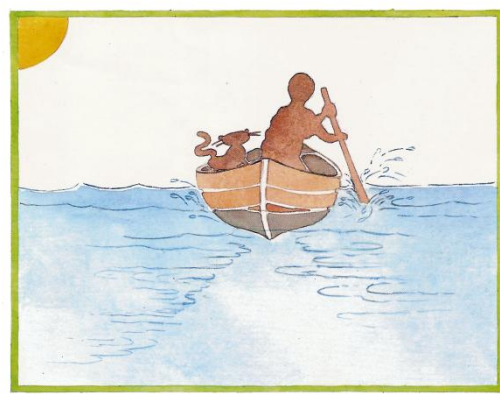
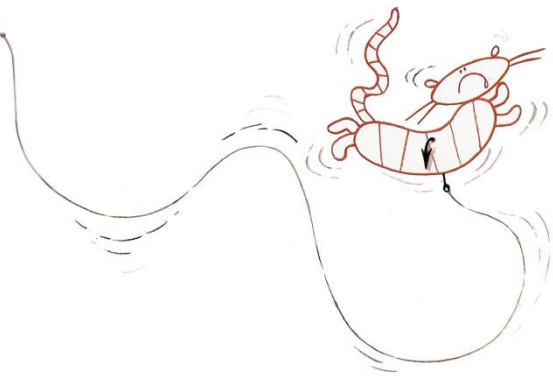
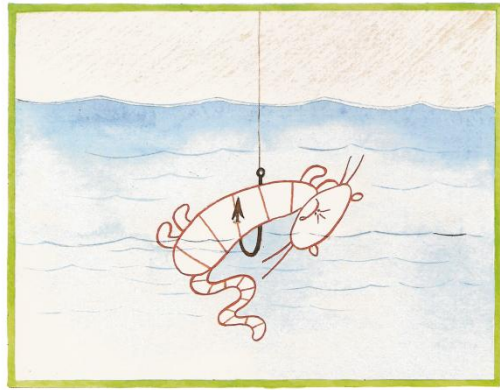
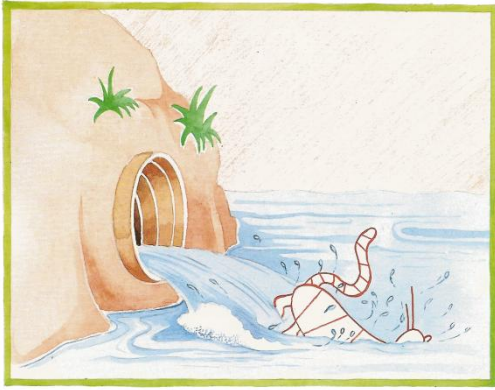




ANEXO C
Livro "Gato de Papel"







ANEXO D
Livro "História de Amor"



