UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER

LENDO IMAGENS:
UM PASSEIO DE "IDA E VOLTA" PELO LIVRO DE JUAREZ MACHADO

TUBARÃO

2010

MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER

LENDO IMAGENS:
UM PASSEIO DE "IDA E VOLTA" PELO LIVRO DE JUAREZ MACHADO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Eliane Santana Dias Debus.

Tubarão

2010

MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER

LENDO IMAGENS:
UM PASSEIO DE "IDA E VOLTA" PELO LIVRO DE JUAREZ MACHADO

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 26 de março de 2010.

_____

Professora e orientadora Dr[a]. Eliane Santana Dias Debus
Universidade do Sul de Santa Catarina

_____

Professora Dr[a]. Maria Zilda da Cunha
Universidade de São Paulo - USP

_____

Professor Dr. Sandro Braga
Universidade do Sul de Santa Catarina

À Maria Alice, por ser eterna inspiração.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Eliane Debus, que como orientadora, me apresentou e guiou pelos caminhos apaixonantes da literatura infantil; como uma amiga, me dedicou todo o carinho necessário para que o trabalho pudesse ser realizado;

Aos meus pais, Mauro e Maria Thereza, pelo constante e grande amor a mim dedicado e demonstrado, através das palavras doces e ternas;

Ao meu irmão Maurício, pelo exemplo de empenho e dedicação;

À minha irmã Maria Carolina e o pequeno João Gabriel, que pela simples presença, tornaram os duros momentos em música;

Ao Juliano que em sua doçura, compreendeu esta importante etapa da minha vida, me incentivou e perdoou as constantes ausências;

À Maria Alice, por sua paciência esperando meus retornos, e pela doçura com que acredita na literatura;

Aos amigos que conquistei nesse caminho, pela dedicação e carinho sempre presentes, pelos tantos momentos de companheirismo e apoio; pelas divisões de ansiedades e multiplicação de alegrias;

Aos amigos que entenderam as ausências e sempre me receberam com palavras de apoio e incentivo;

Aos alunos e pais dos alunos do grupo de pesquisa, que gentilmente aceitaram a participação no trabalho;

As professoras da escola pesquisada, que apoiaram o projeto;

Ao professor e amigo Fábio Messa, pelas muitas palavras de encorajamento, carinho e incentivo;

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem que de muitas maneiras contribuíram para decisões e conhecimentos compartilhados.

Por que é que um chapéu me faria medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas.
(SAINT ÉXUPERY, 2004, p. 10)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir como os leitores de diferentes níveis de ensino se apropriam do livro de imagem *Ida e Volta* de Juarez Machado. Para tanto, realizamos atividade de intervenção com alunos do 1º e do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino do município de Gaspar, Santa Catarina. As atividades de intervenção aconteceram em três momentos diferentes e nos forneceram elementos relevantes para a compreensão dos dados da pesquisa. Desta maneira se pode perceber de que forma o uso do Livro de Imagem pode fornecer possibilidades de construção de conhecimento através da observação e da significação dos elementos presentes nas imagens do livro. Esta pesquisa está apoiada nos fundamentos teóricos de Literatura Infantil. Para fundamentar as análises das imagens do livro se fez presente a teoria da Semiótica, elaborada por Charles Sanders Peirce (2003), no Brasil estudada por Lúcia Santaella (2008). A partir da análise e interpretação das narrativas produzidas pelos alunos envolvidos na pesquisa, foi possível evidenciar a importância do repertório de leitura de cada leitor, bem como a necessidade da mediação do adulto na leitura de um livro composto exclusivamente por imagens. As análises nos permitiram observar a importância do uso do Livro de Imagem como suporte para ressiginificação de elementos cotidianos e especialmente como facilitador da alfabetização visual que se faz tão necessária na contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura infantil, Livro de Imagem, Semiótica.

ABSTRACT

This research aims to reflect how readers of different levels of education have appropriated the image of the book *Ida e Volta* of Juarez Machado. Therefore, we performed activity intervention with students from 1st and 5th year of elementary school in a private school in the city of Gaspar, Santa Catarina. Intervention activities took place in three different times and provided us with relevant evidence to the understanding of research data. This way can be perceived how the use of picture book can provide opportunities to build knowledge through observation and the significance of these elements in images from the book. This research is supported by the theoretical foundations of Children's Literature. To support the analysis of images from the book was present the theory of semiotics, developed by Charles Sanders Peirce (2003), in Brazil studied by Lucia Santaella (2008). From the analysis and interpretation of narratives produced by students involved in research, we highlight the importance of repertoire of reading for each reader as well as the need for mediation of adult reading a book composed only of images. The analysis allowed us to observe the importance of using picture books as support for everyday reframing elements and especially as a facilitator of visual literacy that is so necessary nowadays.

Keywords: Children's literature, picture book, Semiotics.

LISTA DE ABREVIATURAS

FNLIJ ..... Fundação Nacional do Livro Infantil de Juvenil

PNLD..... Plano Nacional do Livro Didático

UBE..... União Brasileira de Escritores

APCA..... Associação Paulista de Críticos de Arte

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ilustração no livro de Comenius – *O Fogo* 22
Figura 2: Capa de livro dos Irmãos Grimm, de 1882. 23
Figura 3: Capa e parte do livro *Canções da Inocência* de William Blake, de 1789..... 24
Figura 4: Primeira versão impressa de *Book of Nonsense*, de 1846. 25
Figura 5: *The Enchanted Forest*, de Fitzgerald 25
Figura 6: Ilustração do conto *O Gato de Botas*, feita por Gustave Doré, em 1862. 26
Figura 7: *Contos de Pedro, o coelho*, de 1902. 27
Figura 8: Ilustração do livro *Histórias da Avózinha* (1959) de Figueiredo Pimentel..... 29
Figura 9: Capa do livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, de 1921... 30
Figura 10: Capa do livro *Aventuras do Avião Vermelho*, de Érico Veríssimo, de 1936. 31
Figura 11: *Flicts*, livro de Ziraldo, hoje publicado pela Editora melhoramentos. 32
Figura 12: Capa do livro de Juarez Machado. 33
Figura 13: Capa do livro *Limite*, de 1969 47
Figura 14: Capa e contracapa do livro *Ida e Volta* 58
Figura 15: Dados catalográficos e folha de rosto do livro *Ida e Volta* 58
Figura 16: Cena 1, livro *Ida e Volta* 59
Figura 17: Cena 2, livro *Ida e Volta* 60
Figura 18: Cena 3, livro *Ida e Volta* 60
Figura 19: Cena 4, livro *Ida e Volta* 61
Figura 20: Cena 5, livro *Ida e Volta* 61
Figura 21: Cena 6, livro *Ida e Volta* 62
Figura 22: Cena 7, livro *Ida e Volta* 63
Figura 23: Cena 8, livro *Ida e Volta* 63
Figura 24: Cena 9, livro *Ida e Volta* 64
Figura 25: Cena 10, livro *Ida e Volta* 64
Figura 26: Cena 11, livro *Ida e Volta* 65
Figura 27: Cena 12, livro *Ida e Volta* 66
Figura 28: Cena 13, livro *Ida e Volta* 66
Figura 29: Cena 14, livro *Ida e Volta* 67
Figura 30: Cena 15, livro *Ida e Volta* 67
Figura 31: Cena 16, livro *Ida e Volta* 68

Figura 32: Atividade realizada com alunos do 5º Ano 102
Figura 33: Atividade realizada com alunos do 5º Ano 102
Figura 34: Atividade realizada com alunos do 1º Ano 104
Figura 35: Atividade realizada com alunos do 1º Ano 105
Figura 36: Atividade realizada com alunos do 1º Ano 105
Figura 37: Atividade realizada com alunos do 1º Ano 106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Denominações de Livro de Imagem, elaborada por Peter O'Saggae 43
Tabela 2: Grupos de pesquisa 78

SUMÁRIO

UM POUCO DE UMA HISTÓRIA... 13
1 INTRODUÇÃO 14
2 LITERATURA INFANTIL: A PALAVRA E A IMAGEM SE ENTRELAÇANDO NA HISTÓRIA 21
2.1 LIVRO DE IMAGEM: UM MAPEAMENTO TEÓRICO 34
2.2 JUAREZ MACHADO: O ENCANTADOR DE IMAGENS 44
3 SEMIÓTICA: UM OLHAR PEIRCIANO NAS IMAGENS QUE ILUSTRAM A LITERATURA INFANTIL 50
3.1 IDA E VOLTA: A SEMIÓTICA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE 56
3.1.1 Escolha do material 57
3.1.2 Inventário Denotativo e Conotativo das imagens 57
3.1.3 Elaboração de relatório 69
3.2 SEMIÓTICA DIALOGANDO COM A MEDIAÇÃO 71
4 ESCOLHENDO UM CAMINHO 73
4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA 75
4.1.1 Para começo de conversa: Primeira etapa de leitura 76
4.1.2 Interagindo com o livro: Segunda etapa de leitura 101
4.1.3 Produzindo narrativas: Terceira etapa de leitura 106
5 UM CAMINHO AINDA EM CONSTRUÇÃO: DE IDA E VOLTA 115
REFERÊNCIAS 120
ANEXOS 126
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DO AUTOR 127
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DO ALUNO 128
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO ENVIADA À DIREÇÃO DA ESCOLA 130
ANEXO D – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 5º ANO NA ATIVIDADE EM GRUPO 131
ANEXO E – PERSONAGENS CRIADOS PELOS ALUNOS DO 5º ANO 135
ANEXO F – LIVRO PRODUZIDO PELOS ALUNOS DO 1º ANO 137

UM POUCO DE UMA HISTÓRIA...

Desde muito pequena fui bastante privilegiada em relação à literatura, pois os livros fazem parte das minhas tantas boas lembranças de infância. Tantas imagens e ilustrações de livros estão carimbadas nestas lembranças, aquarelas de Saint Éxupery, os belos traços de Ziraldo e a figura vívida da Emília de Lobato que habitava o livro didático da primeira série...

Eram fascinantes as coleções de clássicos ilustrados que vinham com uma embalagem de cor preta e na capa a imagem que mudava de acordo com a posição em que era colocada, lembro bem das histórias dos Irmãos Grimm e as ilustrações distribuídas nas páginas que eram feitas de um material que parecia que nunca mais desmancharia...

Tantas opções de leitura me foram oferecidas desde muito cedo, que a paixão não poderia fugir disto: da vontade de entender e, de repente, me apaixonar ainda mais pelo poder da literatura infantil, por que não?

Acredito que o desejo desta pesquisa talvez esteja situado lá na infância, naquele lugar da memória, na descoberta do prazer silencioso e mágico da leitura, o fascínio por esta literatura que se fez presente na minha vida desde sempre.

E essa leitora, que mesmo "crescendo" nunca deixou pra trás essa fascinação que os livros infantis e suas ilustrações trazem, se tornou professora de crianças, quem sabe para poder fazer crescer nesses pequenos o grande amor pela literatura...

E se alguma vez for questionada pelo caminho que escolhi, responderei: Quem não se emocionaria ao escutar sua mãe narrando que encontrou seu pai, sentado no sofá da sala, com um livro infantil nas mãos (esquecido na mesa de jantar da casa dos dois) e os olhos cheios de lágrimas, falando pra ela que era lindo o caminho escolhido pela filha?

1 INTRODUÇÃO

O homem contemporâneo, como ser de linguagem que é, se vê cercado de estímulos por todos os lados: gráficos, sinais, textos, ilustrações de livros, entre outros. A linguagem se faz presente em todas as suas ações e é através dela que o ser humano se faz reconhecer como sujeito no mundo; e o olhar é um dos fatores de reconhecimento destas linguagens, o receptor de comunicação, sentido que insere o sujeito na construção contínua de representações dos objetos que os cerca.[1]

Sônia Múrias Coelho (2006), pesquisadora portuguesa, escreve sobre isto em sua tese de doutorado, quando cita o autor francês Debray, salientando que não devemos considerar,

> ... de um lado a imagem material única, inerte e estável e do outro o olhar, como um raio de sol móvel que virá animar a página de um livro grande aberto. Olhar não é receber, mas ordenar o visível, organizar a experiência. A imagem extrai o seu sentido do olhar como a escrita da leitura (Apud COELHO, 1992, p. 56).

A imagem só adquire sentido no olhar que a capta, organiza, decodifica, interpreta ou contempla. A própria imagem resulta de uma parcela do olhar, não só no momento da captação da imagem, como também na sua produção. A fotografia, o cinema, a pintura são exemplos disso.

Na avalanche de imagens no meio da qual se encontra o ser humano na contemporaneidade, existe a iminente necessidade de se sensibilizar o olhar, num ato de reflexão sobre a leitura que se faz dessas informações visuais e selecionar o conjunto de elementos que se fará importante para sua formação. É necessária uma compreensão da cultura visual[2] contemporânea.

Com a infinita quantidade de estímulos visuais e na imensa capacidade de transformação de imagens que caracteriza o mundo atual, é necessária uma alfabetização do

[1] É grande o número de pesquisas, especialmente nas áreas das ciências cognitivas, que visa esclarecer os processos de linguagem relacionados à visualidade, no entanto, não podemos negar que estes processos possam ocorrer por outras vias dos sentidos como, por exemplo, o tato. Márcia Cardeal (2009), por exemplo, desenvolveu estudos sobre a leitura de imagens táteis nas ilustrações de livros infantis, voltado a pessoas com deficiência visual.

[2] Cultura Visual pode ser definida como "o estudo das construções culturais da experiência visual na vida cotidiana, assim como nas mídias, representações e artes visuais" (KNAUSS, 2006, p. 108).

olhar, um aprendizado de leitura e de compreensão de imagens, para consolidar uma gama de possibilidades de construção de narrativas a partir do que se vê.

Assim como nos afirma Rui de Oliveira (2008):

> Seria mais conveniente se, nas escolas de ensino fundamental, a iniciação à leitura das imagens precedesse a alfabetização convencional. Certamente teríamos no futuro melhores leitores e apreciadores das artes plásticas, do cinema e da TV, alem de cidadãos mais críticos e participativos diante de todo o universo icônico que nos cerca. (...) A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância da beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem (p. 29)

O termo alfabetização do olhar ou alfabetização visual é aplicável nas práticas de aprendizagem através da imagem. Assim, Alfabetismo visual é a capacidade de se expressar e de compreender. Donis A. Dondis (2007) compreende o alfabetismo visual como sendo: "...algo além do simples enxergar (...). O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade" (p. 227). Por esse viés, a alfabetização do olhar se faz necessária para a compreensão dos meios de ver e para a necessidade de se compartilhar os significados extraídos de uma leitura de imagem.

Ao oportunizar a introdução do leitor a um universo imagético, amplia-se sua capacidade reflexiva, descortina-se um novo modo de construir representações internas e externas do mundo que o cerca, abrindo caminhos para novas leituras das mais diversas realidades.

Toda forma de comunicação é produtora de significados, a linguagem visual, quando interpretada, também se insere neste contexto, por meio de cadeias de elementos que se integram para formar signos. E a interpretação se dá através das relações estabelecidas por esta interpretação que quando verbalizada, oralmente ou não, gera outras cadeias de linguagens.

Como a leitura de imagens é fundamentalmente uma habilidade inicial do ser humano, por ser mais direta que a linguagem verbal, concretiza-se de maneira eficaz na descoberta do mundo. E pode ser a responsável pela ampliação do uso de outras linguagens, o texto, imagético e/ou verbal, surge da interpretação destes signos pelo leitor.

O livro de literatura infantil ultrapassa os limites do código verbal, como suporte nos traz duas linguagens que convivem juntas: a ilustração e o texto escrito. Neste trabalho, a ilustração será analisada, não como complemento de leitura, mas como narrativa: a imagem usada como forma de leitura, bem como ressaltar particularidades desta linguagem. Porque, como nos aponta Rui de Oliveira (2008): “Toda ilustração, além de suas interrelações com o texto, possui qualidades configuracionais e estruturais perfeitamente explicáveis e analisáveis” (p. 30).

A ilustração no livro infantil aparece como linguagem de acesso mais imediato para os leitores, auxiliando na interação com a palavra. Essa linguagem atua como suporte para o reconhecimento rápido, permitindo ao leitor, o estabelecimento de conexões com o mundo e elaboração de redes interpretativas.

No livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, bem como no livro ilustrado, no qual o texto escrito dialoga com o texto visual, muitas são as funções assumidas pela linguagem imagética: ao descrever, narrar, brincar[3], simbolizar, normatizar, persuadir e pontuar pela linguagem plástica.

A ilustração ajuda o leitor na construção de sentido e é elemento lúdico de interação, já que, muitas vezes, pode ser tocada, modificada, alterada, de acordo com o sentido da leitura. Assim, ela cria significados que são constituídos pela compreensão do texto verbal ou não verbal, pela ação da criança sobre as imagens. Neste caso, a criança, aqui leitora, apreende o texto, através da linguagem visual, pela mediação dos elementos instigantes de atuação do pensamento inventivo e criativo, no objeto livro. Como nos mostra Castanha (2008): “a imagem seduz e consegue fascinar pessoas de culturas e vivências diferentes. Sem as barreiras da língua, o entendimento da imagem torna-se universal, porque o idioma da imagem é a própria imagem” (p. 148).

Muitos pesquisadores da área de literatura e infância se dedicaram a escrever sobre a leitura dos códigos verbais, porém poucos sobre as demais formas de leitura, especialmente a leitura das imagens que favorece a produção de narrativas. Aqui, as definições de leitura verbal serão aplicadas à leitura de imagens, pois o ato de ler é análogo em todas as modalidades de textos e a imagem, mesmo não obedecendo a estruturas fixas, apresenta características semelhantes às da leitura verbal.

Foi por conta da carência de investigação teórica sobre a imagem no livro infantil, em comparação com a abundância de pesquisas sobre o texto escrito, que se encontra a necessidade de realizar um estudo sobre o livro de imagem de recepção infantil.

Muitas são as formas de realizar a leitura de um livro de literatura, e como já foi destacado, para crianças em fase escolar, a imagem pode ser antes de qualquer coisa, a forma mais clara de entendimento e compreensão de uma história. A criança que ainda não lê o texto escrito pode, a partir da observação da ilustração de um livro de literatura, acompanhar o enredo e compreender a narrativa que lhe é apresentada.

Do ponto de vista educacional, toda ilustração se concretiza como meio de expressão que proporciona aos alunos o desenvolvimento afetivo, social e motor, além de possibilitar aos educadores, o desenvolvimento integrado das mais diversas habilidades de leitura. Assim, a ilustração de livros de recepção infantil tem o papel de educar a interpretação para a construção de um olhar sensível, oferecendo caminhos para o imaginário. Bem como afirma Castanha quando reflete que:

> A escola pode ser também espaço para, no mínimo, desenvolver o interesse por outras linguagens, o que certamente contribuirá para que seus alunos se tornem leitores mais críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem (2008, p. 145).

A escola encontra na literatura infantil forte aliada para auxiliar no desafio de sensibilização do olhar e compreensão da massificação visual pela qual somos cercados nos tempos modernos. Na observação das imagens a nós apresentadas é possível selecionarmos o que nos é importante, aprendendo a deter o olhar naquilo que é interessante e que nos toca de alguma maneira, através da busca pela distinção dos elementos presentes nessa cultura visual.

O livro de imagem é um suporte que possibilita uma infinidade de leituras. Como observa Ricardo Azevedo (Apud FARIA, 2004, p. 57), “uma linguagem, um suporte formal e conceitual, riquíssimo em possibilidades. (...) Essa linguagem, em linhas gerais, seria caracterizada pela articulação das imagens, que dentro de um sistema sintático, acabariam constituindo um discurso”. Este suporte é uma forma de literatura pouco explorada, mas rica em possibilidades e não se limita apenas a crianças não alfabetizadas.

---

[3] Atualmente existem livros infantis que apresentam materialidade, com objetivo de trazer às crianças a possibilidade do toque e manipulação, são denominados pelo mercado editorial de livros-brinquedo.

O livro de imagens é um excelente provedor de potencialidades criativas, trazendo novas formas de percepção de diferentes narrativas e abrindo caminhos para tantas outras possibilidades de criação, como afirma Fitipaldi (2008) "... as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário" (p. 107).

Assim, o livro infantil se torna um referencial na reflexão sobre a sociedade atual, esta sociedade cercada de interpretações visuais e textuais. Nas imagens dos livros de recepção infantil encontramos uma infinidade de significações, que são compreendidas nos contextos sociais e culturais, e que possibilitam a formação de leitores que refletem sobre a realidade que os cerca.

O educador deve estar consciente da possibilidade de uso dos livros literários que ofereçam o maior número possível de linguagens, para fornecer aos seus alunos diferentes formas de leitura, capacitando-os para a compreensão de mundo plurilíngue no qual estão inseridos.

O livro, caracterizado pelo uso exclusivo de imagens, fornece uma infinita cadeia de interpretações e diferenciadas formas de leitura. A leitura de imagens deve estar inserida dentro do contexto escolar, como forma de apreciação estética, mas também como formadora de significações. Assim entendemos que a leitura das imagens em livros de literatura infantis pode ser um ponto de partida para um processo de reflexão e de construção de conhecimento. Ao escolher e analisar um livro de imagem sem texto para leitores infantis e juvenis e ao observar a expressão verbal (oral e textual) destes alunos, pode-se perceber as diferentes leituras realizadas por eles, nos diferentes níveis de ensino, de acordo com o meio cultural e social no qual se encontram inseridos.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a maneira pela qual leitores de diferentes níveis escolares se apropriam do livro de imagem Ida e Volta, de Juarez Machado. Para isso analisamos o uso do livro de imagens *IDA E VOLTA*, do artista plástico Juarez Machado no contexto escolar, com alunos de 1º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Gaspar, em Santa Catarina, estabelecendo as relações de sua utilização com as múltiplas possibilidades narrativas oferecidas pela literatura de imagens.

Este trabalho se constituiu como uma pesquisa bibliográfica e de intervenção. A primeira se fez necessária por nos fornecer subsídios teóricos para a compreensão da literatura

infantil, assim como sua história e formação, para isto estiveram presentes nesta pesquisa estudos como os de Nelly Novaes Coelho (2000), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003, 2005), Zilberman (2007), Lígia Cadermatori (2006). Reflexões sobre ilustração no livro infantil foram pautadas pelo referencial de Luis Camargo (1995), Rui de Oliveira (2008), entre outros, que apresentam pesquisas de fundamental importância para o tema pesquisado. Para um aprofundamento nas análises de imagens, fez-se uso das teorias de Semiótica de Charles Sanders Peirce e as pesquisas de Lucia Santaella e Winfried Noth (2008). A teoria da mediação de Vygotski também se fez relevante, e foi estudada a partir de textos de Andréa Vieira Zanella (2001).

Já a pesquisa de intervenção foi realizada numa escola da rede privada de ensino no município de Gaspar, Santa Catarina, nos meses de outubro a dezembro de 2009 e aconteceu com a participação de dois grupos de alunos, do 1º e do 5º ano do ensino fundamental.

A pesquisa teve como foco a literatura infantil e não pôde deixar de esclarecer pontos relevantes em relação à construção de uma identidade deste gênero. Nesse sentido, fez-se necessário no segundo capítulo traçar um percurso histórico da Literatura Infantil e da ilustração dos livros infantis e juvenis - da gênese aos dias atuais - numa abordagem social e histórico-cultural; pontuando os fatos relevantes, valores, intencionalidades pedagógicas, funcionalidades sociais dessa produção que tem um destinatário específico.

Para tal feito, o trabalho contemplou as frentes de leitura: origem e panorama histórico da Literatura Infantil levando em conta as mudanças de paradigmas provocadas pelas conquistas da ciência, da educação e as mudanças de pensamento em relação ao papel da criança na sociedade; focalizando a Literatura Infantil e Juvenil como expressão artística, estética e sócio-histórica, portanto um fenômeno contínuo humano. Apresentamos um mapeamento de trabalhos teórico relativos ao livro de imagem, levantando aspectos importantes para a inserção da literatura de imagem na escola. Também se fez necessário uma breve biografia do autor do livro *Ida e Volta*, o artista catarinense Juarez Machado. Para isto realizamos uma entrevista com o artista, apresentada por meio uma entrevista com o artista, realizada pela pesquisadora especialmente para esta pesquisa.

Para fornecer subsídios para um estudo de Imagem, assunto específico do terceiro capítulo, nos apropriamos de conceitos de cunho semiótico, sem a pretensão de fazer um

trabalho profundamente teórico em Semiótica, campo extenso e de aprofundamento teórico amplo, este trabalho pretendeu compreender sua filosofia para aplicá-la nas leituras das imagens fornecidas pelo objeto de estudo. Para isto, buscou-se os conceitos primordiais da ciência de Peirce, através de Lucia Santaella e Winfried Noth (2008) e de Gemma Penn (2008), que faz uso das teorias de Peirce e Barthes para realizar um estudo sobre a análise semiótica de imagens paradas. A pesquisa centrou-se na relação entre o signo e seu objeto (ícone, índice e símbolo), e nos diferentes tipos de relações entre eles (primeiridade, secundidade e terceiridade).

No capítulo quatro, apresentamos a metodologia usada neste trabalho, bem como os dados coletados durante a pesquisa de intervenção e a análise das leituras realizadas pelas crianças envolvidas na pesquisa. No quinto e último capítulo são apresentadas as conclusões da pesquisa.

Está trabalho também está composto de cinco anexos: documentos que se fizeram necessário durante a pesquisa e as produções dos alunos que se deram a partir da segunda atividade de leitura realizada com as turmas de 1º e 5º anos do Ensino Fundamental.

2 LITERATURA INFANTIL: A PALAVRA E A IMAGEM SE ENTRELAÇANDO NA HISTÓRIA

Quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima:
Aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras (...)
Seja como for, eu preferia ignorar as linhas escritas e continuar na minha ocupação favorita de fantasiar 'em cima' das figuras, imaginando a continuação.
(CALVINO,1990, p. 109)

Quando pensamos em literatura infantil no espaço acadêmico de pesquisa, logo nos vem à mente a preocupação com a aceitação deste gênero como sendo literário ou não. No entanto, constata-se que esta produção vem recebendo, nos últimos anos, merecidos trabalhos teóricos[4] e sua inserção na sociedade já é fato dado, em especial no espaço escolar e a relação texto e imagem no livro de recepção infantil e juvenil ganha cada dia mais força. Para entendermos um pouco dessa produção é necessário se fazer uma retrospectiva histórica do livro infantil e o papel desempenhado por ele na sociedade em tempos diversos.

Embora existam contradições[5], pode-se dizer que a primeira ideia de um livro ilustrado destinado ao público infantil e juvenil, embora não tenha caráter literário, data de 1654, quando o educador tcheco Jan Ámos Comenius publicou o *Orbis Pictus* (*O Mundo de Imagens*). Este material se constituía de uma espécie de enciclopédia ilustrada, que usava a imagem para se dirigir ao texto. A partir deste livro a imagem é usada com objetivo educativo e científico, ultrapassando o cunho religioso que até pouco tempo antes disso, a imagem apresentava **(**NECYK, 2007).

[4] No estudo da história da literatura infantil, três autoras brasileiras se destacam no cenário da pesquisa deste gênero, Regina Zilberman; Marisa Lajolo (2007) e Nelly Novaes Coelho (2000). Seus textos são reconhecidos nacional e internacionalmente e servem como fonte de estudo para a compreensão da literatura para crianças e jovens no Brasil.

[5] Como não há uma exatidão nas informações sobre as primeiras publicações, acredita-se que os precursores foram os livros religiosos, cartilhas escolares e enciclopédias (ZIMMERMANN, 2008).

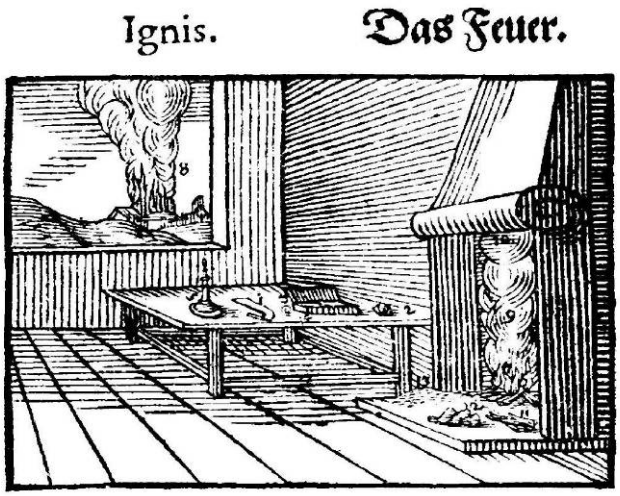


Figura 1: Ilustração no livro de Comenius – *O Fogo*
Fonte: http://www. faculty.ed.uiuc.edu/.../JCS/Vol33/MENCKFIG7.JPG

No entanto, foi somente depois do Século XVII que o mercado editorial começa a se dedicar a publicação de livro para crianças, especialmente na Europa, com os contos de Charles Perrault e as fábulas de La Fontaine. Seguindo essa tradição de representação de um mundo feérico na França, os contos dos irmãos Jacob e William Grimm, na Alemanha e os contos de Hans Christian Andersen, na Dinamarca, ganham força no século XIX. São desse período também os livros *Alice no País das Maravilhas*, do inglês Lewis Carrol e o *Pinocchio* de Collodi (Itália), que apresentam características das narrativas maravilhosas anteriores, mas se distanciam ao apresentarem crianças como protagonistas das histórias. E com as obras destes autores se inicia a demanda de livros com ilustrações.

O ilustrador brasileiro Rui de Oliveira (2008), ao fazer uma retrospectiva histórica da ilustração no livro infantil, afirma que a partir desse período (século XIX), surgiu uma classe de assalariados que começa a se preocupar com a qualidade dos livros oferecida para seus filhos. As ilustrações então começaram a estabelecer códigos de linguagem visual, o livro passa a ser o objeto de arte e entretenimento, que vincula valores morais e educativos da época em que se situava a Inglaterra vitoriana (OLIVEIRA, 2008).

As mudanças sociais, econômicas e culturais geram a ampliação do comércio e divulgação de textos literários para crianças, e consequentemente, de ilustrações, assim, crescimento na demanda de escritores e ilustradores. Estas obras que marcam profundamente a história do livro infantil, já eram percebidas como um considerável avanço em relação a divulgação da ilustração como um reforço do texto.

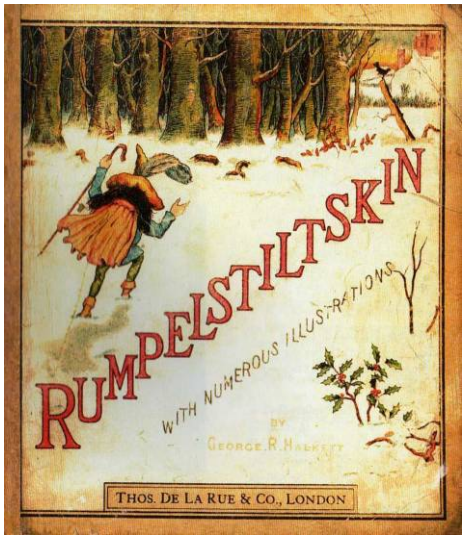


Figura 2: Capa de livro dos Irmãos Grimm, de 1882.

Fonte: POWDERS, 2008, p. 30.

Estes contos começaram a ser divulgados mais amplamente no século XIX, na Inglaterra, pós revolução industrial, quando a criança passa a ser vista como um ser que desempenha um papel específico na sociedade, com características e necessidades próprias, que começa a ganhar uma gama própria de produtos industrializados, como brinquedos, e especialmente, livros, que surgem como objetos de consumo.

Neste sentido, Lajolo e Zilberman, destacam que:

> A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (...), a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, (...) a escola incorpora ainda outros papéis, que contribuem para reforçar sua importância, (...) por força de dispositivos legais, ela passa a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17-18).

As ilustrações das narrativas dos séculos XVIII a XIX estabeleceram convenções visuais, porque as imagens se originam de outras imagens já conhecidas, as ilustrações dos contos influenciaram de maneira significativa aos ilustradores contemporâneos. O estudo das imagens destes contos clássicos proporciona conhecimento para uma história da ilustração.

Nestes mesmos séculos, XVIII e XIX, a escola, especialmente fundada na Europa traz consequências ao Brasil, esta passa a ser obrigatória e responsável pela divulgação dos valores morais da época. A educação preparava a criança para um mundo futuro de trabalho, e

a literatura, por ter adquirido função formativa, é carregada de uma visão pedagógica, que repetia os valores da burguesia dominante.

A partir deste período os livros para crianças passam a ser pensados como obras de arte, e os livros impressos, a partir da reprodução fotográfica de originais coloridos, tornam-se itens de luxo para a nova sociedade burguesa que se formara. A ilustração dos livros destinados para crianças ganha um novo universo expandido de técnicas e cores.

Segundo Rui de Oliveira (2008), a concretização da relação entre a palavra e a imagem nos livros de recepção infantil e juvenil, surgiu com o gênero que é chamado de produção lítero-visual quando Wiliam Blake e Edward Lear assumem este gênero em suas produções.

William Blake publicou em 1789 o livro *Canções da inocência*, no qual imagem e texto se unem, sendo esse livro uma referência no início das pesquisas da ilustração em livros para crianças. Os elementos que existem nestas ilustrações mostram a contemporaneidade do autor ao iniciar a utilização de imagens narrativas nos livros infantis.

Figura 3: Capa e parte do livro *Canções da Inocência* de William Blake, de 1789

Fonte: http://www.childrensliterature.blog.com/William%20Blake/

Edward Lear mostra em sua obra, que poesia e desenho formam um mesmo corpo (OLIVEIRA, 2008). Lear se tornou conhecido por seu *Book of Nonsense*, publicado em 1846, no qual uniu poesia e ilustrações de forma sutil e rica de humor.

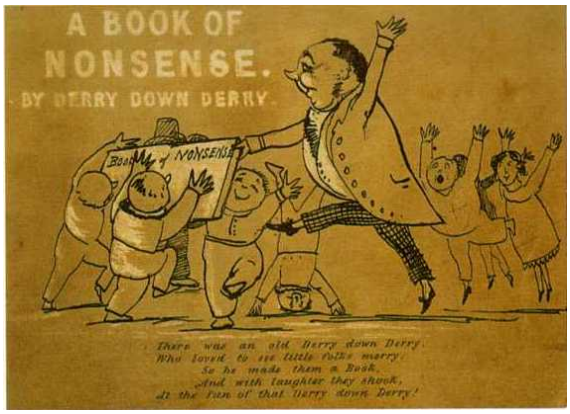


Figura 4: Primeira versão impressa de *Book of Nonsense*, de 1846.

Fonte: POWDERS, 2008, p. 32

Lear mudou a literatura infantil e juvenil a partir da segunda metade do século XIX, quando transportou para suas ilustrações uma liberdade de expressão nunca antes vista (POWDERS, 2008), Acredita-se que suas ilustrações influenciaram Lewis Carrol ao escrever *Alice no País das Maravilhas* e *Alice através do espelho*.

A mais profunda influência nas ilustrações de livros infantis, segundo Rui de Oliveira (2008) se iniciou no final do século XVI e se prolongou até a década de 1870, no movimento de pintores de contos de fada e que encontramos até hoje nas ideias de um mundo ideal, povoado de fadas, duendes e bruxas. Encontradas especialmente nas cenas de contadores de histórias. Uma inegável referência aparece na obra de John Anster Fitzgerald, que elabora mundos fantasiosos no uso de personagens fantásticos em suas obras.

Figura 5: *The Enchanted Forest*, de Fitzgerald

Fonte: http://www.artmagick.com/pictures/picture.aspx?id=5519&name=the-enchanted-forest

Gustave Doré foi também importante pintor-ilustrador desta época, conhecido especialmente pelas ilustrações dos contos de Charles Perrault, como as de *O Gato de Botas*,de 1862:

Figura 6: Ilustração do conto *O Gato de Botas*, feita por Gustave Doré, em 1862.
Fonte: http://oglobo.globo.com/pais/noblat/post.asp?t=ilustracao-gato-de-botas-de-dore&cod_post=150939

Beatrix Potter surge neste cenário, já em 1902, quando publica *Peter, the rabbit*[6]. Sua técnica de aquarela é um desafio às técnicas de impressão da época e "é uma das mais célebres ilustradoras inglesas de livros para crianças" (OLIVEIRA, 2008, p. 40). Os personagens apresentados por Potter eram animais que assumiam expressões e comportamentos humanos. Até hoje seus livros são reeditados com suas características originais.

[6] No Brasil, os livros de Beatrix Potter chegaram com o título *Pedro, o coelho*.

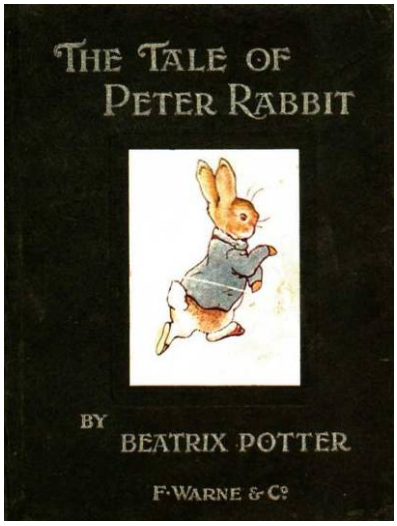


Figura 7: *Contos de Pedro, o coelho*, de 1902.
Fonte: POWDERS, 2008, p. 26.

Do final do século XIX, até a década de 1930, a ilustração alcança um patamar definitivo como linguagem. Especialmente no período entre guerras, onde textos e ilustrações despontam no mercado editorial com o intuito de agradar as crianças daquela época[7]. Até mesmo livros encontrados em sebos por editores eram revestidos de uma nova capa (sobrecapa) colorida para que pudessem ser novamente atrativos aos pequenos leitores (POWDERS, 2008).

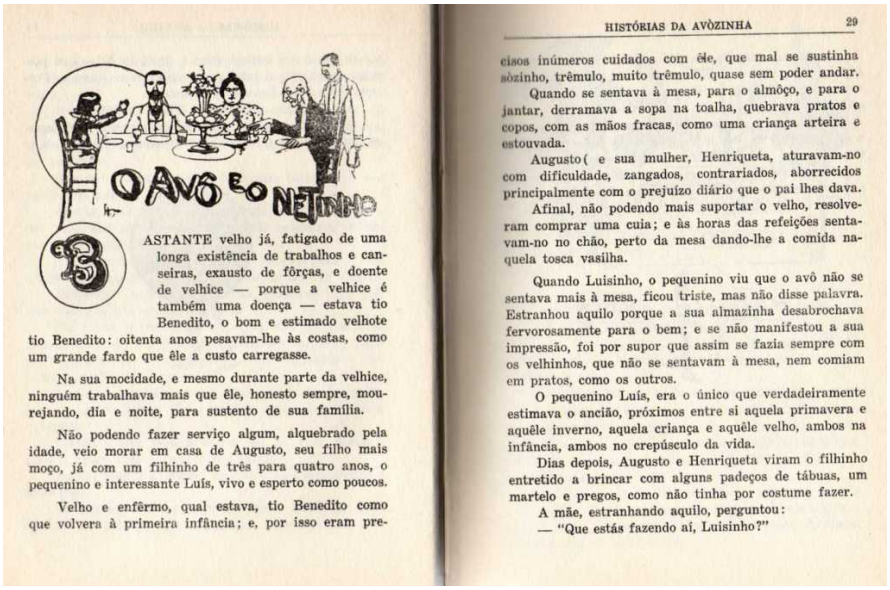
Até então, para os leitores brasileiros, essas obras vinham da Europa, em língua original, eram objetos de poucos e somente filhos de aristocratas da sociedade tinham acesso à literatura. Assim como o restante do mundo, o livro no Brasil surge como um produto da crescente urbanização, industrialização e o crescimento da instituição escola, de cunho obrigatório, como formadora dos valores burgueses e ideológicos da época. E como não existia, por aqui, um histórico de escritores para a infância, a solução seria traduzir e/ou adaptar as obras européias, e posteriormente, publicar as histórias produzidas pela tradição popular.

[7]Cabe lembrar que a ilustração de livros infantis sofreu influências das escolas de pintura do século XIX (OLIVEIRA, 2008).

No Rio de Janeiro, em 1869, Pedro da Silva Quaresma compra a Livraria do Povo, que mais tarde passaria a se chamar Livraria Quaresma. Como editor, Quaresma apostou em livros para um público que não se encaixava nos padrões das livrarias de origem francesa, oferecendo livros de leitura fácil e amena para estes leitores que eram desprezados pelas outras editoras, por sua falta de "cultura", estes livros tinham formato reduzido e preços acessíveis. Quaresma acreditava que o acesso a estas leituras poderia proporcionar aos leitores a vontade de realizar leituras mais densas. Seu intuito era fazer circular os títulos entre a população, bem como nos afirma Leão: "Quando lançava uma edição, fazia espalhar pela cidade grandes cartazes com os nomes dos livros, costumava vender suas brochuras pelas portas dos engraxates, a cavalo, num barbante" (2001, p. 124).

Este mesmo editor-livreiro chamaria Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel para iniciarem a produção de livros infantis no Brasil. O primeiro, jornalista e professor alemão, entre as décadas de 1880 e 1890, teve destaque por traduzir títulos como Robinson Crusoé (1885), Viagens de Gulliver (1888) e D. Quixote de La Mancha, já em 1901. Já Figueiredo Pimentel publicou adaptações e traduções dos contos europeus, em formato de coletâneas em pequenos livros de capa dura, dotados de poucas ilustrações, em forma de xilogravuras, como *Os contos da carochinha*, de 1894.

Durante este período, o Brasil ainda não tinha um parque gráfico de qualidade e essas publicações eram impressas na Europa. Estes escritores foram os desbravadores da literatura infantil e Lajolo e Zilberman (2007) destacam Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel como introdutores de uma literatura para crianças. Neste momento também, as ilustrações ganham nova perspectiva, quando o desenho do ilustrador é reproduzido mecanicamente, sem a necessidade da mão de um copiador. A qualidade da impressão começa a ter destaque pelo projeto estético e gráfico.



3

O AVÔ E O NETINHO

ASTANTE velho já, fatigado de uma longa existência de trabalhos e canseiras, exausto de fôrças, e doente de velhice — porque a velhice é também uma doença — estava tio Benedito, o bom e estimado velhote tio Benedito: oitenta anos pesavam-lhe às costas, como um grande fardo que êle a custo carregasse.

Na sua mocidade, e mesmo durante parte da velhice, ninguém trabalhava mais que êle, honesto sempre, mourejando, dia e noite, para sustento de sua família.

Não podendo fazer serviço algum, alquebrado pela idade, veio morar em casa de Augusto, seu filho mais moço, já com um filhinho de três para quatro anos, o pequenino e interessante Luís, vivo e esperto como poucos.

Velho e enfêrmo, qual estava, tio Benedito como que volvera à primeira infância; e, por isso eram pre-

cisos inúmeros cuidados com êle, que mal se sustinha sòzinho, trêmulo, muito trêmulo, quase sem poder andar.

Quando se sentava à mesa, para o almôço, e para o jantar, derramava a sopa na toalha, quebrava pratos e copos, com as mãos fracas, como uma criança arteira e estouvada.

Augusto(e sua mulher, Henriqueta, aturavam-no com dificuldade, zangados, contrariados, aborrecidos principalmente com o prejuízo diário que o pai lhes dava.

Afinal, não podendo mais suportar o velho, resolveram comprar uma cuia; e às horas das refeições sentavam-no no chão, perto da mesa dando-lhe a comida naquela tosca vasilha.

Quando Luisinho, o pequenino viu que o avô não se sentava mais à mesa, ficou triste, mas não disse palavra. Estranhou aquilo porque a sua almazinha desabrochava fervorosamente para o bem; e se não manifestou a sua impressão, foi por supor que assim se fazia sempre com os velhinhos, que não se sentavam à mesa, nem comiam em pratos, como os outros.

O pequenino Luís, era o único que verdadeiramente estimava o ancião, próximos entre si aquela primavera e aquêle inverno, aquela criança e aquêle velho, ambos na infância, ambos no crepúsculo da vida.

Dias depois, Augusto e Henriqueta viram o filhinho entretido a brincar com alguns padeços de tábuas, um martelo e pregos, como não tinha por costume fazer.

A mãe, estranhando aquilo, perguntou:

— "Que estás fazendo aí, Luisinho?"

Figura 8: Ilustração do livro *Histórias da Avózinha* (1959) de Figueiredo Pimentel

Fonte: PIMENTEL, 1959, p. 28.

O início do século XX se apresenta promissor para o crescimento da literatura infantil, no mundo e especialmente no Brasil.

Na confluência deste espaço que se abre para a literatura infantil, surge a produção de Monteiro Lobato, escritor que alguns estudiosos (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007; COELHO, 2000; DEBUS, 2004) apontam como o responsável pelo início de uma literatura legitimamente brasileira, quando em 1921 publica *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Por se preocupar com a necessidade de se escrever para a infância com uma linguagem própria, que as crianças da época se interessassem, o escritor investe na literatura voltada ao público infantil.

Figura 9: Capa do livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, de 1921.

Fonte: http://www.oglobo.globo.com/pais/noblat/post.asp?t=ilustracao-gato-de-botas-de-dore&cod_post=150939

Os livros de Monteiro Lobato também ficaram conhecidos por serem os primeiros títulos brasileiros a trazerem ilustrações em todas as páginas do livro, apresentando ilustradores como Voltolino e Belmonte. Voltolino era um importante caricaturista em São Paulo, e foi o responsável pelas ilustrações do livro *A menina do narizinho arrebitado* (CAMARGO, 1995).

Para Lajolo e Zilberman (2007), alguns fatores sociais da época favoreceram a expansão da literatura infantil, entre eles:

> Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolaridade dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista (p. 47).

O movimento da Escola Nova também traz mudanças importantes no cenário educacional brasileiro, ao conceber a escolaridade obrigatória, assim havia a necessidade de se fazer livros que chegassem ao ambiente escolar.

Na década de 1930, juntamente com Monteiro Lobato conviviam outros escritores brasileiros que voltaram sua literatura para a infância, como Viriato Correia, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo. Viriato Correia escreveu vários títulos para crianças, entre eles o livro *Cazuza*, de 1938. Graciliano Ramos também se arriscou nesse universo, quando venceu um prêmio com o livro *A Terra dos Meninos Pelados*, de 1939. Érico Veríssimo colocou seu nome na lista dos escritores para o público infantil, quando em 1936 publicou *As Aventuras do Avião Vermelho*, a partir daí, tantos outros títulos.

Figura 10: Capa do livro *Aventuras do Avião Vermelho*, de Érico Veríssimo, de 1936.
Fonte: http://www.traca.com.br/capas/55494_medi.jpg

A literatura infantil cria um vínculo com a escola, muitas obras são usadas didaticamente com objetivo de nacionalização e alfabetização de todas as classes da população brasileira. Nas décadas que seguem existe a marca de avanços tecnológicos e meios de comunicação, possibilitando novas formas de apreensão da realidade pela criação de novas linguagens.

O salto qualitativo que marca a literatura infantil e juvenil no Brasil se dá a partir da década de 1970. Uma nova concepção de infância, que surgiu com Monteiro Lobato, propicia o nascimento de uma literatura infantil desvinculada do didatismo escolar. O compromisso, antes pedagógico da literatura é substituído pelo surgimento de novos autores e textos criativos, “valoriza-se, neste momento, o espírito questionador, lúdico, irreverente e bem humorado” (RADINO, 2003, p, 108).

No Brasil, os estudos sobre a ilustração no livro infantil são bastante recentes. Luis Camargo (1995) inicia a apresentação de seu livro com um panorama que indica que foi a partir dos estímulos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil que começou uma

preocupação com a ilustração dos livros para a infância. Durante muito tempo, os ilustradores de livros infantis e juvenis estiveram anônimos, o que dificultou um estudo mais aprofundado de um panorama histórico sobre a ilustração no Brasil.

Segundo o estudioso, *Flicts* (1969), de Ziraldo marca o nascimento de um novo período, a publicação que traz as ilustrações como linguagem principal. Este livro está entre o livro de imagem, no qual as imagens contam a história, e o livro ilustrado, onde texto e imagem interagem. O livro de Ziraldo traz uma nova linguagem, na qual imagem e texto estão intimamente ligados: a ilustração como complemento do texto, e texto complementando a ilustração.

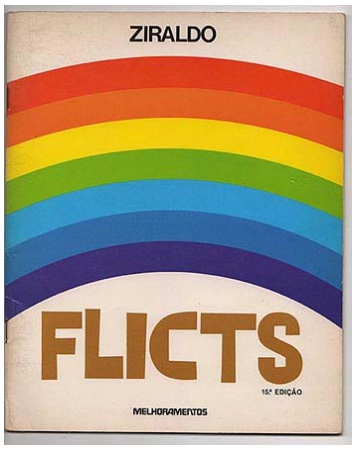


Figura 11: *Flicts*, livro de Ziraldo, hoje publicado pela Editora melhoramentos.
fonte: http://www.jupix.org/2003-2005/flicts.jpg

A literatura infantil passa a assumir uma função sócio-cultural, sensibilizando o seu leitor, de forma lúdica e oferecendo diferentes maneiras de ver o mundo. A literatura é agora arte que busca olhar crítico, bem como destaca Radino: “A obra literária pode romper com os padrões vigentes e constituir um novo objeto de conhecimento, na medida em que amplia e renova o horizonte de percepção do leitor, ao invés de refletir passivamente uma sociedade” (2003, p. 114).

Neste cenário surge então o primeiro livro só de imagens feito por escritor/ilustrador brasileiro Juarez Machado: *Ida e Volta*. Desenhado em 1969, o livro é publicado numa coedição Holanda/Alemanha, depois na França e Itália, em 1975, para finalmente, em 1976, ser publicado no Brasil (CAMARGO, 1995, p. 71). O livro traz não somente uma inovação no

padrão de ilustração, mas também a valorização ao talento dos ilustradores/ escritores brasileiros.

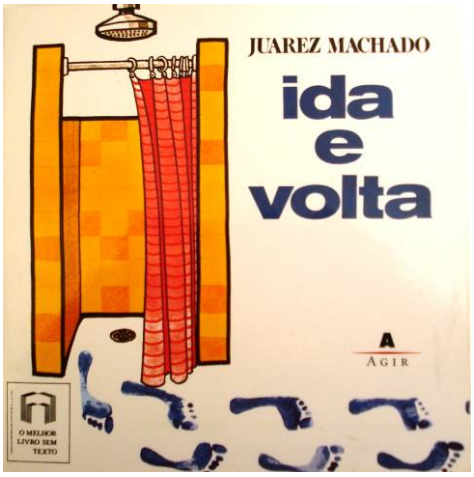


Figura 12: Capa do livro de Juarez Machado.
Fonte: fotografia da pesquisadora

Ida e Volta aparece como um marco importante para esta nova visão de literatura, utilizando-se de uma nova linguagem, não-verbal, e na forma de cenários compostos por ilustrações, constrói uma narrativa de forma singular, trazendo uma nova concepção na forma de ilustrar e narrar história por via da imagem. A imagem ganha lugar de destaque nas obras futuras, que transformam muitos livros para crianças em verdadeiras obras de arte.

Zilberman (2005) argumenta que o livro de Juarez Machado é uma criação inovadora comprometida com o gênero literário de recepção infantil, proporcionando diversos caminhos de leitura, e mesmo sendo exclusivamente composto de ilustrações, não afasta o título do campo da literatura.

A imagem nos livros brasileiros de recepção infantil toma corpo especialmente depois da década de 1960, quando passa a definir um estilo de ilustração que foge dos padrões europeus. Em 1968 é criada a Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil (FNLIJ), cujo objetivo, entre outros, é a divulgação e premiação de publicações de qualidade no âmbito nacional. A premiação para melhor livro para criança e melhor livro para jovens começa em 1974. E o livro de Juarez Machado leva o título de melhor livro sem texto brasileiro no ano de 1981 (FNLIJ, 2009).

2.1 LIVRO DE IMAGEM: UM MAPEAMENTO TEÓRICO

(...) Outrora, quando fui outro, eram castelos e cavaleiros
(Ilustrações, talvez, de qualquer livro de infância),
Outrora, quando fui verdadeiro ao meu sonho(...)
... Temos todos duas vidas:
A verdadeira, que é a que sonhamos na infância,
E que continuamos sonhando, adultos, num substrato de névoa(...)
...Há só ilustrações de infância:
Grandes livros coloridos, para ver mas não ler;
Grandes páginas de cores para recordar mais tarde.
Na outra somos nós,
Na outra vivemos(...)
(PESSOA, sd, p. 31)

Desde os primeiros estudos teóricos acerca da ilustração e imagem no livro infantil, alguns conhecidos estudiosos brasileiros escreveram sobre o tema. Esta seção do trabalho busca construir um mapeamento, mesmo que breve, sobre as publicações brasileiras destinadas ao estudo da ilustração na literatura infantil, especialmente aquelas que estudam obras compostas por imagens como forma única de linguagem, reconhecidas no conjunto de fundamental importância para o reconhecimento deste tipo de livro como elemento facilitador para o processo de conhecimento.

No livro *Ilustração do Livro Infantil* (1995), Luís Camargo dedica um capítulo sobre o Livro de Imagem, que traz uma denominação que até hoje é usada por outros estudiosos que se debruçam sobre este tipo de livro infantil: "Livros de imagem são livros sem texto[8]. As imagens é que contam a história" (CAMARGO, p. 70).

Este autor monta um panorama sobre a história do livro de imagem no Brasil, citando seus pioneiros e construindo uma lista das principais publicações do gênero destinado ao público infantil até o ano de 1995. Dentre outras informações presente na publicação, uma que se destaca é a elaboração de uma classificação das funções da ilustração, na qual o autor

[8] Ao citar o livro de imagem sem texto, o autor refere-se ao texto verbal escrito, já que o livro de imagem apresenta texto visual imagético.

enumera as características primordiais apresentadas nas ilustrações dos livros de recepção infantil.

Para Luís Camargo uma ilustração pode ter a função de: pontuação, quando destaca aspectos e pontua o texto, quando assinala início ou término; *função descritiva*, quando a ilustração descreve objetos, personagens, cenários, usada em livros didáticos, por exemplo; *função narrativa*, a ilustração mostra uma cena, conta uma história; *função simbólica*, quando a ilustração representa uma ideia, uma construção metafórica da história; *função expressiva/ética*, as posturas, expressões e gestos mostram emoções, também mostram valores de ordem social e cultural, presentes no traço do ilustrador; *função estética*, quando a ilustração se caracteriza por valorizar a linguagem visual; *função lúdica*, nesta função a ilustração se transforma em jogo, participa com sua ludicidade da história contada; *função metalinguística*, é a linguagem que fala sobre a linguagem (CAMARGO, 1995). O autor também destaca a importância de observarmos que essas funções nunca existem independentes umas das outras, elas se sobrepõem e se entrelaçam nos livros infantis e juvenis.

O autor destaca a importância da leitura das diversas linguagens que são apresentadas nos meios de comunicação e da necessidade de uma alfabetização que não seja exclusivamente voltada ao conhecimento das letras.

E conclui:

> O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência 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 (CAMARGO, 1995, p. 79).

Assim como Luís Camargo, Fanny Abramovich também dedicou um capítulo sobre o livro de imagem em sua publicação *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (1997) , no qual escreve sobre as possibilidades das histórias sem texto escrito.

Através de um panorama das produções de ilustradores/escritores como Eva Furnari, Ângela Lago e Juarez Machado, a autora descreve algumas das publicações de livros infantis sem texto mais conhecidas pelos leitores brasileiros, dando ênfase espacialmente às características que tornam esses livros únicos: os traços, as cores, o uso das páginas, o

movimento que essas histórias apresentam, e com as diversas formas nas quais aguçam e mexem com a inteligência dos leitores.

Fanny Abramovich destaca a importância da habilidade do escritor/ilustrador na criação das narrativas seqüenciais e completas sem o uso da palavra, de maneira inteligente e "cutucante". A autora também colabora na afirmação da possibilidade da construção oral das histórias nos livros de imagem pelos leitores, que a partir da oralidade pode-se ampliar os detalhes, refazendo a história de modo novo e pessoal, inventando as mil possibilidades que apenas as narrativas visuais permitem e estimulam.

E, por fim, afirma:

> 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... (ABRAMOVICH, 1997, p. 33).

Para Fanny Abramovich, é através da visão que se pode "saborear" e "detectar" o mundo circundante, e ao se aprender a usar esse instrumento é possível que se consiga uma maneira de não formar "míopes mentais".

Nelly Novaes Coelho (2000) apresenta o livro de imagem como uma tendência ou linha da literatura infantil contemporânea. Assim como os livros realistas, os contos maravilhosos, o livro de imagem é uma linha de narrativa. A autora apresenta essa produção como "livros que contam histórias através da linguagem visual, de imagens que falam" (COELHO, p.161). O livro de imagens é excelente estratégia para o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é:

> Processo lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o *mundo real-concreto* à sua volta e o *mundo da linguagem*, no qual o *real-concreto* precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos (COELHO, 2000, p. 161).

Nelly Novaes Coelho ainda completa sua definição com uma lista de livros sem texto publicados por autores/ilustradores brasileiros.

Maria Zilda da Cunha em seu livro *N*a *Tessitura dos signos contemporâneosÇ novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil* (2009), também destaca espaço para o livro de imagem quando afirma que: “há ainda casos em que as imagens são o seu próprio contexto. Assim, as imagens são textos autônomos” (p. 142). A autora faz uma análise do livro *Outra Vez*, de Ângela Lago e destaca a importância deste título composto por imagens em todos os seus elementos mais relevantes como: tempo/ espaço, personagens e elementos figurativos.

Lúcia Pimentel Góes em *Olhar de Descoberta* (2003) apresenta o OBJETO NOVO, o livro que traz múltiplas linguagens, fugindo da tradicional linguagem verbal, ao livro é acrescentado a ilustração, este novo objeto traz consigo a necessidade da ressignificação do olhar do leitor para apreender e compreender o mundo de estímulos visuais, especialmente pictóricos que o cerca.

O capítulo destinado ao estudo do livro de imagem foi escrito por Eva Furnari, conhecida escritora e ilustradora de livros para a infância. Furnari nomeia esta linha narrativa como *Livro Só-Imagem* e que são nestes livros que o desenho conta toda a história sem que a palavra escrita entre em “jogo”. E afirma que: “A criança não necessitaria das explicações do adulto para fruir a história; e, o que é mais interessante, por meio de uma linguagem que lhe é extremamente familiar, haja vista quanto o desenho é importante na atividade da criança” (FURNARI, 2003, p. 65).

Eva Furnari elabora ainda uma lista de características que considera importantes para a produção e confecção de livros infantil formado apenas por imagens: o livro deve estimular a imaginação e a atividade da criança; a linguagem deve ser apropriada ao universo da criança, tanto na estrutura como na forma de se apresentar a linguagem; alguns livros são específicos a certas idades; as ilustrações devem fugir de estereótipos (FURNARI, 2003).

E assim como Luís Camargo, Eva Furnari também elabora uma seleção de propostas, como classificações das diversas possibilidades das ilustrações nos livros de imagem: *proposta lúdica*, os elementos essenciais são o jogo e a brincadeira; *proposta indicial*, a estrutura destes livros é de índices, que remetem ao leitor ao signo, são livros para exercitar a capacidade de percepção e observação; *proposta sensível impressiva*, nestes livros os sentidos são estimulados (tato, visão, olfato, audição, paladar); *proposta analógica*, nestas ilustrações, a leitura é provocada pela semelhança, associação, sugestões; *proposta informativo-lúdica*, são os livros nos quais informação e ludicidade de engendram, imagens provocadoras e

complexas; *proposta fragmentário e simultaneidade no livro só imagem*, obras de encaixe, vinhetas, linguagens múltiplas, essa leitura exige um leitor fluente (FURNARI, 2003).

Regina Zilberman também participa desta discussão, quando ao montar uma lista com autores/ilustradores brasileiros, revela características fundamentais do livro de imagem. O capítulo denominado *Quando fala a ilustração*, no seu livro *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira* (2005) cita importantes autores como Ziraldo e Juarez Machado, mostrando que estes, entre outros autores, conferem agora à ilustração um status estético e artístico, compreendendo a ilustração como uma linguagem que fala por si só. E ao se referir ao livro de imagens, afirma que: "Com efeito, a ilustração, nesses casos, substitui a linguagem verbal, o texto, mas não os elementos próprios à literatura, como a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista" (ZILBERMAN, p. 156).

A autora também coloca que é o leitor o responsável em transformar o enredo da história em palavras, engendrando a linguagem verbal com a linguagem visual[9], narrando o que as imagens sugerem. E finaliza, descrevendo que a imagem:

> Proporciona caminhos possíveis não apenas para o leitor ainda não alfabetizado, pois a busca do entendimento da ação, por intermédio das figuras pictóricas envolve todo e qualquer interessado na obra. E oferece alternativas também para os autores que acreditam que a comunicação se engrandece, quando recorre às possibilidades da imagem (ZILBERMAN, 2005, p. 157).

Para Lígia Cadermatori, conforme se refere em *O que é Literatura Infantil* (2006) o livro de imagem surge como uma possibilidade rica de leitura para as crianças que ainda não leem o código escrito. São eles os "livros sem texto que recorrem, exclusivamente, à linguagem visual" (p. 52).

Para a autora, a percepção visual exerce uma função de ordenação, e o livro de imagem colabora como uma etapa importante para o desenvolvimento da leitura, através da produção de narrativa pela via visual.

> Através da imagem visual, os livros sem texto estimulam o interesse ativo da mente em relação ao objeto. Recorrendo à percepção visual para chegar ao pensamento, os

[9] A leitura verbal assinalada pelos teóricos é a leitura do código verbal escrito, enquanto a leitura visual proposta, destina-se a leitura das imagens presentes nas ilustrações dos livros de recepção infantil.

> signos visuais, através de suas propriedades, induzem conceitos. Considere-se que a apreensão das formas é o meio de percepção mais espontâneo, sobre o qual se constroem posteriormente, os conceitos, o procedimento analítico, a reflexividade, enfim. O desenvolvimento da apreensão visual é, portanto, uma etapa básica e importante do desenvolvimento que a leitura requer (CADERMATORI, 2006, p. 53)

A autora ainda cita os importantes autores de livros infantis de imagens como: Eva Furnari, Ângela Lago e Juarez Machado.

Eliane Debus, em *Festaria de Brincança – A leitura literária na Educaçao Infantil* (2006) ao apresentar os critérios de escolhas dos livros infantis elencados pelos catálogos editoriais, evidencia que nos catálogos os livros de imagem são indicados às crianças pequenas que ainda não adquiriram a compreensão do código verbal escrito. Sem excluir a importância do livro de imagem neste processo, a autora afirma que "No período que antecede o domínio do código escrito, a imagem auxilia na leitura e dá à criança a sensação de estar construindo a história" (DEBUS, p. 102).

Maria Alexandre de Oliveira elucida em seu livro *A literatura para crianças e jovens* (2008) que o livro de imagem é visto pelo adulto como sendo somente para as crianças que ainda não leem, mas que essa visão é equivocada, já que esta modalidade de livro sem texto traz várias possibilidades nas quais cada leitor construirá uma leitura a partir de suas referencias culturais e emocionais.

A autora afirma ainda que "imagem é uma linguagem de conjunto. Estimula múltiplas apreensões, seja pela forma, seja pela cor" (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

Maria Alice Faria também participa da discussão, quando abre espaço para o livro de imagem em *Como usar a Literatura Infantil na sala de aula* (2008), o capitulo destinado às narrativas no livro de imagem traz uma introdução sobre a necessidade do ilustrador ter sensibilidade para se fazer entender pela criança e segue afirmando ainda a falta de utilização deste gênero que é tão rico em possibilidades. A autora destaca a importância da sequência nas cenas de uma história sem texto e que o autor necessita ser bastante claro na introdução de "elos de encadeamento" que fazem ligação entre os quadros que narram a história a ser contada.

Na sequência do capítulo ela apresenta quatro exemplos de trabalhos para serem realizados em sala de aula de escritores brasileiros já conhecidos: Eva Furnari, Ângela Lago,

Regina Rennó e Roger Mello. Mas antes de caracterizar os exemplos, explicita o uso do livro de imagem:

> Um trabalho minucioso com crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio (FARIA, 2008, p. 59)

Ieda de Oliveira (2008) organizou um livro com artigos de ilustradores que escrevem sobre a qualidade da ilustração no livro infantil e juvenil. Entre eles se destaca Marilda Castanha que se ocupou em escrever sobre a linguagem visual no livro sem texto e destaca a importância do aprendizado na leitura de imagens "utilizar a imagem como instrumento de linguagem foi – e ainda é – crucial para todos os grupos culturais" (CASTANHA, 2008, p. 141). Ela ainda sugere que a leitura de imagens segue alguns passos, pois "Para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler imagens" (CASTANHA, 2008, p. 143)

A autora vai além, destacando que pais e professores se sentem desconfortáveis com as possibilidades do livro de imagem, já que a partir do aprendizado do código escrito, as características relacionadas às ilustrações dos livros vão sendo colocadas em segundo plano, como se o adulto fosse, aos poucos, "desalfabetizado de imagens".

E ao estimular o uso do livro sem texto por crianças e adultos, a autora confirma:

> É transgressor conceber uma obra aberta, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor propor uma narrativa somente por elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos (CASTANHA, 2008, p. 148).

E finaliza elaborando uma lista de pequenas instruções destinadas à outros ilustradores que se dedicam, assim como ela, na produção de livros de imagem. Trazendo também uma listagem dos livros de imagem premiados pela FNLIJ nos últimos anos, citando os grandes autores/ilustradores brasileiros entre eles: Juarez Machado, Eva Furnari, Ângela Lago e André Neves.

Novamente em 2009, Lúcia Pimentel Góes aposta da discussão sobre o uso da imagem na linguagem literária, quando organiza *A Alma da Imagem*, junto com Jakson de

Alencar. Em uma coletânea de artigos escritos por ilustradores brasileiros, ela retoma seu conceito de “OBJETO NOVO”, através de uma retrospectiva da imagem em toda a história da humanidade e chegando em uma concepção de literatura infantil, conceitos antes vistos em *Olhar de Descoberta* (GÓES, 2003).

O livro de imagem se destaca no capítulo entitulado *O Universo fascinante dos signos visuais,* escrito por Graça Lima, esta autora enfatiza a necessidade de um alfabetismo visual através de um “sistema básico de aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais” (LIMA, 2009, p. 73). Colocando entre as causas prováveis dessa necessidade a ênfase colocada pela educação, em todas as formas de linguagem verbal escrita e a falta de preocupação com a experiência visual das crianças.

E em um parágrafo importante de seu artigo, Graça Lima articula sobre o livro de imagem:

> No livro sem texto, a imagem domina o espaço antes ocupado pela palavra e instaura significados. Para a criança a palavra só passa a ter importância primordial após sua alfabetização, pois muito antes disso ela já é capaz de transpor o mundo real para o mundo de signos visuais e ler o significado de imagens. No livro de imagens, são as imagens que suscitam a palavra, e o leitor é convidado a ser o autor do texto em parceria com o ilustrador. O texto imagético cerca-se de particularidades e da articulação entre seus elementos e propõe uma experiência de leitura que permite assumir o ato de ler sob uma nova forma, extrapolando os limites da oralidade e da escrita (LIMA, 2009, p. 75).

Neste sentido, Graça Lima destaca a importância de pais, educadores e todas as pessoas ligadas ao mundo da literatura apreenderem o universo visual que cerca as crianças na atualidade, para fazer com que essa linguagem visual se torne aliada na educação necessária como “promessa de enriquecimento no futuro” (LIMA, 2009, p.76).

E finaliza, observando que: “a inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana e amplia o espírito criativo” (LIMA, 2009, p. 76), enfatizando que o livro ilustrado é tão importante para os professores alfabetizadores como os professores de classes mais avançadas, isso se dá pela ampla capacidade narrativa que o livro composto de imagens favorece.

Peter O’Saggae (2010), pesquisador que mantém o site *Dobras de Leitura* fornece uma listagem atualizada das dissertações de mestrado e teses de doutorado na área de Literatura Infantil e Juvenil, e entre elas as principais pesquisas sobre a imagem nos livros

para crianças e jovens no Brasil. Entres estas últimas, ele destaca a dissertação de mestrado de Rübia de Cássia Oliveira, *Indústria Cultural, processos formativos e literatura infantil* (2002), que realiza uma pesquisa sobre a leitura imagética no contexto escolar, levando em conta a semiótica visual e análise de livros compostos por imagens, buscando as relações existentes entre elementos estruturantes das imagens nos livros e as possibilidades de leituras no meio escolar (Apud O'SAGGAE, 2010).

Maria Tereza Breves na dissertação de mestrado *O livro-de-imagem: um (pré)texto para contar histórias* (1996) reflete sobre a contribuição que o texto visual pode fornecer ao desenvolvimento da oralidade das crianças na busca pela ordenação do pensamento infantil, a pesquisadora parte do pressuposto que a leitura do texto visual antecede a palavra escrita, e assim o texto visual não é visto como somente decifração da mensagem refletida na imagem, mas sim como construção de sentidos pela criança leitora (Apud O'SAGGAE, 2010).

Peter O'Saggae (2009)[10] faz um levantamento das principais definições usadas no material teórico sobre o livro de imagem e apresenta o seguinte diagrama:

Livro de imagem (Bonfim, 1996)	
Livro só-imagem (Góes, 1996)	
Livros de imagem (Lima e Ferraro, 2001)	
Livro de imagem com legenda (Edital PNLD, 2001)	
Álbum colorido Álbuns de imagem Álbum de figuras Livro com imagens Livro de gravuras Livro-de-gravuras Livro-de-figuras Livro de estampas Estorietas sem palavras Literatura-sem- palavras	(Coelho, 1981)
Narrativas-imagéticas (Mokarzel, 1998)	
Literatura visual (UBE, 1994)	
Livro sem texto (FNLIJ, 1981/ APCA 1984-1994)	

[10] Este quadro foi elaborado por Peter O'Saggae para apresentação em uma Oficina no 1º encontro para formação do professor leitor, no município de Picada Café, Rio Grande do Sul, estes dados ainda não foram publicados, mas autorizados pelo autor para uso neste trabalho.

Álbum ilustrado Livro mudo História muda Histórias sem palavras Texto visual	(Camargo, 1995)

Tabela 1: Denominações de Livro de Imagem, elaborada por Peter O'Saggae

Como pode ser observado o Livro de Imagem vem ganhando espaço nas pesquisas que envolvem a Literatura Infantil no Brasil, especialmente nos últimos anos, isso se dá pela necessidade de se nomear este gênero literário, já que apresenta ainda como uma literatura sem nome, isso se percebe nas diversas denominações que o Livro de Imagem recebe nas diferentes pesquisas realizadas. Mas ainda assim, percebe-se o crescente valor que o Livro de Imagem vem adquirindo nas pesquisas relacionadas à literatura para crianças.

Acreditamos que o livro de imagem é instrumento de possibilidades de leitura, interpretação e significação, um livro literário que se adequa a todos os leitores, independente de faixa etária, estando muito mais ligado ao repertório de leitura de cada leitor. O livro de imagem é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e deveria sim, estar ligado a todos os processos de leitura, tanto leituras verbais, já que possibilita construção de narrativa, quanto na leitura visual imagética, como instrumento de alfabetização visual, e assim, por consequência, leituras de mundo e conhecimento.

2.2 JUAREZ MACHADO: O ENCANTADOR DE IMAGENS

> *A palavra e a nota musical são duas das minhas maiores invejas. Eu morro de inveja de quem sabe escrever, e morro de inveja de quem sabe tocar algum instrumento, ou produz música. Eu sou completamente obtuso nestes dois assuntos. No escrever eu até me arrisco, ainda que com muita timidez. Porque, afinal, eu acabo escrevendo sempre sobre as coisas que eu pinto, não é? Eu não sei escrever nada se o assunto não estiver ligado à minha pintura. Conversando outro dia com uma grande amiga, professora de literatura e até minha tradutora das coisas que escrevo em português e ela traduz para o francês, a Michele Borjuois, que é uma francesa que morou no Brasil, inclusive, ela foi taxativa: "Juarez, você não escreve, você pinta. O teu texto é visual. Você escreve um quadro". Então eu acabo escrevendo os meus quadros e coisas ligadas a eles. Não tenho a pretensão de sair escrevendo coisas de verdade.*
> *(MACHADO, 1996, p.1)*

Em uma entrevista ao jornal de Joinville, na ocasião que inaugurava seu painel em um importante monumento da cidade. Juarez Machado relatou sobre seus sentimentos em relação ao exercício de composição da escrita e da música em contrapartida a pintura. As fronteiras entre a imagem e a palavra estão cada vez mais tênues, e o autor Juarez Machado é prova disso, já estão elementos estão sempre em sintonia em suas obras, imagem e palavra dialogam, se misturam, se entrelaçam.

Sempre conhecido como artista plástico, deixando sua marca na pintura, nas charges e na televisão, Juarez Machado também se aventurou na ilustração de livros destinados ao público infantil, e dentre seus livros, o mais importante é *Ida e Volta*. Além deste, o autor também se tem outros títulos, entre eles estão: *Limite* (1969), *Domingo de Manhã* (1976), *Emoções* (2001), *O Mistério da Página 19* (2004).

Para obter mais informações e conhecer mais detalhes sobre o livro *Ida e Volta*, acreditávamos que uma entrevista com o autor nos forneceria dados relevantes para descobrirmos quais as posições do autor sobre seu livro. E isto realmente aconteceu, quando em encontro com Juarez Machado, esta pesquisadora teve acesso à revelação de acontecimentos e fatos marcantes sobre suas criações artísticas, descritos a seguir.

França, Paris, 13 de outubro de 2009. Os últimos restos de verão caem como tapetes sobre as calçadas e o friozinho do outono chega de manso. Esse é o cenário de um encontro

marcado: ateliê do artista brasileiro Juarez Machado que me recebeu para um bate papo dos melhores.

O ateliê está localizado em um lugar com encantos mágicos, a vista da janela inspira até mesmo a quem não é artista. Quando lá cheguei o artista estava imerso em pincéis e cores, pintando um quadro e ouvindo música de uma rádio francesa. Entre quadros, esculturas, pincéis e livros, conversamos sobre seus livros para crianças, suas criações artísticas e como tudo isso o torna o artista que é hoje.

O principal objetivo na conversa que tivemos era tentar descobrir como o seu livro *Ida e Volta*, publicado em 1976, e que é um marco da literatura destinada ao público infantil, havia sido criado.

Juarez, em sua simpatia incontestável, recebeu-me como se fôssemos amigos de uma vida inteira, me presenteou mostrando todas as pinturas de sua nova exposição, que seria inaugurada em breve, em Paris, e me mostrou uma coleção de obras suas, que mereciam estar guardadas em cofres secretos.

Juarez Machado nasceu em 16 de março de 1941 na cidade de Joinville, em Santa Catarina, onde também passou sua infância. Em 1955 trabalhava em uma gráfica vinculada ao ramo farmacêutico, na função de desenhista, responsável pela confecção de cartazes dos medicamentos que fariam circular os remédios no mercado. Seus traços firmes e o bom uso das cores já o diferenciavam dos demais desenhistas. Ali nascia o artista, tinha ele 14 anos de idade.

Aos 18 anos foi para Curitiba (PR), matriculando-se na EMBAP – Escola de Música e Belas-Artes do Paraná, frequentando regularmente o curso de cinco anos. Durante toda a fase de estudos, já participava dos movimentos de arte. Em 1965, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde, com sua capacidade e versatilidade, abriu caminhos, conquistando espaço não só na pintura como em outras modalidades de comunicação.

Durante sua vida, além de pintor, foi também escultor, desenhista, caricaturista, mímico, designer, cenógrafo, escritor, fotógrafo e ator. Foi chargista dos principais jornais do Rio de Janeiro, destacando-se os quadros de mímica feitos para o programa Fantástico, da TV Globo, no final dos anos 1970.

A diversidade artística não gerou dispersão, antes resultou em uma conjugação de todos esses elementos num único propósito, já que a arte não se divide em compartimentos estanques: os variados tipos se comunicam entre si e se completam um ao outro. Com o objetivo de internacionalizar seu trabalho, em 1978, Juarez viajou para Nova York, Londres e, finalmente, foi para Paris, onde fixou residência e montou ateliê.

Alinhavando histórias e recordações, Juarez abriu o baú da memória no qual guarda o processo de criação do seu livro mais conhecido e a sua vida na época de sua criação, junto com tantas outras coisas que ele ajudou a formar no Brasil da década de 1970. Assim, pude conhecer um pouquinho mais desse artista admirável e reconhecer o papel importante que ele representa como um artista brasileiro, conhecido no mundo inteiro.

O livro *Ida e Volta (1976)* é reconhecido, oficialmente, no Brasil, como o primeiro livro de imagem, sem uso do texto escrito na construção da narrativa. O livro ainda hoje é valorizado pelo ineditismo de apresentar uma narrativa que traz um personagem misterioso, que passeia pelas páginas do livro, propondo suspenses, e trazendo ao leitor uma infinidade de possibilidades de leitura, já que cada leitor constrói o personagem; e a narrativa, que na verdade não apresenta um final, gera uma história que pode ser contada e recontada, por qualquer leitor, de qualquer idade, de qualquer lugar do mundo.

Juarez Machado narrou-me que a ideia original do livro foi gestada em estado onírico, num período em que trabalhava na decoração de uma boutique no Rio de Janeiro. A boutique, que se chamava *Lelé da Cuca*, trazia um novo conceito no *layout* das lojas de roupas femininas no Brasil, e ele era o artista responsável pelo painel das paredes da loja. Ele lembra que a pintura era composta por histórias em quadrinhos, piadas, desenhos de humor, compondo um cenário irreverente e inovador para a época.

Em seu sonho, Juarez se viu entrando em uma livraria e escolhendo entre tantos livros, um livro seu. Ele acordou durante a noite e rascunhou o que seria futuramente duas de suas grandes criações: o livro *Limite* e *Ida e Volta*: “Chego lá vejo um livro espetacular, puxa mas esse livro é meu, e eu estou sonhando, vou tomar nota, página por página, ou tentar lembrar página por página, e quando acordar eu vou fazer esse livro. Aí, eu decorei, no sonho. Acordei e fui correndo pra prancheta e tomei nota de tudo e voltei a dormir”.

A ideia original foi concebida para receber o formato de desenho animado, mas, como na época, no Brasil, ainda não existiam produtoras habilitadas para este tipo de trabalho, Juarez publicou em formato de livro.

Durante nossa conversa, Juarez me presenteou com mais uma informação até então desconhecida. - O livro *Ida e Volta*, marcado como o primeiro livro de imagem de um escritor brasileiro, teria sido precedido de um outro, o *Limite*, que foi publicado em 1970.

Quando da criação, as duas narrativas faziam parte de um mesmo livro, que, posteriormente, separados, tornaram-se duas obras primas literárias: “Então eu fiz um livro, e o *Ida e Volta*, fazia parte do *Limite*. Na verdade começava com o *Ida e Volta*, e quando no final do *Ida e Volta*, ele entra de novo no banho, ele entrava dentro do quadrado, dentro daquele quadrado, do *Limite*. Aí quando eu fiz, eu não senti que ia ficar duas coisas que não dava ligação, então eram duas coisas diferentes. Daí eu separei, fiz o *Limite*, que foi publicado e, anos mais tarde, eu publiquei o *Ida e Volta*”.

Assim, o livro *Limite* foi publicado em 1970, pela Livraria Francisco Alves, sendo o primeiro livro de imagem brasileiro.

Figura 13: Capa do livro *Limite*, de 1969

Fonte: acervo da pesquisadora

Juarez Machado apostou muito na possibilidade do livro de imagem, pois nele os leitores podem entender a narrativa do jeito que imaginam, inserindo, nas imagens lidas, suas crenças, sua cultura, as coisas em que acreditam. Como ele mesmo diz: “Porque uma palavra tem vários sentidos. A interpretação de cada um é de uma maneira, dependendo da cultura, da vivência, dos traumas, das vergonhas e das coisas de cada um”.

O artista explicou que em 1976, quando o livro *Ida e Volta* foi publicado, realizava um trabalho voluntário com adolescentes carentes como o provocador de atividades de teatro, mímica e desenho, para que os psicólogos pudessem realizar o trabalho terapêutico, numa clínica de Psicanálise, no Rio de Janeiro. Este trabalho foi o grande incentivador para que publicasse o livro que estava guardado, bem como os quadros de mímica, em formato de videoclipe, que criava e era apresentado no programa Fantástico, inspiraram a fazer a série de livros sem a palavra.

Quando perguntei sobre o misterioso personagem do livro *Ida e Volta*, querendo saber o motivo de o livro ter sido criado sem apresentar visivelmente o personagem principal da narrativa, Juarez explicou a escolha com uma pitada de nostalgia, lembrando de sua infância, quando escutava as novelas pelo rádio, exemplificando como “Quando você escuta uma novela pelo rádio, coisa que eu garoto fazia, depois do jantar, escutava os programas pelo rádio, os programas de humor, os mesmos que foram pra televisão”.

Explicou-me, ainda, que negou o personagem para que o leitor pudesse interferir na história, com sua criatividade e imaginação: “Até neguei o personagem, como no outro, o Emoções, para o espectador, o leitor. Porque quando você lê um livro, você não sabe como é que é o personagem, você fica imaginando”.

Durante o encontro, enquanto me envolvia em informações, Juarez Machado me apresentou aos seus livros publicados, raridades como os cartazes de publicidade que divulgavam seus desenhos em capas de cadernos, e me mostrou uma preciosidade maior ainda - um livro, na verdade o boneco de um livro, prontinho para ser publicado, seguindo a mesma linha dos seus outros livros da série sem texto. Imagens belíssimas, coloridas, em páginas duplas, que tomam o espaço de maneira poética e instigante.

Quando contou sobre seus processos de criação, falou claramente que seu processo de criação de livros não se diferencia da criação dos quadros, que esses dois processos

acontecem de maneira semelhante: “Eu acho que o processo de criação nunca é diferente, sempre é uma coisa nova, sempre é uma descoberta, sempre é um click, mas você sai em busca”.

De volta ao Brasil, Santa Catarina, calor de sol e cheiro de mar, escrevo sobre o encontro que, creio, não interessa somente a mim, mas a todos aqueles que admiram o trabalho de Juarez Machado e o seu pioneirismo ao introduzir no Brasil o livro somente de imagens.

3 SEMIÓTICA: UM OLHAR PEIRCIANO NAS IMAGENS QUE ILUSTRAM A LITERATURA INFANTIL

> *A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios.*
>
> *(MELLO, 2002, p 1)*

Roger Mello, escritor e ilustrador de livros infantis, e seu pensamento a respeito de imagem, vem abrir a reflexão, sobre o papel da imagem na leitura visual de leitores infantis. A imagem, por meio da ilustração nos livros infantis, é fonte inesgotável de construção leituras e consequentemente, de significados... mesmo com seus silêncios.

Na história conhecida pelo homem, a imagem marca sua presença de forma inegável e através da imagem, o ser humano se expressa desde muito tempo antes da palavra escrita. A cultura humana se fortaleceu através da significação que estas imagens estabeleceram durante o percurso nas mais diversas épocas. E, atualmente, o mundo nos cerca de imagens durante todo o tempo, mensagens visuais que estão sendo estudadas e investigadas por diversas áreas de pesquisa.

A linguagem contempla todos os lugares onde o homem está. É através dela que o ser humano expressa sua necessidade de interagir, de comunicar e se socializar. O homem é um ser de linguagem. E para que ela se efetive, o ser humano faz uso dos mais variados suportes de comunicação, como o som, a imagem, a escrita, os cheiros e/ou gestos. Nestes meios, ele coloca sua marca pessoal, através de interpretação dos mais variados signos presentes. É através do olhar que o homem percebe, aprende e conhece o mundo, um recurso cognitivo, que o coloca como leitor das representações do mundo. Todas as relações do homem com o mundo se dão por meio da linguagem. Nesse sentido, Perissé (2006) afirma:

> Mais do que um veículo de idéias puras que desceriam de algum distante empíreo, a linguagem é o meio *no qual* vislumbramos nosso vínculos (tênues que sejam) com

> outras pessoas, com o nosso entorno. Esse vínculos são a forma vital de compreendermos o mundo (PERISSÉ, 2006, p.14).

A linguagem verbal somente se efetiva a partir de uma leitura bastante significativa do mundo, e o olhar estimulado, por meio de emoções, ajuda a formação de uma perspectiva e visão de mundo, própria de quem o observa, e essas percepções são então transferidas à verbalização. É na teoria semiótica que o ser humano encontra as respostas para os processos de aquisição de conhecimento e suas e significações. Santaella (2008) assim a descreve:

> [...] a teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nela utilizados. [...] Frente a este potencial, não há nada mais natural, portanto, do que buscar, nas definições e classificações abstratas dos signos, os princípios-guias para um método de análise a ser aplicado a processos existentes de signos e às mensagens que eles transmitem, tais como aparecem em poemas, músicas, pinturas, fotos, filmes, matérias de jornal, dança, peças publicitárias, em qualquer meio em que essas peças possam aparecer: impresso, foto, cine ou vídeofotográfico etc (SANTAELLA, 2008a, p.5).

O termo semiótica que conhecemos por ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura (NÖTH, 2003, p. 17), nos é apresentado por diversas linhas de pesquisa e estudo, entre elas, as mais conhecidas são as linhas estudadas por Peirce e Saussure, ambos usam o signo como objeto de estudo, mas apresentam diferenças significativas em seus conceitos.

A semiótica estudada por Saussure, nos apresenta o signo como uma realidade psíquica de duas faces: o significado (conceito) e o significante (imagem acústica). Para Saussure o conceito de signo está relacionado no estudo das línguas naturais e da vida social. A Linguística torna possível este estudo, por ligar o conceito de signo especialmente à linguagem verbal.

Peirce vai mais longe, ampliando as definições de signo para além da linguagem verbal, estabelece categorias a partir do exame atento a todo e qualquer fenômeno, tornando possível o estudo do signo ligado a todo universo de linguagens.

A semiótica, ligada a todas as linguagens, é a ciência que estuda os signos, baseia-se no domínio das imagens como representações visuais. Nesse sentido, imagens são objetos

materiais, signos que representam nosso mundo visual. O signo, objeto de estudo da semiótica, é uma estrutura complexa de três elementos: o signo (fundamento), o objeto que ele representa e o seu interpretante. O fundamento é a propriedade do signo, o objeto se torna possível graças a mediação entre o signo e o interpretante, e o interprentante é o resultado do efeito que o signo produz em uma mente interpretativa, o interpretante nada mais é do que o signo que interpreta o fundamento. Assim "Um signo é alguma coisa, qualquer coisa. É um aspecto de alguma coisa (seu fundamento), selecionada por um intérprete como uma espécie de hipótese (seu interpretante), a fim de identificar algo além do signo ele mesmo (seu objeto)" (SANTAELLA, 2005, p. 43).

Os signos podem ser: Ícones ligam-se à primeira categoria; Índices ligam-se à segunda categoria; e Símbolos que se ligam à terceira categoria.

O ícone participando da primeira categoria – a Primeiridade – é apenas possibilidade, ainda vai se engendrar em uma forma. Daí, Peirce distinguir os ícones de signos icônicos - o signo materializado. São as imagens, diagramas e metáforas (CUNHA, 2009, p. 63). Estes conceitos serão aprofundados na sequência deste texto.

Charles Sanders Peirce estabeleceu categorias através da análise de todo e qualquer fenômeno, de como experenciamos esses fenômenos, de como as coisas aparecem na mente, criando caracteres elementares e universais, constituindo as vias necessárias à compreensão das coisas, tanto reais, quanto fictícias.

Assim, Peirce (2003) extraiu três classes de categorias: a Primeiridade, a Secundidade e a Terceiridade. A partir daí, estabeleceu redes de classificação triádicas dos possíveis tipos de signos, através da relação nas quais os signos se apresentam.

A partir do conhecimento da tríade elaborada por Peirce, a primeiridade, estado de sensação, a secundidade, estado de reação, e a terceiridade, estado de representação, pode-se fazer um estudo que traga notoriedade aos fenômenos de leitura e compreensão de textos, verbais ou não. Para Santaella (2008a), pode-se generalizar a tríade da seguinte forma:

> Num nível de generalização máxima, esses elementos foram chamados de primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade aparece em tudo que estiver relacionado com acaso, possibilidade, qualidade, sentimento, originalidade, liberdade, mônada. A secundidade está ligada às idéias de dependência, determinação, dualidade, ação e reação, aqui e agora, conflito, surpresa, duvida. A terceiridade diz respeito à generalidade, continuidade, crescimento, inteligência (p.7).

Toda leitura é um processo naturalmente semiótico. Toda semiose é o sistema de interpretação de passagem entre signos. A leitura acontece a partir das experiências e interpretações de signos e está sempre em construção,dependendo de novos signos para que consiga se aperfeiçoar. Propriedades e qualidades de signos são selecionadas e, a partir delas, generalizações e reorganização de todos os signos já conhecidos e interpretados.

A literatura infantil é representada em abordagem de interpretação imagética, carregada de significados, que são trazidos a partir de um contexto social e cultural infantil, favorecendo, à criança, o desenvolvimento da linguagem, pensamento, criação e transformação. Este gênero literário, contemporaneamente, constitui diálogo entre a imagem e o texto. A leitura da imagem pode ser o ponto de partida para um processo de desenvolvimento e reflexão.

Nesse sentido a semiótica desempenha papel importante na leitura das imagens presentes nas obras de literatura infantil, como construção, sensação e vivência por parte do leitor que torna o objeto real; imagem e discurso ganham dimensão, são reconstruídos.

Foi na fenomenologia que Peirce buscou fundamento para a semiótica. A fenomenologia descreve os fenômenos como eles aparecem, com todas as suas características universais. E a partir disso, então, surgem todas as categorias de experiências e pensamentos.

Santaella (1990, p. 33) propõe três faculdades necessárias para se desenvolver a tarefa da fenomenologia: 1) a capacidade contemplativa, isto é, abrir as janelas do espírito e ver o que está diante dos olhos; 2) saber distinguir, discriminar resolutamente diferenças nessas observações, e 3) ser capaz de generalizar as observações em classes ou categorias abrangentes. A leitura da imagem do livro de literatura infantil, perpassa estas três faculdades, da contemplação da ilustração, distinção e generalização, trazendo a compreensão do todo. Então, acreditamos assim que a semiótica pode colaborar para a leitura de imagens.

Atualmente, em especial nas três últimas décadas, a literatura infantil é estudada, de acordo com as significações conscientes que pode trazer aos seus leitores. A partir da leitura das múltiplas informações imagéticas contidas na obra infantil, o leitor é conduzido a um estado que de acordo om princípios da semiótica é chamado de primeiridade, consciência cândida, imediata, em que não há ação, é característica de espontaneidade, originalidade.

As imagens percebidas em um livro infantil, as qualidades puras, imediatamente sentidas, são típicas da primeiridade. A criança passa as páginas do livro sem se deter nos detalhes das imagens. A primeiridade aparece inicialmente quando a criança perpassa diversos estágios na leitura da obra e a interpretação que faz acerca das imagens observadas se aperfeiçoa. Nesse estágio, a criança observa a imagem centrada nos elementos isolados, não estabelece relação entre eles, identifica, observa e enumera. Durante a observação pode elaborar uma associação de memória, relacionada ou não à imagem observada. Nesta primeira leitura, a criança apenas considera seu interesse, seu próprio ponto de vista.

Na secundidade, a criança começa a realizar comparações entre os elementos presentes na ilustração, dando mais importância ao tema da imagem como um todo. O significado está ligado não ao objeto, mas as associações que se ligam a ele. Uma imagem se torna significativa quando associada ao que representa para a criança.

A terceiridade relaciona-se com a percepção, comparação e conclusões da criança a respeito da imagem observada. Nesta fase, a criança relaciona a ilustração baseada em conhecimentos previamente adquiridos. Leitura de textos escritos, também são características de leitura em estágio de terceiridade.

Somente a partir da terceiridade a criança começa a perceber a organização de uma obra literária, e esse processo se dá a partir da experiência de leitura da criança, da relação dela com a imagem, sua inserção no meio cultural e intervenções de adultos que provoquem a curiosidade pelas leituras mais aprofundadas. A imagem sempre arrebata o espectador de imediato, impacto que será compreendido e lentamente observado, para identificar a pluralidade de seus elementos. Uma imagem pode significar tanto quanto um gesto ou uma frase, pois é também linguagem e, consequentemente, uma mensagem.

A leitura de imagens presentes em ilustrações de livros de recepção infantil fornece à criança a possibilidade de desenvolvimento, seja em aspectos cognitivos, seja em aspectos emocionais, aumentando sua capacidade de abstração e consequentemente, a capacidade de imaginação e criação. São as imagens do livro infantil que tornam sua leitura agradável aos olhos de uma criança. Como elementos de representação de cultura, estes aspectos ajudam a refletir a compreensão da realidade, estimulando a criança a construir sua própria visão de mundo, e manter o olhar curioso, aperfeiçoado, possibilitando a interação aos processos de socialização.

A literatura, assim como qualquer obra de arte, é um conjunto de signos constituintes de um discurso, um conjunto de linguagens construtoras do texto. A literatura infantil é exemplo disso, já que se constitui de uma diversidade de linguagens, e a imagem, o instrumento primeiro de observação.

Ao classificar e determinar os signos que se criam através da imagem visualizada, a criança elabora novas generalizações a respeito das informações que a cercam. Capacitando-a assim, para a ampliação de seus recursos de linguagem para a sua socialização na cultura.

Uma captação semiótica de imagens se dá a partir da leitura dos signos presentes na imagem, que podem ser ícones, índices ou símbolos. A leitura de um signo icônico acontece imediatamente, pois é a representação primeira do objeto representado. O ícone é definido pelas qualidades materiais próprias. (SANTAELLA, 2008b). Uma imagem, como uma figura ou fotografia, de um animal cachorro, é associada imediatamente à representação do próprio animal cachorro.

A leitura de um índice aproxima o objeto de sua representação, são marcas que conectam imagem e objeto, “um índice mostra seu objeto e dirige a atenção do observador diretamente para esse objeto” (SANTAELLA, 2008b, p. 148), assim como o desenho de pegadas, que remetem a representação de que alguém passou por ali.

A leitura de um símbolo se torna mais complexa por necessitar de uma convenção cultural, existe a necessidade de se saber o código para a compreensão. “Imagens se tornam símbolos quando o significado de seus elementos só pode ser entendido com a ajuda de um código de uma convenção cultural” (SANTAELLA, 2008b, p. 150), assim como as letras escritas em um texto.

As ilustrações de um livro infantil fornecem elementos visuais que abrangem os três tipos de leituras: icônica, indicial e simbólica, quando apresenta elementos que se distinguem na forma de compreensão e com diferentes necessidades de elaboração mental. As ilustrações projetam o caminho que vai desde a observação pura e simples, até a organização do pensamento, através da convenção cultural estabelecida.

Barthes (2006) distingue a relação da leitura de imagens entre diferentes níveis de significação: nível denotativo, é literal, não depende de convenções culturais, e o nível conotativo, que depende de convenções culturais. No primeiro nível, o denotativo, existe

somente a necessidade de conhecimentos lingüísticos e antropológicos; já no segundo nível, conotativo, há a necessidade de conhecimentos culturais. Como afirma Penn (2008):

> O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o material. O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele(a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural (p. 324).

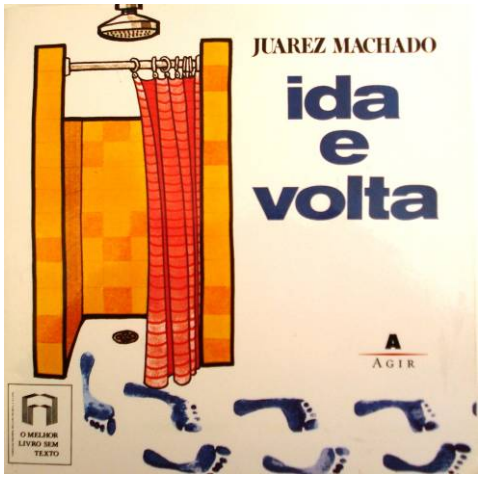
Outro estudo sobre a análise semiótica foi desenvolvido por Gemma Penn (2008) que nos fornece um referencial para analisar semioticamente imagens paradas, e para isto, elabora o seguinte roteiro de análise:

1. Escolha do material;
2. Inventário denotativo das imagens, que visa identificar os elementos do material utilizado, uma catalogação literal do material e conhecimento da linguagem utilizada;
3. Inventário conotativo - análise de níveis de significação, a partir do inventário denotativo, agora se busca a análise das significações, relações entre o signo e o conceito que ele representa, associações, correspondências. Para este estágio existe a necessidade da compreensão do código de conhecimentos culturais que estão além da interpretação denotativa;
4. Elaboração do relatório, onde as análises devem referenciar os níveis de significação e as relações entre os elementos do material.

3.1 IDA E VOLTA: A SEMIÓTICA COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISE

De acordo com este método elaborado por Penn (2008), as imagens presentes no livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado podem ser assim interpretadas:

3.1.1 Escolha do material



O livro *Ida e Volta*, publicado inicialmente pela editora Primor, é comercializado atualmente pela editora Agir, e a edição analisada é a do ano 2001. O livro tem o formato quadrado com dimensão de 22 X 22 cm, as ilustrações são compostas de três cores com nuances, apresenta 15 cenas principais, as imagens que constroem as cenas apresentam contorno preto fechando espaços coloridos.

3.1.2 Inventário Denotativo e Conotativo das imagens

Figura 14: Capa e contracapa do livro *Ida e Volta*

A capa do livro corresponde ao início da narrativa, quando pegadas e um chuveiro com a cortina aberta aparecem na ilustração. Na capa estão indicadas as palavras que dão nome ao livro e as informações da editora e do prêmio de melhor livro de imagem concedido pela FNLIJ.

A capa e a contracapa proporcionam o início, o fim e o reinício da narrativa, já que a contracapa mostra as pegadas verdes indo em direção ao chuveiro com a cortina fechada e água ligada. E a capa traz o chuveiro desligado com a cortina aberta e as pegadas na cor azul se movendo para a direita.

Figura 15: Dados catalográficos e folha de rosto do livro *Ida e Volta*

Na folha de rosto são apresentados os dados catalográficos do livro, no entanto a narrativa prossegue por meio das pegadas de cor azul que compõe as duas páginas que formam a cena.

Na cena seguinte podemos observar que as pegadas ainda continuam o caminho, movendo-se para a direita, como se alguém estivesse em movimento, locomovendo-se de um lugar a outro.

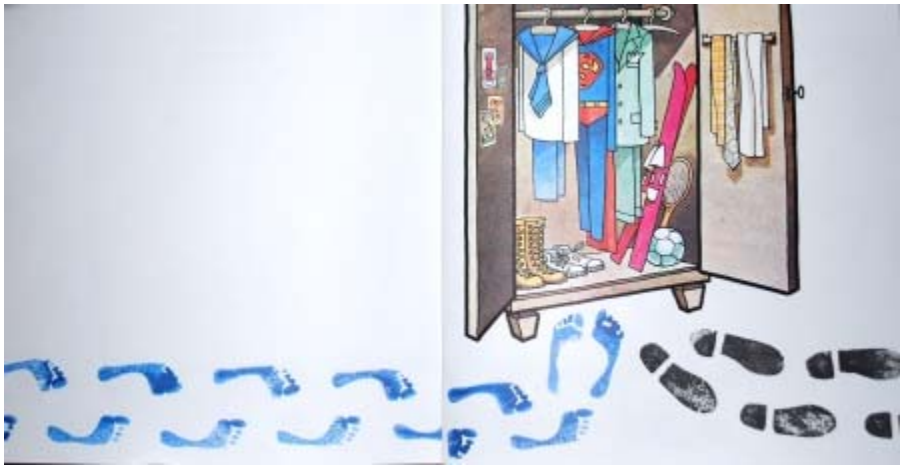


Figura 16: Cena 1, livro *Ida e Volta*

Como podemos constatar, as pegadas azuis vão em direção a um guarda roupa com figuras coladas na porta e com trajes pendurados em cabides: uma roupa de marinheiro, uma roupa de super herói, um terno; um cabide encontra-se vazio, na porta direita estão pendurados gravatas e lenços; abaixo, no mesmo armário, temos os calçados: um par de tênis e botas; encontram-se no mesmo espaço acessórios esportivos como: esquis, raquete de tênis e bola. As pegadas azuis (no formato de pés descalços) tornam-se pegadas de cor preta (no formato de pés calçados).

As pegadas azuis dirigem-se ao armário e o personagem escolhe dentre as roupas, sapatos e acessórios que estão ali dentro. Pela mudança das pegadas, sabemos que o pé que antes estava descalço, agora calça um sapato e continua sua caminhada. Pela forma das pegadas que seguem, não se pode saber o traje escolhido pelo personagem, mas se pressupõe ação de vestir as roupas pelo cabide vazio que ficou pendurado no armário.

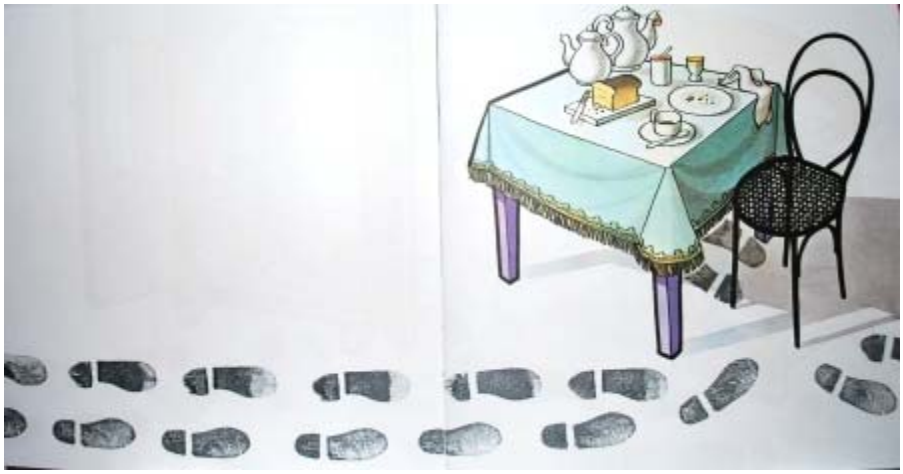


Figura 17: Cena 2, livro *Ida e Volta*

Nesta cena as pegadas se dirigem a uma mesa coberta com uma toalha, pratos, xícara, um recipiente com um pão e uma faca, bule e jarro, um pote de geléia e um guardanapo, também tem uma cadeira.

Nesta cena o personagem parece ter se alimentado, sentando na cadeira perto da mesa, a cadeira foi movimentada. Percebemos isso pela posição das pegadas embaixo da mesa, e as migalhas do pão que ficaram no prato, mostram que o personagem comeu. Na xícara ficou um resto de café e o guardanapo está revolvido em cima da mesa. As pegadas continuam até o final da página.

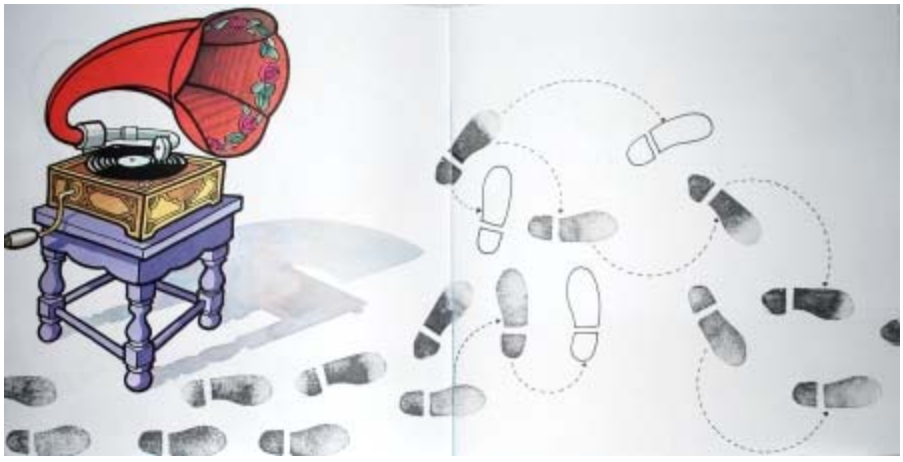


Figura 18: Cena 3, livro *Ida e Volta*

Na sequência, aparece um gramofone decorado com uma pintura de pequenas flores em cima de uma mesa e um disco. As pegadas estão embaralhadas.

Pelo movimento das pegadas, percebemos que o personagem dançou ao ligar o gramofone, ao som da música que o aparelho produziu. As pegadas estão cercadas de linhas pontilhadas, que indicam o movimento. A presença do disco no gramofone, também é evidência de que foi usado.

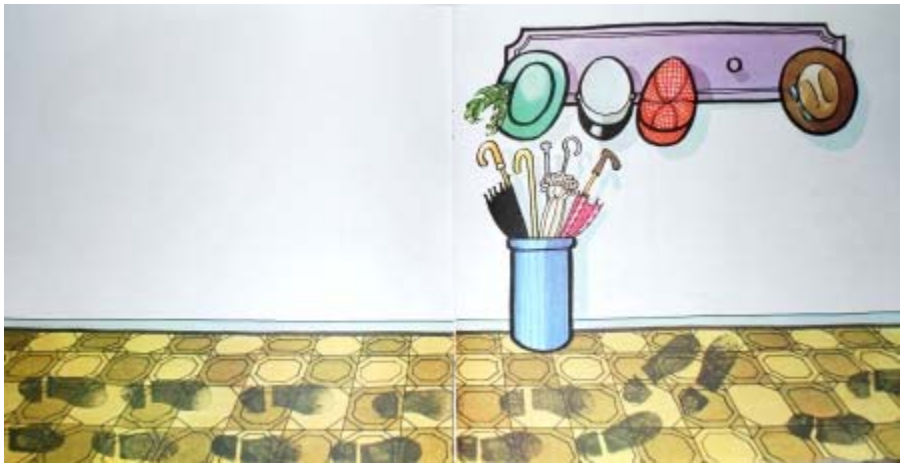


Figura 19: Cena 4, livro *Ida e Volta*

Na cena 3 surge um cabide de chapéus, e um dos ganchos do cabide está vazio, também tem um recipiente cilíndrico com guardas chuva e uma bengala dentro, o piso é diferente dos outros ambientes, e marcado pelas pegadas de cor preta de pés calçados.

Aqui, observamos as pegadas que continuam indicando um caminho à direita, deduzimos que o personagem escolheu um dos chapéus do cabide, pelo fato de um dos ganchos da chapeleira estar vazio.

Figura 20: Cena 5, livro *Ida e Volta*

A próxima cena mostra o lado externo da casa, uma porta com um corrimão de ferro trabalhado, degraus de escada e uma planta trepadeira perto da porta, e ao lado da porta, uma macieira com vários frutos. As pegadas de cor preta também estão na cena.

Ao sair de casa, o personagem desce os degraus e pega uma maçã da árvore perto da porta, isso pode ser percebido pelas folhas que caíram do galho e pelo vazio que se fez na árvore, indicando movimento. As pegadas no chão também comprovam que o personagem se colocou perto da macieira antes de continuar caminhando.

Figura 21: Cena 6, livro *Ida e Volta*

As pegadas pretas estão também na próxima cena e dividem o espaço com uma lixeira de ferro com uma maçã mordida dentro, na frente de um muro de tijolos. Na mesma cena aparecem na abertura do muro outras pequenas pegadas. Nesta cena existe confirmação de que o personagem pegou a maçã na árvore, pois há uma fruta mordida dentro da lixeira.

No caminho o personagem encontra um animal, os detalhes das pequenas pegadas indicam isso. O animal segue o mesmo caminho do personagem, já que suas pegadas estão indicando a mesma direção das pegadas do personagem.

Figura 22: Cena 7, livro *Ida e Volta*

Nesta cena ainda aparece o muro de tijolos, as pegadas grandes e as pegadas pequenas, também um poste e uma poça amarela do lado do poste que foi contornado pelas pegadas pequenas.

Agora, existe a comprovação de que as pegadas pequenas eram mesmo de um animal, pois existe a presença da poça amarela perto do poste, o que indica que esse animal é um cachorro e fez xixi no poste. Depois de contornar o poste, as pegadas ainda seguem paralelas.

Figura 23: Cena 8, livro *Ida e Volta*

As pegadas pequenas somem dentro de uma casinha de animal colorida, com desenhos de nuvens, estrelas, arco íris e flores, e um pequeno pote de comida ao lado. As pegadas grandes de cor preta ainda continuam aparecendo nesta cena.

Nesta cena comprovamos a presença de um cachorro, pois aparece uma casinha e um pote de comida, que é a morada clássica de animais como cachorros. As pegadas somem na entrada da casinha, indicando que o cachorro ficou por ali.

Figura 24: Cena 9, livro *Ida e Volta*

Na cena seguinte podemos ver uma barraca com prateleiras e vasos de flores com um toldo listrado e uma figura humana, sentada, de chinelos e calça listrada, suas mãos seguram um jornal na posição da leitura.

As pegadas do personagem seguem sozinhas e ele encontra um vendedor de flores. Nesta banca de flores, o personagem compra um dos vasos, isto se percebe, porque na prateleira dos vasos, falta um. E as pegadas indicam que o personagem parou na frente das flores.

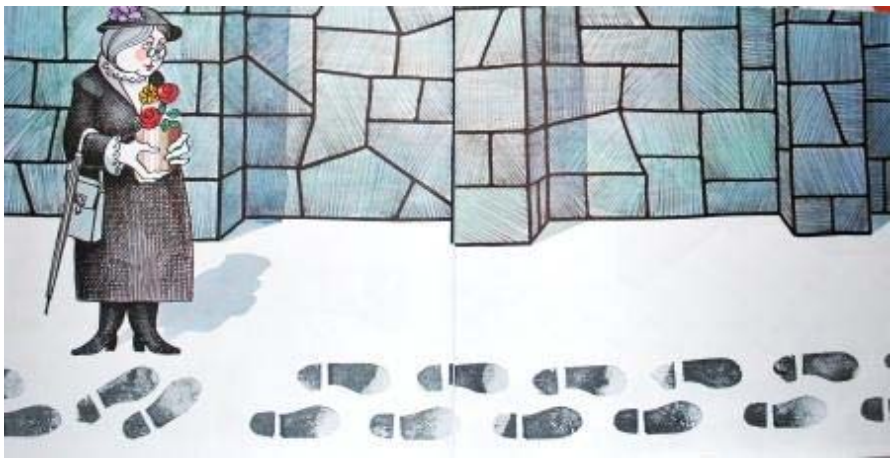


Figura 25: Cena 10, livro *Ida e Volta*

Nesta cena novamente surge uma figura humana, uma mulher idosa com um vaso de flores na mão, ela está na frente de uma parede de pedras irregulares e as pegadas continuam aparecendo.

As pegadas do personagem se colocam na frente de uma senhora, e esta segura um vaso semelhante àqueles da cena anterior, mostrando que o personagem entregou o vaso para ela. As pegadas continuam seguindo à direita.

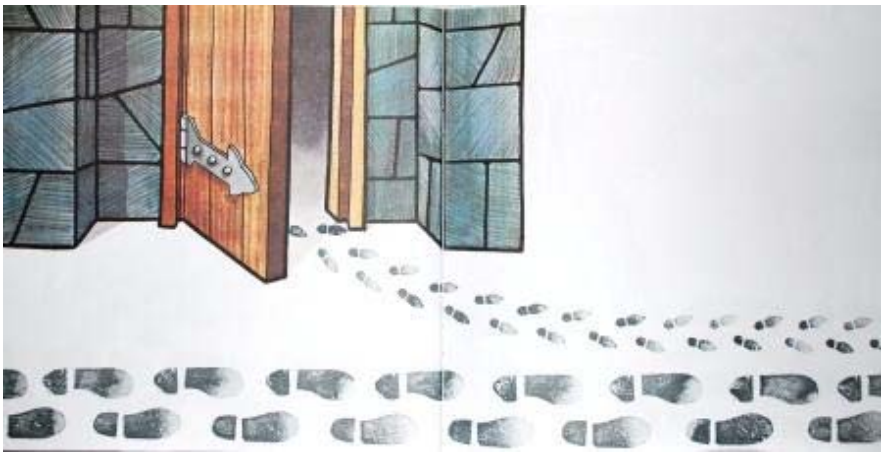


Figura 26: Cena 11, livro *Ida e Volta*

Na mesma parede descrita na cena anterior, agora aparece uma porta aberta de madeira com dobradiça detalhada e algumas pequenas pegadas de sapato acompanham as pegadas grandes.

Surge um novo personagem de pegadas pequenas que saiu da porta aberta e acompanhou o personagem principal na mesma direção.

Figura 27: Cena 12, livro *Ida e Volta*

Agora, as pegadas grandes e pequenas se cruzam, e um artista com uma placa de um circo surge, ele usa pernas de pau e roupas coloridas, tem bigode e no chapéu uma pena amarela.

As pegadas pequenas são do personagem que está com pernas de pau, e a placa pendurada em seu pescoço mostra que é um artista de circo. As pegadas do personagem e do artista se cruzam durante o trajeto, o personagem continua sua caminhada.

Figura 28: Cena 13, livro *Ida e Volta*

Nesta cena, um gramado e várias pegadas misturadas, também uma parede branca e uma janela com uma das vidraças quebradas, no chão perto da janela, cacos de vidro e uma bola de futebol.

As várias pegadas que se misturam mostram que o personagem passou pelo mesmo lugar muitas vezes, e chutou a bola contra a janela, que se quebrou, a bola e os cacos de vidro estão próximos.

Figura 29: Cena 14, livro *Ida e Volta*

Nas sequência, as pegadas entram em uma porta, existe uma placa vermelha com um desenho de uma bicicleta, dentro da porta algumas bicicletas. De dentro da porta saem linhas azuis.

As pegadas do personagem indicam que ele entrou em uma loja de bicicletas e saiu de lá com uma bicicleta, pois a sequência do caminho leva às linhas que indicam um pequeno pneu.

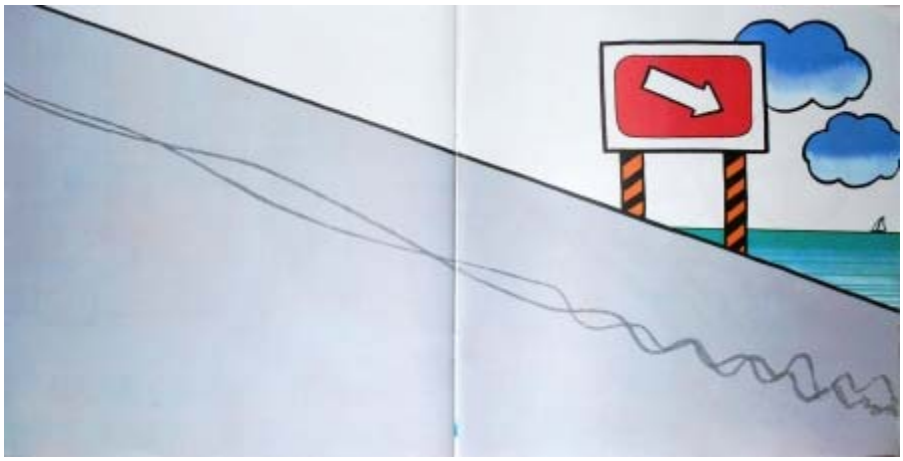


Figura 30: Cena 15, livro *Ida e Volta*

Na cena que segue, existe uma rua de descida, indicada por uma placa com uma flecha desenhada, atrás dela se pode ver água, um barco e algumas nuvens. As linhas azuis estão lineares no início e terminam a cena com várias pequenas ondas.

Nesta estrada o personagem está descendo uma ladeira com a bicicleta, e no lugar onde está, existe praia, pois ao fundo da figura pode-se ver o mar e um barco. Na descida percebe-se um pequeno descontrole da bicicleta, pois as linhas que antes estavam retas, agora estão sinuosas.

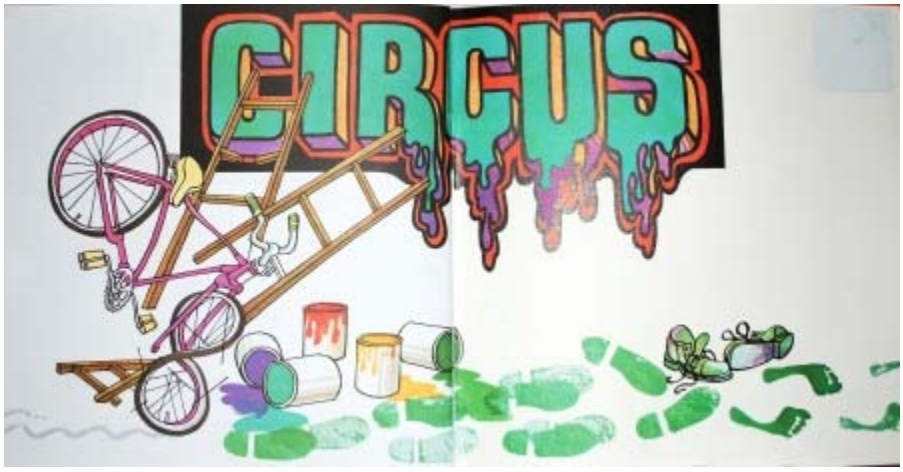


Figura 31: Cena 16, livro *Ida e Volta*

Na cena 15 tem uma bicicleta cor de rosa com um dos pneus tortos em cima de uma escada quebrada, diversas latas de tintas coloridas e tinta espalhada pelo chão, e letras escrevem a palavra: *CIRCUS*. Nas primeiras letras a tinta está perfeita e nas últimas letras da palavra, há tinta escorrendo. Também aparece um sapato sujo de tinta verde e pegadas na cor verde.

Nesta cena, podemos ver que o personagem acabou manchando um painel que estava sendo pintado, pois sua bicicleta está estragada e a escada quebrada. As tintas estão viradas e espalhadas pelo chão, especialmente a tinta verde. O personagem pisa na tinta com seu sapato, larga o sapato no chão e sai descalço, deixando no chão pegadas verdes, inicialmente de calçado e depois de pés descalços.

Esta cena nos leva á contracapa do livro, na qual as pegadas verdes direcionam o personagem ao chuveiro.

3.1.3 Elaboração de relatório

Durante toda a narrativa, o personagem se desloca de um lugar a outro, isso é representado pelas pegadas sempre na mesma direção e pela virada de páginas, com as mudanças de ambientes. Em todas as cenas as pegadas se deslocam para a direita, indicando os lugares de parada do personagem pela mudança na posição das pegadas. Todas as cenas mostram indícios de passagem e de movimento, como as migalhas no prato, a dança, as folhas caindo da macieira ou o jogo de futebol.

No desenrolar da narrativa, acontece a interação do personagem com outros elementos, e com outros personagens: o cachorro, o vendedor de flores, a senhora, o artista do circo, e há indícios de que ainda existem outros personagem que não aparecem nas ilustrações, mas se sabe da existência deles, como o vendedor da loja de bicicletas, ou o pintor da placa do circo.

O fundo branco, presente em todas as cenas, destaca as cores vivas utilizadas nas ilustrações. E todas as imagens apresentam um mesmo enquadramento, as cenas vistas de frente em diferentes ambientes com paisagens de fundo que mostram lugares diferentes um do outro. Em cada cena, o personagem está em outro ambiente, o que evidencia o movimento do personagem e do encadeamento da narrativa.

A narrativa traz muitas possibilidades de construção de ideia do personagem, já que pelas indicações nas cenas, não se pode saber com certeza, que tipo de roupa está vestindo, ou o sapato que está usando, sabe-se somente que gosta de esportes, pelos artigos esportivos dispostos no guarda roupa.

Todas as cenas são sequenciais, a história se conta pelo virar de páginas. Todas as imagens vão deixando sinais ao leitor, que já imagina o que virá a seguir. A expressão é quase

unicamente visual, somente em duas cenas aparecem palavras indicando a presença de um circo.

O enredo da narrativa só acaba quando o começo é retomado. Na última cena, o leitor volta ao início, e novos significados podem ser inseridos a uma nova leitura. A compreensão da narrativa se dará no decorrer da leitura.

Na sequência de cenas, as imagens criam vazios para serem preenchidos pelo leitor, quando deixa “pistas” do que poderá acontecer na próxima página. Ao mesmo tempo, constrói expectativas sobre o enredo e os acontecimentos da história narrada, estabelecendo horizontes de expectativa em quem lê a história. Muitas vezes a resolução do que se esperava acontece de forma bastante diferente da imaginada.

Na narrativa proposta pelo livro *Ida e Volta*, traz como elemento essencial a falta do personagem e de outros objetos, e estas faltas despertam a rede de significações. O vazio é o que sempre falta, mas também o que completa, o vazio interage com sua completude e permite ao leitor a inserção de sentidos e a construção de possibilidades de (re)leitura. O vazio produz o efeito de mistério, os elementos que são mostrados em cada cena constituem a imaginação do que não está. O vazio que estabelece o jogo do dito pelo não dito, do visível pelo invisível.

As imagens que compõem a narrativa são marcadas pelas temporalidades que se sobrepõem, em todas as cenas as ações do personagem são determinadas pelo tempo: o antes, o durante e o depois. Esta circularidade produzida pela sequência das cenas do livro *Ida e Volta* leva a uma sensação de uma narrativa infinita. Cada volta, uma nova história, nunca exaurindo o significado.

3.2 SEMIÓTICA DIALOGANDO COM A MEDIAÇÃO

A corrente sócio-histórica da psicologia nos fornece elementos para o estudo de problemas relacionados ao entendimento do individuo e à formação de cultura. Assim a contribuição de tais teorias nos ajudam a entender o ser humano como indivíduo social.

Vygotski (1991) se destaca nesta corrente, por fornecer informações que visam o estudo dos fenômenos psíquicos como processos e não objetos de estudo. Para este autor, todo processo implica mudança, e a análise desses processos constituem uma história. Todo processo é estudado baseado em sua dinâmica e assim, podemos conhecer a constituição do comportamento. E a linguagem, como função de desenvolvimento de indivíduo, possibilita interação social e também estrutura de pensamento.

Para Vygotski, as funções psicológicas são características típicas de seres humanos, como controle de pensamento e ações. Entre as teorias fornecidas por Vygotski, provavelmente a mais importante é a que fornece o conceito de mediação. De acordo com esse conceito, todas as relações que os seres humanos têm com o ambiente são relações mediadas, por instrumentos ou signos. Os instrumentos são criados para exercer funções específicas, assim mediam o ser humano com o mundo. Os signos são instrumentos de atividade psicológica. Bem como destaca Zanella (2001):

> Estes instrumentos podem ser de duas naturezas: a) física, como no caso de ferramentas, que modificam o meio físico e o sujeito da ação; e b) representacional, que seriam os signos, os quais incidem e modificam a relação do homem consigo mesmo e com os outros homens (2001, p. 76).

Todos os processos de mediação se constroem e se estruturam ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

Nesta sentido, Zanella (2001) afirma que:

> Os instrumentos mediadores a que se refere Vygotski são por sua vez produtos da atividade social humana, historicamente construídos. Com essa condição entende-se que os mesmos não são herdados, mas ativamente tornados próprios por cada novo integrante da cultura através das relações que estabelece com os muitos outros com os quais vive (2001, p. 76).

Deste modo, o livro infantil constitui-se como instrumento de mediação, pois contribui no processo de aprendizagem oferecendo características tanto de mediador físico através de sua estrutura, quanto de mediador representacional através dos signos, que se apresentam na forma de textos visuais e verbais inseridos em sua estrutura.

A mediação que acontece por meio dos signos é nomeada por Vygotski de Mediação Semiótica, que é a intervenção dos signos (palavras/ imagens) na relação do homem com o psiquismo dos outros homens. A mediação semiótica pode ser definida como processo de construção de significação e esta significação se dá a partir de processos de semiose, estes processos acontecem baseados em fatores culturais e sociais.

Para Vygotsky, os processos que levam a uma elaboração de conceitos são sempre mediados pela palavra, para isto, a palavra como mediadora do processo de elaboração de conceitos conduz para a construção de símbolos. A criança opera intelectualmente sobre o real através da mediação pela palavra. Riviére (1985) apud Zanella (2001) afirma que: “as ferramentas semióticas mais poderosas no contato social e na regulação inter-humana da conduta são as palavras”(2001, p. 81).

Através da interação com o adulto, este, mediador de signos, a criança explora o real, o material para fazer uso da palavra como formadora de estrutura de pensamento, pois é através das interlocuções com outras pessoas de seu grupo cultural, que se produzem significações para as palavras. Nestas relações a criança é guiada pela palavra do outro, depois utiliza as palavras para orientar seu próprio pensamento. Nesta perspectiva, instrumentos são mediadores, professores também o são.

Santaella (2003) afirma que:

> De um ponto de vista semiótico, cultura é mediação. Onde houver vida, há cultura, pois a vida só se explica porque, no seu cerne, reside a inteligência, outro nome para mediação. Desse modo, as diferenças entre natureza e cultura não se resolvem na simples e fácil oposição, mas nas gradações que vão das formas mais rudimentares de vida e cultura até as formas mais complexas, estas manifestas na capacidade simbólica da espécie humana (p. 219).

Se cultura é mediação, neste mundo cercado de signos visuais e/ou verbais, podemos pensar em um ser humano contemporâneo, construtor de cultura e mediador de conhecimento. E o livro infantil pode, e deve, ser um facilitador para a descoberta de signos, linguagens e especialmente, de cultura.

4 ESCOLHENDO UM CAMINHO

- Poderia dizer-me, por favor,
Que caminho deverei tomar a partir daqui? – pergunta Alice
- Isso depende muito de para onde quer ir. – responde o Gato.
(CARROL, in Aventuras de Alice no País das Maravilhas, 2009, p.76)

Esta pesquisa buscou compreender o fenômeno de leitura de imagens usando como suporte um livro de literatura infantil e juvenil para compreender o processo de textualização (oral e escrita) proporcionado pela leitura e compreensão das imagens como processo de produção de sentido e potencialidades de leitura, estreitando as relações entre o leitor e recepção das imagens do livro.

O presente trabalho teve caráter de intervenção qualitativa e de revisão bibliográfica. Uma pesquisa de intervenção qualitativa é conhecida por deslocar o foco do objeto de pesquisa para seu sujeito, desta forma, o resultado só será reconhecido a partir de sua coleta, análise e interpretação. Toda pesquisa qualitativa está centrada na interação de seus indivíduos em seus meios sociais, e na busca pela compreensão dos fenômenos em seus contextos, sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. As questões que fundam uma pesquisa de caráter qualitativo devem estar preocupadas com a análise dos dados e especialmente sua interpretação. O pesquisador deve objetivar o aprofundamento na análise e na compreensão dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa (RAUEN, 2006).

Para o desenvolvimento do estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica, através de uma revisão teórica sobre o tema e uma breve retrospectiva sobre a formação e história da literatura infantil desde seu surgimento até os dias de hoje. Segundo a linha de raciocínio de RAUEN (2006): “O estudo da literatura deve ser interativo, prevendo-se diálogos com estudos prévios e trabalhos na área” (p. 164).

Neste sentido, procuramos dialogar com teorias científicas para amparar o desenvolvimento prático das atividades planejadas. RAUEN (2006) coloca que pesquisas de intervenção qualitativa “... não se conformam com dados referenciais, confiam na notação qualitativa e intervem na realidade” (p. 50).

Esta pesquisa se realizou com a participação de alunos de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Gaspar, Santa Catarina, correspondentes a dois grupos de alunos do ensino fundamental. O primeiro grupo foi constituído por dois alunos de 6 e 7 anos, respectivamente, estudantes do 1º ano do ensino fundamental, que estão em processo de alfabetização. O segundo grupo, formando por dois alunos, de 10 e 11 anos, respectivamente, estudantes do 5º ano do ensino fundamental, alunos que já estabeleceram a escrita como código de leitura. Também realizamos uma atividade com o grupo maior que compõe as turmas que estes dois grupos menores estão inseridos.

A escola em que foi realizada a pesquisa faz parte da rede privada de ensino da cidade de Gaspar, Santa Catarina, oferecendo ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio. No ano de 2009 constava nos registros da escola o total de 234 alunos acompanhado por 32 professores. A escola oferece aos alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental a opção de ensino integral para aqueles que assim quiserem ou necessitarem, no qual os alunos participam de várias atividades como oficinas, projetos e recuperação paralela. Do período integral participam 32 alunos.

As aulas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º. ao 5º. ano) concentram-se no período vespertino e os professores que atuam com este grupo de crianças desenvolvem projetos envolvendo a leitura e a literatura objetivando a formação de leitores.

As crianças do grupo de pesquisa foram escolhidas por participarem das atividades oferecidas no período extraclasse, que são realizadas durante o período matutino. E para isto, foram escolhidas 4 alunos, dos quais, 2 frequentam o 1º ano do ensino fundamental e 2 deles o 5º ano do ensino fundamental. A escolha das quatro crianças para a pesquisa se deu considerando os dias nos quais elas participam das atividades do período extraclasse, para que as atividades realizadas com os alunos pudessem ser realizadas nos mesmos períodos.

Esta escola foi escolhida para fazer parte da pesquisa de intervenção pela mútua relação afetiva. Foi nesta escola que a pesquisadora completou seu ensino médio, como estudante e também trabalhou, nos últimos anos, com as séries iniciais, no cargo de professora. Atualmente não trabalha mais nesta instituição, mas a direção da escola, gentilmente, cedeu espaço para a realização da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa de intervenção foram utilizados alguns instrumentos que auxiliaram a coleta dos dados: registro oral por meio de gravação das intervenções nos grupos de crianças durante a leitura do livro e o livro *Ida e Volta*. Na transcrição das gravações orais, foi respeitado o tom coloquial da fala das crianças.

O livro de imagens *Ida e Volta* foi utilizado nas atividades desenvolvidas com as crianças, por meio de dinâmicas de leitura que se fizeram presentes durante todo o processo de intervenção.

Para este feito, foi abordada a distinção de etapas de observação tratadas por Penn (2008), que foram elaboradas de acordo com o estudo da tríade de Peirce (2003) e dos níveis de significação de Barthes. Seguindo deste ponto, inicialmente, as imagens do livro foram analisadas levando em conta a leitura da pesquisadora e todas as leituras realizadas pelos alunos do grupo de pesquisa objetivaram manter a sequência estabelecida por Penn (2008).

4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para a realização das atividades, optou-se por realizar três etapas com as crianças que compuseram o grupo de pesquisa. Para isto, foram escolhidas três formas diferentes de intervenção em três momentos distintos para realizar a leitura do livro *Ida e Volta*.

No primeiro momento, as quatro crianças do grupo de pesquisa fizeram uma leitura individual das imagens do livro. Esta atividade aconteceu em uma manhã, em período extraclasse ao horário escolar dos alunos e se realizou na primeira semana de novembro de 2009. Para esta atividade, a pesquisadora fez uso de perguntas relacionadas aos objetos e ações nas cenas presentes no livro. O objetivo desse primeiro contato era o de que as crianças do grupo realizassem uma primeira leitura dos elementos apresentados nas imagens do livro *Ida e Volta*.

O segundo momento culminou com atividades em duas tardes, na segunda semana de novembro de 2009, realizada no período normal de aula dos alunos das duas turmas (1º e 5º ano). Esta segunda leitura do livro *Ida e Volta*, no grande grupo, teve o objetivo de ressignificar a leitura com os quatro alunos do grupo pesquisado junto aos seus colegas e verificar se o conhecimento anterior influenciaria na leitura posterior a ser realizada na terceira etapa de intervenção.

Para a terceira atividade proposta, que foi realizada na terceira semana de novembro de 2009, os alunos do grupo de pesquisa, novamente em período extraclasse às aulas regulares, realizaram nova leitura do livro. Neste momento, sem qualquer intervenção da pesquisadora, cada aluno construiu uma narrativa a partir da sequência apresentada no livro de Juarez Machado.

4.1.1 Para começo de conversa: Primeira etapa de leitura

Como já explicitado, realizamos uma atividade individual com as crianças de cada um dos grupos de pesquisa, em horário extraclasse, inseridas nas atividades desenvolvidas durante esse período integral.

Neste primeiro momento as quatro crianças foram apresentadas ao livro *Ida e Volta* através de uma leitura oral das imagens na sequência de páginas como se apresenta no livro. Esta leitura oralizada foi gravada e depois transcrita como pode ser constatado no desenvolvimento desta análise.

Para a efetivação desta primeira leitura, algumas intervenções por parte da pesquisadora se fizeram necessárias, para que as crianças observassem os elementos principais da narrativa. Os questionamentos da pesquisadora às crianças, relativos aos elementos imagéticos não se deram de forma idêntica, visto que cada uma delas apresentou um ritmo de leitura e observação das características de forma diferenciada. Procuramos seguir este ritmo de leitura de cada um dos alunos, e durante os questionamentos utilizar as características atribuídas por eles às imagens do livro durante a leitura. As crianças realizaram

a leitura oralizada de forma individual e afastadas dos outros colegas, de modo a não sofrer nenhuma interferência entre uma e outra leitura.

Embora as crianças respondessem de forma diferenciada a leitura das imagens disponibilizada pelas páginas do livro, apresentaram características próximas no que diz respeito ao contato com a pesquisadora, isto é aguardavam pelos questionamentos da mesma, descrevendo os detalhes que as perguntas solicitavam.

Outra característica semelhante entre as leituras, foi de que todas as crianças tiveram reações de surpresa quando descobriam nas páginas viradas, ao ver as pegadas que levaram a um perna de pau, por exemplo, demonstrando euforia quando o mistério era apresentado na página que seguia a narrativa. Bem como nos confirma Ferrara:

> Sensações e associações despertam a memória das nossas experiências sensíveis e culturais, individuais e coletivas de modo que a nossa vivência passada e conservada na memória seja acionada. Na realidade é necessário despertar aqueles valores ou juízos perceptivos (...), compreender uma interação entre passado e presente, entre as sensações de ontem e de hoje, mais a reflexão sobre elas para compará-las e perceber-lhes os pontos de convergência ou divergência. Esta recepção supõe o repertório do receptor e sua atuação reflexiva sobre as próprias experiências ambientais (2007, p. 24)

A abordagem oferecida pelos questionamentos visou uma primeira exploração do objeto de estudo, para isto foram destacadas as características primeiras apresentadas nas imagens do livro, não objetivando que a criança que realizou a leitura compreendesse a narrativa como um todo.

A escolha desta estratégia visou o estabelecimento de relações entre os elementos primordiais que interagem no enredo da narrativa, pois foi através desta primeira observação que os alunos conheceram o livro.

Bem como afirma Ferrara:

> A observação é a válvula de onde decorre a contextualização, o estranhamente e a dominante. É dela que depende a interação com o espaço ambiental não-verbal no sentido de produzir uma leitura; é, por assim dizer, uma condição e uma atitude de conhecimento que dirige nosso modo de ver e, principalmente, nosso relacionamento com tudo o que nos envolve (2007, p. 34).

As transcrições das falas dos alunos seguiram a ordem cronológica das páginas, isto é, obedeceram a sequência das cenas que compõe a narrativa. Para cada cena apresentada, realizamos uma análise dos elementos observados pelos alunos, através das informações fornecidas por eles, observando especialmente, as correlações entre a narrativa como um todo e não somente as cenas isoladas.

Para a transcrição e análise das leituras realizadas, foram estabelecidos os seguintes códigos:

Alunos do 1º Ano do ensino fundamental	Alunos do 5º Ano do ensino Fundamental
Grupo 1	Grupo 2
Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2)	Aluno 3 (A3), Aluno 4 (A4)
Pesquisadora (P).	

Tabela 2: Grupos de pesquisa

Vejamos a seguir a primeira leitura realizada pelos alunos:

P – Nesse lugar aqui começa o nosso livro. Porque a gente sabe que começa o livro aí? A1 – Porque é a capa. P – E o que a gente está vendo nessa capa? A1– Um banheiro. P – Por que é um banheiro? A1 – Porque ele tomou banho. P – Como você sabe que ele tomou banho? A1 – Porque a cortina tá aberta, e ele saiu. P – E o que mais mostra que ele tomou banho?	A2 - Aqui tem um chuveiro desligado P - E por que tu sabes que ele está desligado? A2 – Porque não ta saindo água. P – Será que alguém usou esse chuveiro? A2 – Usou, porque tem umas pegadas. P – E como é que tu sabes que essas pegadas saíram do chuveiro? A2 – Porque ele não lavou o pé direito.

A1 – O chuveiro tá desligado porque ele desligou.	
P – Eu quero que você me conte o que está acontecendo aqui. A3 – Parece que uma pessoa foi tomar banho e o pé dela tava sujo e ela saiu marcando o chão.	P – Conta pra mim o que você está vendo na capa desse livro: A4– Um chuveiro com um monte de pegadas. P – O que será que está mostrando essas pegadas pra gente? A4– Que um menino tava com o pé sujo, foi pro chuveiro e não tinha água, e saiu com o pé sujo.

Constatamos de imediato que no abrir da primeira página do livro, ou melhor, na capa, todos os leitores de ambos os grupos ficaram intensamente envolvidos pela narrativa, tomando para si a tarefa de descobrir as questões que o texto, neste caso as imagens, propunham a produção de uma narrativa, e que o ritmo da narrativa explora efeitos de causalidade, fazendo com que cada ação seja resultado dos acontecimentos anteriores, e os intervalos entre eles sejam completados pelo leitor durante a construção de sentido.

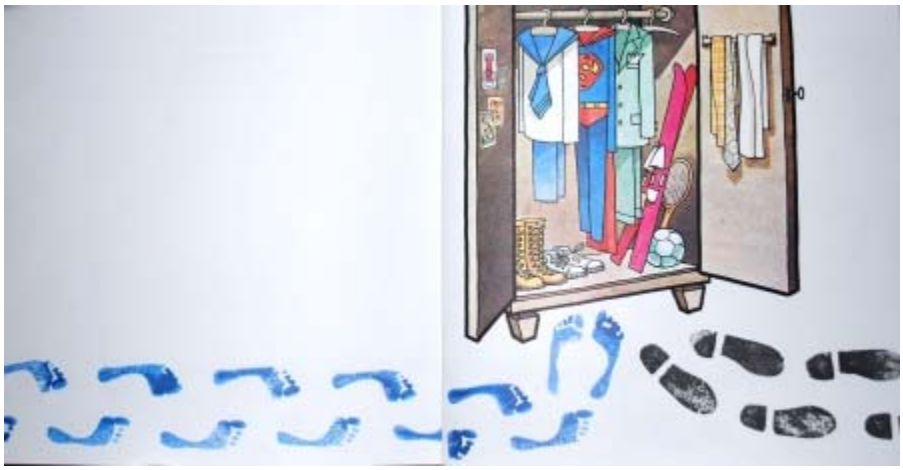
A própria capa do livro é parte constitutiva da narrativa, as imagens que ali aparecem são apresentadas como participantes do enredo complexo no qual é construído ativamente por um personagem invisível, e a ele, se somam, aos poucos, outros personagens, trazendo para a narrativa outras possibilidades de sequência, como um fim inacabado, que pode ser contado e recontado de diversas formas, por diversas outras vezes.

Coube ao leitor se posicionar diante dos questionamentos que a narrativa propõe, relacionando as imagens entre si para compor seu texto pessoal, ensaiando novas leituras e procurando desvendar os mistérios que a narrativa lhe ofereceu.

Para isto se faz necessário apresentar às crianças os livros, que assim como *Ida e Volta*, apresentam leituras múltiplas, possibilitando ao leitor a ampliação de seu horizonte de expectativa e trazendo representações diferentes daquelas que ele está habituado em seu dia a dia.

P – E o que aconteceu? A1 – Ele andou bastante.	P – E o que essa pessoa fez? A2 – Andou mais.
A3 - Ela ainda ta marcando.	P – E o que ele continuou fazendo? A4 – Foi andando.

Os leitores perceberam a continuidade da narrativa, mas nenhum destacou o aspecto da capa estar sequenciado às páginas seguintes, isto é, todas as páginas, inclusive capa e contracapa, compõem a narrativa. Esta é uma das características diferenciadoras do livro de Juarez Machado. Tal característica não se apresenta em nenhum outro livro de imagem, além da do próprio autor quando dá sequência a este tipo de produção 25 anos depois no livro *Emoções* (2001).



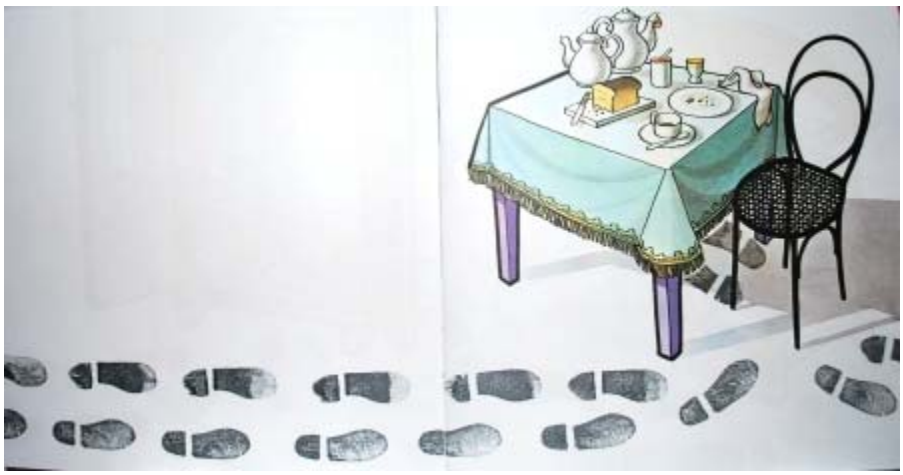
P – Andou pra chegar do banheiro até... A1 – Chegou até o quarto. P – O que ele fez no quarto? A1 – Ele trocou de roupa e colocou uma fantasia. P – Será que ele vai sair na rua de fantasia? A1 – Acho que ele colocou roupa de praia. P – Por que você acha que ele colocou roupa de praia? A1 – Porque eu acho que ele ta indo pra praia. P – Mas será que ele vai de sapato pra praia? A1 – Não, ele vai de chinelo.	P – Andou mais para chegar até onde? A2 – Ah, até o guarda roupa. P – E o que será que ele fez no guarda roupa? A2 – Colocou um sapato e uma roupa. P – Por que você sabe que ele colocou uma roupa? A2 – Porque aqui tem um armário. P – Que tipo de roupa será que ele colocou? P – E o que mais tem dentro desse guarda roupa? A2 – Raquete e bola, e esqui.
P – E o que ela fez? A3 – Ela entrou dentro do guarda roupa, parece que ela pegou uma roupa e pegou um tênis e ainda tava sujo e daí ela marcou, agora é de preto. P – E o que tem mais nesse guarda roupa? A3 – Tem uma roupa de super herói, tem esqui, e coisas de esporte, tem sapato.	P – Até chegar... A4 – Num armário. Depois ele calçou um sapato, e o sapato também tava sujo. P – Só isso ele fez ali? A4 – E botou uma roupa. P – Será que dá pra saber que tipo de roupa que é? A4 – Não...

Durante a produção oral que os alunos fizeram da história na primeira atividade, ocorreu uma natural fragmentação do narrador, já que como estavam conhecendo a história, não puderam atribuir um nome ou mesmo dar uma continuidade ao enredo. Para os alunos do 1º ano, a leitura das imagens apresentadas na narrativa se tornou uma leitura enumerativa, isto é, eles se detiveram em uma descrição denotativa dos elementos das cenas, aguardando a mediação do adulto, não estabelecendo uma sequência lógica da trama narrada; focalizando sua história nos aspectos visuais e materiais, sem muito aprofundamento de significados. Para tanto, fizeram uso dos ícones e alguns índices presentes nas imagens.

Já os alunos do 5º ano, partiram de uma leitura conotativa das imagens apresentadas, inserindo possíveis significados e construções culturais a respeito dos ícones, índices e símbolos das imagens. Isto se percebe nas falas dos Alunos 3 e 4, quando descrevem toda a ação do personagem ao chegar no quarto, frente ao guarda roupa e os objetos presentes nele. Desta maneira, atingindo uma leitura de terceiridade.

Neste sentido, observamos que em uma leitura com intervenção, todos os elementos da narrativa, em nível de primeiridade e secundidade, foram percebidos por ambos os grupos

de pesquisa. Enquanto em uma leitura individual, apenas os alunos do grupo dois da pesquisa, os alunos do 5º ano, estabeleceram as conexões com os elementos culturais presentes nas imagens do livro.



P – E o que ele fez quando saiu do quarto? A1 – Ele foi comer. P – Como você sabe que ele comeu? A1 – Porque a cadeira tá fora do lugar. P – E o que mais mostra que ele comeu? A1 – O prato tá sujo e o pão tá cortado, tem um café e tem uma xícara de café com uma colher dentro.	P – E Depois que ele colocou a roupa e o sapato ele foi pra onde? A2 – Foi comer. P – E como você sabe que ele foi comer? A2 – Porque aqui tem uma mesa de comida. P – O que tem nessa mesa de comida que mostra que ele comeu? A2 – Um pão, tem o café, xícara, e também tem um lencinho pra limpar a boca, tem mel e também tem faca. P - E será que ele sentou nessa cadeira para comer? A2 – Sim, porque tem uma pegada dele aqui (apontando para a pegada embaixo da mesa.)
A3 – Aí parece que ela foi comer um pedaço de pão e um café. P – Que lugar é esse? A3 – Uma cozinha. P – E como tu sabes que foi ele quem comeu? A3 – Porque o pé dele veio direto pra cá, daí parece que ele sentou, botou o pé ali e depois ele saiu (apontando para a imagem).	P – E depois o que ele fez? A4– Foi até a cozinha, e fez um lanche. P – E dá pra saber o que ele comeu? A4 – Comeu pão, tomou chá ou café, ele limpou... e foi embora.

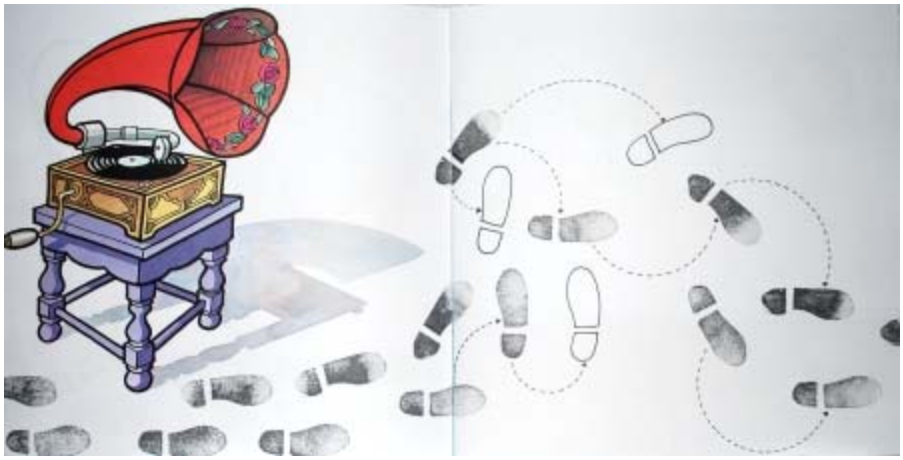
Os ícones foram os primeiros elementos reconhecidos pelas crianças durante a leitura das imagens, estes são elementos de leitura imediata e evidente, mesmo porque as ilustrações

presentes no livro *Ida e Volta*, são representações por meio de ícones, pois se assemelham ao objeto representado, assim como a casinha do cachorro, ou a mesa da cozinha.

Aqui também percebemos a leitura dos alunos como uma enumeração dos objetos observados como o Aluno 2 quando lista os objetos da cena: “mel, faca, pão café”, assim demonstra a capacidade de reconhecer o que lhe é usual, o que existe semelhança com as coisas de seu dia a dia. Para tanto, esta leitura pessoal demonstra uma leitura de primeiridade, leitura esta que atinge nível de secundidade, quando reconheceu que estes objetos foram usados pelo personagem para comer.

Diferente do Aluno 3 que imediatamente afirmou que o personagem havia comido “um pedaço de pão e café”, também indicou as pegadas como índices do caminho percorrido pelo personagem misterioso.

O Aluno 4 ainda foi além, quando o identificou que o personagem “limpou”, já que observou o guardanapo em cima da mesa.

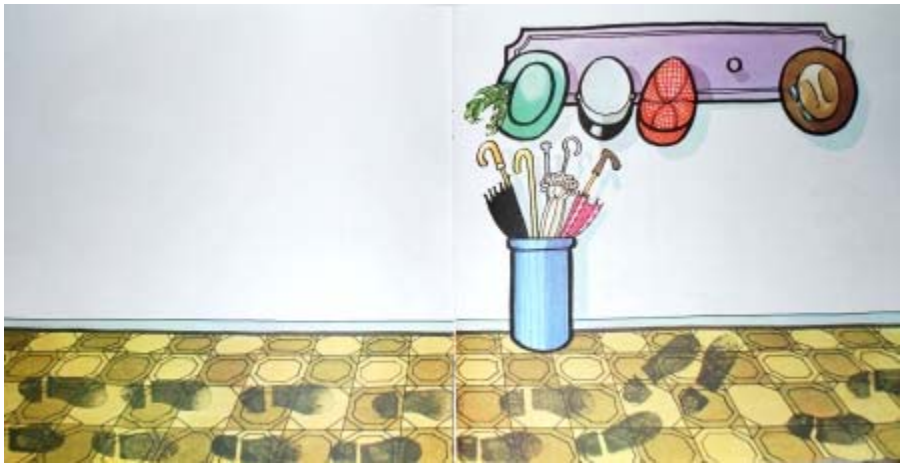


P – Depois que a gente come, a gente faz alguma coisa. O que essa pessoa fez? A1 – Foi ouvir música e dançar. P – Que tipo de música será que ele estava escutando? A1 – Música Clássica. P – E por que você sabe que ele dançou? A1 – Porque tem um monte de pé no chão. P – Será que veio outra pessoa dançar com ele ou ele dançou sozinho? A1– Veio outra pessoa.	P – E depois que ele comeu, ele fez o quê? A2 – Ele foi escutar música. P – Como você sabe que ele foi escutar música? A2 – Porque aqui tem um som de música. P – E esse aqui é parecido com o som de música que você conhece? A2 – Não. P – O que ele tem de diferente? A2 - Ele tem um disco aqui e dentro e um microfone pra ele escutar.

	P – E será que ele só escutou música? A2 - Caminhou. Ele foi por aqui, depois por aqui, e aqui... (apontando para as flechas do desenho entre os passos.) P – Como você que ele fez esse caminho? O que você seguiu aí com o dedo? A2 – As flechinhas.
P – E continuou... A3 – Aí parece que ele ligou o som e foi dançar. P – Como tu sabes que ele ligou o som? A3 – Porque ele passou por aqui perto daí e o som ta ligado. P – E como tu sabes que isso é um som? A3 – É porque eu já vi, é um toca discos. P – E como tu sabes que ele dançou? A3 - É porque tem um monte de pegadas, ele foi pra lá, foi pra lá, foi pra lá... (apontando para as pegadas e setas da imagem). P – Será que ele dançou sozinho? A3 – Aí não sei, parece que não. Parece que ele dançou com alguém.	A4 – Foi ouvir música e começou a dançar. P – Como você sabe que isso aqui é pra ouvir música? A4 – Ah! Porque eu desenho essas coisas aí. P – E ele dançou? A4 – Dançou. P – E como você sabe que ele dançou? A4 – Por causa dessas setinhas assim ó (apontando para as setas da imagem). P – A setinha que ta indicando? A4 – É.

Nesta cena as crianças reconheceram o aparelho de som, pela semelhança com os aparelhos de música que convivem no seu cotidiano; mesmo sem nomeá-lo, o reconheceram como sendo um aparelho que toca algum tipo de som e, na continuidade, três crianças identificaram as pegadas vazadas como sendo alguma forma de dança e que as setas desenhadas entre os pés na imagem, eram as indicações de uma coreografia. Apenas uma das crianças afirmou que as pegadas eram continuidade da caminhada do personagem.

Todo leitor, diante de uma multiplicidade de informações em uma imagem, é geralmente conduzido, inicialmente, ao que na semiótica se designa primeiridade, é a primeira análise, que acontece de forma imediata.



P – E ele foi aonde? A1 – Ele foi buscar um chapéu. P – Em que lugar será que ele pegou o chapéu? A1 – Num corredor. P – E será que ele pegou um guarda chuva também. A1 – Pegou sim. P – E o que será que ele vai fazer com um guarda chuva? Olha só o pé dele, parou, continuou caminhando. E o que ele fez? A1 – Saiu de casa.	P – E depois que ele escutou música, o que ele fez? A2 – Ele foi pegar um guarda chuva. P – Será que está chovendo na rua? A2 – Pode ser. P – Só pegou um guarda chuva? A2 – E um chapéu. P – Por que você sabe que ele pegou um chapéu? A2 – Porque falta um.
A3 – Aqui parece que ele pegou um chapéu, porque tá sem um chapéu ali. (apontando para o cabide vazio da imagem). Daí ele foi aqui, pegou um chapéu e depois saiu. P – Que lugar é esse? A3 – Ah Não sei, a saída da casa, eu acho.	A4 – Depois ele foi até a saída de sua casa e vestiu um boné, um chapéu. E Pegou um guarda chuva. P – Será que chovia? A4 – Acho que sim.

Novamente percebemos que os alunos maiores elaboraram uma sequência na narrativa apresentada pelas imagens, enquanto os alunos menores apenas nomearam os objetos da cena. Também observamos que os alunos 1 e 2 esperam a mediação da pesquisadora para a descrição da cena, enquanto os alunos 3 e 4, tomam iniciativa e constroem a narrativa sem esperar qualquer intervenção. Vale lembrar que a mediação se deu de forma que as perguntas feitas pela pesquisadora não propusessem nenhum tipo de interferência no ritmo de leitura de cada um dos alunos.

Podemos constatar que o Aluno 3 percebeu o vazio na chapeleira, afirmando que um chapéu foi tirado dali, enquanto o Aluno 2 só falou do chapéu quando foi questionado.

Notamos que na leitura realizada por todos os alunos se fixa em uma apresentação das qualidades dos objetos/signos da imagem, características de uma leitura em nível de primeiridade.

P – Como a gente sabe que ele saiu de casa? A1 – Porque tem um monte de pegada fora da porta P – Ele fechou a porta e saiu. E no caminho que ele tava saindo, o que ele fez? A1 – Ele colheu uma maçã. P – E a gente sabe por quê? A1 – Porque o pé dele tá virando pra árvore.	P – E ele foi pra onde? A2 – Foi pra rua. P – Como você sabe que ele foi pra rua? A2 – Porque aqui ele tá na rua. P – Ou será que a gente tem árvore dentro de casa? A2 – Pode ter na varanda. P – E o que ele fez na rua? A2 – Ele foi passear. P – E aqui ele não fez mais nada nessa página? A2 – Não. P- Essa árvore é do que? A2 – De maçã. P – Será que alguém mexeu nessa árvore de maçã? A2 – Sim.
A3 – Ele saiu de casa e parece que foi ali e apanhou uma fruta, é, apanhou uma fruta! Daí ele saiu. P – Como tu sabes que aqui é fora de casa? A3 – Porque aqui tá a porta, ele saiu de casa, abriu a porta, saiu e pegou a fruta.	A4 – Ele saiu de sua casa, passou por sua macieira e passou pela rua.

Percebemos aqui, que o Aluno 2 demorou a perceber a presença de alguns elementos da narrativa, como a árvore de maçãs, enquanto o Aluno 1 observou imediatamente que uma maçã havia sido colhida da árvore.

Os Alunos 3 e 4, mais objetivos em sua descrição, notaram presença da árvore na imagem, mas somente o Aluno 3 afirmou que uma fruta havia sido tirada da árvore.

Nenhum dos alunos percebeu as folhas caindo e o vazio na árvore como indícios de que algo foi tirado dali.

P – E depois ele estava em que lugar? A1 – Ele foi num labirinto e acabou de comer a maçã. Tinha um bicho com ele. E ele foi andando.	P – E daí ele foi pra outro lugar, que será esse? O que ele encontrou? A2 – Um lixeiro. P – E o que ele fez no lixeiro? A2 – Jogou a maçã. P – E o que mais ele encontrou? A2 – Pegadas. P – Outras pegadas? São diferentes das dele? A2 - São sim. P – Por que são diferentes das dele? A2 – Porque é de cachorro. P – Será que é de cachorro? A2 – É. P – E o cachorro saiu de onde? A2 – Daqui de dentro.
P – E depois que ele pegou a fruta, o que ele fez? A3 – Ele jogou a maçã, o miolo dela no lixo, e depois parece que um gato um cachorro,	A4 – E ele tinha trazido uma maçã junto e jogou no lixeiro, em seguida um cachorro seguiu ele. P – Como você sabe que é um cachorro?

passou ali do lado dele. P – E saiu de onde será? A3 – De trás de uma parede, de um beco parece.	A4 – Por causa das pegadas, cachorro, gato...

O Aluno 2 novamente necessitou da interferência da pesquisadora para observar e descrever os elementos que compunham a cena. Os alunos 2, 3 e 4 perceberam a lixeira como elemento, mas os alunos maiores imediatamente concluíram que a maçã colhida na página anterior da narrativa havia sido jogada no lixeiro. Também podemos notar que os alunos maiores demonstram autonomia na construção da narrativa, quando não esperam qualquer mediação da pesquisadora para dar sequência à história.

O Aluno 3 discutiu a hipótese de que a pegada podia ser de qualquer animal e não especificadamente de um cachorro e para tanto colocou opções: “gato, cachorro”, já adiantando que reconheceu o estilo do autor ao ilustrar as cenas que seguiam no decorrer das páginas, a informação do tipo de animal se confirmaria na página que se seguia.

P – E agora ele tinha companhia, né? A1 – O cachorro parou e fez xixi. P – E os dois continuaram andando? A1 – Sim. P – E eles saíram do labirinto? A1 – Saíram. P – E pra onde eles foram agora? A1 – Eles foram passear.	A2 – Xixi. P – O que aconteceu aqui? A2 – O cachorro fez xixi. P – É? A2 – Cachorro é assim! P – E o nosso personagem, aquele que saiu do banho, colocou roupa, comeu, escutou música, o que ele continua fazendo? A2 – Seguindo as patas do cachorro.

A3 – Daí ele continuou andando e o cachorro parou pra fazer xixi num poste. P – E o cachorro parou ou continuou? A3 – Ele continuou.	A4 – E o cachorro também tava com os pés sujos. Ele e o cachorro passaram por um poste. O cachorro parou no poste, o homem esperou, porque o cachorro estava apurado pra fazer xixi, daí ele fez e eles continuaram a viagem.

O Aluno 2, ao virar a página já se espantou com o “xixi” do cachorro que faz parte da cena, neste momento ele demonstra conhecimento de hábitos caninos, indicando que esta é uma “norma cultural”. E afirma também que a partir deste momento é o personagem quem segue o cachorro, numa tentativa de mudança de narrador, para o Aluno, existia a possibilidade de a história agora, ter um novo personagem principal. Quando afirma a presença do “xixi” do cachorro na cena, percebemos uma leitura em nível de secundidade, já que pra se identificar a poça amarela do xixi, existe a necessidade de conhecer os hábitos de um cão.

O Aluno 4, com bastante autonomia, não aguardou mais a pesquisadora virar as páginas do livro ou fazer perguntas, ele se “apropriou” da narrativa e foi relatando as cenas sem intervenção. Destacando aspectos de cunho mais significativo, sinal típico de terceiridade.

Para os alunos menores, ainda houve necessidade da mediação da pesquisadora.

P – E no caminho eles encontraram o quê? A1 – A casinha do cachorro. P – E o que o cachorro fez? A1 – Ele entrou na casinha. P – E por que tu sabes que é uma casinha de cachorro? A1 – Porque é igual de cachorro. P – E o personagem, parou junto com o cachorro? A1 – Não, ele foi andando.	P – E agora? A2 – O cachorro foi pra casinha dele. E o moço foi indo ainda. P – Como você sabe que isso é uma casinha de cachorro? A2 – Sabendo, porque as patas tão entrando. P – E o que dá pra ver ali que é de cachorro? A2 – A pata, um potinho de cachorro.
A3 – Daí o cachorro continuou, os dois continuaram e o cachorro foi pra casinha dele e o homem continuou andando. P – Como tu sabes que isso é uma casinha de cachorro? A3 – Porque dá pra ver, porque tem uma comida do lado também.	A4 – Daí depois o homem levou o cachorro até a sua casinha e o cachorro foi dormir. E o homem continuou a sua viagem.

Nesta cena, todos os alunos identificaram a casinha do cachorro, sem a necessidade da interferência. O Aluno 4 com bastante autonomia não esperou qualquer mediação da pesquisadora para construir a narrativa do que a ilustração lhe mostrava.

Esta parte da narrativa comprova que os alunos menores optam por uma leitura mais egocêntrica, identificam rapidamente o aspecto emocional da casa do cão, isto pode ter acontecido pelas cores, formas e traços apresentados no desenho do autor, enumerando elementos que fazem parte da vida cotidiana de crianças pequenas

Os Alunos 2 e 3 identificaram a presença do elemento “pote de comida” como sendo um utensílio de alimentação para animais, e aqui, especificamente, de um cachorro.

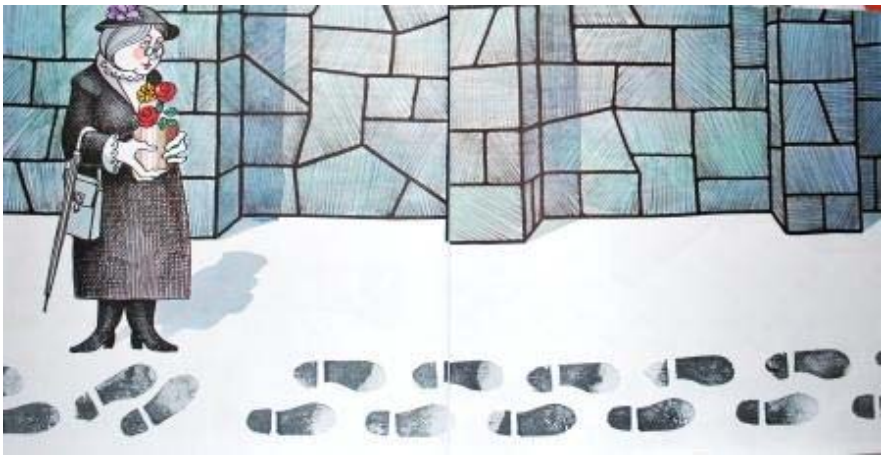
Todos os alunos perceberam que haveria sequência na história ao falarem que o personagem ainda continua andando até o final da página.

P – E no caminho ele encontrou o quê? A1 – Uma floricultura. P – E ele fez o quê? A1 – Ele comprou uma flor. P – Como você sabe que ele comprou uma flor? A1 – Porque tem uma prateleira que tá sem uma flor.	P – E daí o que o moço fez? A2 – O moço comprou flor. P – Como você sabe que ele comprou flores? A2 – Porque ali tem flor e falta uma. P – E o que ele fez? Continuou fazendo o quê? A2 – Continuou andando.
A3 - Daí parece que ele comprou um vaso de flor. E continuou andando.	A4 - Daí depois eles foram até uma floricultura onde havia um moço sentado lendo um jornal.

A leitura dos índices pôde ser observada em diversos momentos durante as imagens da narrativa, essa leitura sugere uma relação próxima ou direta com o objeto representado, são como as pistas deixadas para fazer uma ligação como um objeto. No livro, elas se mostram através das pegadas do cachorro, ou o vaso de flores que foi retirado da prateleira da banca em que estavam expostas.

O Aluno 4 narrou a cena observando os elementos humanos que haviam nela, isso se afirma quando detém sua fala no personagem que aparece ao lado direito da página e não apenas nas flores da prateleira, mas não narrou o vazio que se mostra numa das prateleiras, sinal que indica que alguma coisa foi tirada dali. Os Alunos 1, 2 e 3 observaram o fato descrevendo-o como uma compra de flores.

Todos os alunos identificaram a prateleira de flores como uma floricultura.Assim percebemos que os alunos identificam facilmente os índices apresentados na estrutura da imagem desta e das outras cenas do livro.

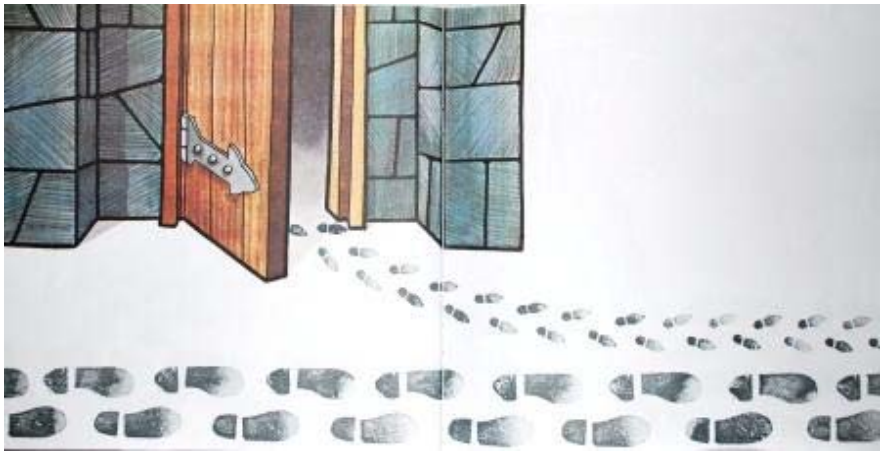


P – E ele continuou andando... A1 – E deu pra amiga dele. P – Por que será que ele deu pra amiga dele a flor? A1 – Porque era o aniversário dela. P – E que lugar é esse que ele está passando que ele encontrou a amiga? A1 – Na calçada de um muro. P – E ele ficou muito tempo ali com a amiga? A1 – Não**,** ele andou mais.	P – Pra onde será que ele está indo? A2 – Ele deu o vaso pra uma mulher. P – Uma mulher qualquer que ele encontrou na rua? A2 – Não, uma velhinha. P – E ele deu a flor pra agradar ela será? A2 – É. P – E o que ele está fazendo? A2 – Andando. P – E esse lugar é igual aos outros que ele passou? A2 – Não. P – E o que ele tem de diferente? A2 – Ele tem pedra.
A3 – Daí parece que ele deu o vaso de flor pra uma senhora e continuou andando. P – Será que ele conhecia essa senhora? A3 – Essa era a mãe dele. P – E ele encontrou ela na rua? A3 – Aham. P – E continuou andando? Que lugar é esse? A3– Parece uma rua, não sei.	A4 - O homem foi continuando sua viagem, foi pela estrada afora e viu uma velhinha que estava carregando flores.

O Aluno 4 não estabeleceu relações entre a página anterior do livro, quando fala que encontrou uma senhora com uma flor, no entanto os alunos 1, 2 e 3 identificaram a senhora como sendo a pessoa que recebeu as flores do personagem, compradas na cena anterior.

O Aluno 1 identificou a mulher que recebeu a flor como uma amiga, enquanto o Aluno 2 como simplesmente “uma senhora que ele encontrou na rua”, o Aluno 3 afirmou que

a senhora com as flores era a mãe do personagem, que ele havia encontrado na rua. Isso mostra a relação de secundidade estabelecida na leitura, já que os alunos estabeleceram ligação entre o que estava sendo mostrado e sua vida pessoal, mostrando relações emocionais na cena apresentada.



P – Ele continuou andando. Pra ir até aonde? A1 – Ele foi buscar um outro amigo dele. P – Pra ir? A1 – Passear.	P – E ele continuou andando? A2 – É, e achou mais umas patas. P – Que tipo de patas são essas? A2 – Parece de pessoa de novo. P – Que tipo de pessoa tem um pezinho assim tão pequeno? A2 – Um neném. P – E o neném saiu de onde? A2 – Eu acho que ele fugiu de casa. P – Será que é um neném mesmo? A2 – Podia ser.
A3 – Daí parece que uma criança saiu de dentro daquela casa ali e os dois foram andando. P – E por que tu achas que é uma criança? A3 – Porque o pé é pequeno.	A4 – E depois ele passou na porta de um amigo conhecido, e o amigo seguiu ele, e o amigo também estava com os pés sujos.

Nesta cena, quando as pegadas pequenas aparecem, os Alunos 2 e 3 as identificaram como sendo pegadas de criança. O Aluno 4 apenas disse que os pés do “amigo” que acompanhou o personagem estavam sujas “também”, já que em outros momentos havia identificado os pés do personagem como sujos, por isso o motivo das marcas no chão.

O aluno 2 avançou na narrativa, afirmando que o “neném” que marca as pegadas junto ao personagem estaria fugindo de casa.

Todos os alunos estabeleceram a relação entre o índice (a pegada) e sua consequência, as marcas no chão, falando que mais alguém havia passado por ali.

P – E quem era esse amigo dele? A1 – O perna de pau.	P – Podia ser mesmo, mas olha só que ele encontrou. Você sabe o que é isso? A2 – É um perna de pau! P – Que trabalha onde será? Olha só a roupa dele. A2 – No Circo.
A3 – Ah, não é (risos). Daí essa pessoa era uma perna de pau que trabalhava no circo e os dois continuaram andando, Aqui eles cruzaram, parece. P – Um perna de pau que trabalha no circo.	A4 - Daí depois eles... um carinha com perna de pau. (risos) P – O amigo dele é um perna de pau? A4 – Aham!

Esta cena entre todas as outras do livro, é que mais causou estranhamento em todos os alunos, provocando surpresa, pois as pegadas que antes eram identificadas como sendo de uma criança, são descobertas como sendo as pegadas de um personagem do circo que usa pernas de pau. E nas falas de todos eles, podemos perceber a admiração pela qual receberam a sequência da narrativa.

Todos eles reconheceram que este novo personagem trabalhava em um circo, e para isto, usaram as informações presentes na cena: como a placa que o perna de pau segura e a

roupa que está usando. Reconheceram os índices presentes na cena: as pegadas e a placa. E os símbolos, já que souberam que somente uma pessoa que trabalha em um circo estaria usando uma perna de pau, convenção social que mostra o trabalho exercido por este novo personagem.

P – O perna de pau do circo. E os dois continuaram caminhando juntos. E depois que ele encontrou o perna de pau do circo, o que ele fez? A1 – Ele foi jogar bola. P – E deu certo esse jogo dele? A1 – Não, porque quebrou o vidro. P – Será que ele estava sozinho jogando aqui ou tinha um monte de gente jogando junto? A1 – Tinha um monte de gente jogando junto? P – E ele resolveu o problema do vidro, ou ele foi embora? A1 – Ele foi embora.	P – Mas como ele tinha um passeio pra fazer, ele continuou andando. E daí o que aconteceu? A2 – Ele voltou pra casa, brincou com a bola e quebrou o vidro. P – E ele nem arrumou o vidro? A2 – Não. P – E continuou o que então? A2 – Continuou andando. P – Por que a gente sabe que o vidro ta quebrado? A2 – Porque bateu a bola no vidro.
A3 – Parece que ele jogou, não. Ah, ele deu um monte de volta, parece, daí ele chutou a bola, quebrou o vidro. P – Será que ele deu um monte de volta, sozinho? A3 – É, decerto ele tava jogando futebol, daí ele chutou a bola, bateu no vidro e quebrou. P – E o que ele fez? A3 – Ele saiu andando. Como se ele não tivesse feito nada.	A4 – O amigo dele tava convidando ele pra ir pro circo (é um sacana essa cara aí!). Veio o homem, eles foram jogar bola, e de repente o homem quebrou a vidraça e eles saíram correndo. P – Quem eles? A4 – Ah tá! O homem foi jogar bola e... P – Sozinho? A4 – Tava, e ele tava fazendo embaixadinha e foi tentar pegar a bola e quebrou a vidraça sem querer e saiu correndo.

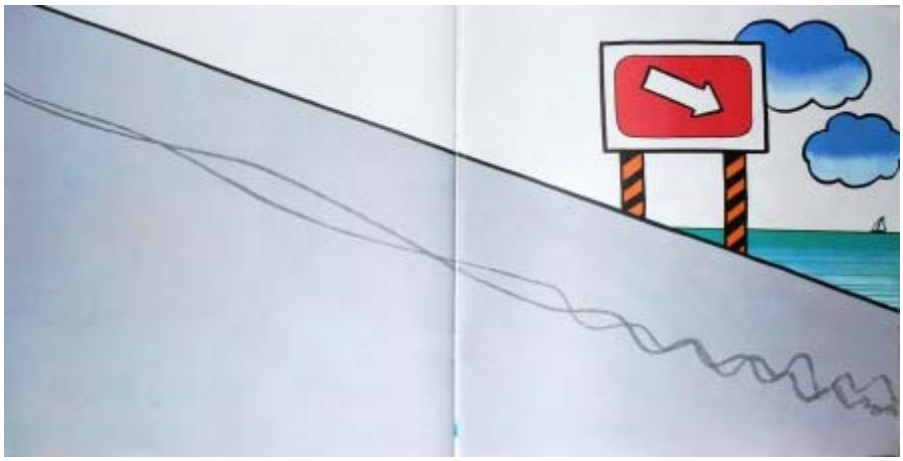
Notamos a partir da narrativa contada pelos alunos, que mesmo com imagens simples os leitores menores, do 1º ano, não se estenderam em sua análise/leitura, respondendo somente ao que a imagem apresenta de imediato, novamente realizando uma leitura enumerativa. Enquanto os leitores maiores, do 5º Ano, expuseram mais detalhes e abstrações a respeito das imagens do livro. Isso pode ser observado através da necessidade de intervenção da pesquisadora, que com os Alunos 1 e 2 necessita de mais perguntas para a observação dos elementos da cena, enquanto os Alunos 3 e 4, assumem a narrativa com mais autonomia e já detalham a cena assim que a veem, demonstrando uma postura de leitura conotativa, com esquemas sociais e reconhecimento dos símbolos presentes na imagem, sinal de uma leitura de interpretação em terceiridade.

P – Foi embora pra onde? A1 – Pra uma loja de bicicleta. P – E como você sabe que é uma loja de bicicleta? A1 – Porque tá cheio de bicicleta e tem uma placa. P – E antes ele estava vindo caminhando agora ele saiu... A1 – De Bicicleta!	P – Mas aí... A2 – Ele foi comprar uma bicicleta. P – Como você sabe que ele comprou uma bicicleta? A2 – Porque tem uma loja de bicicleta e ele ta entrando. P – Tem mais alguma coisa que está mostrando que é uma loja de bicicleta? A2 – A placa. P – E ele saiu como da loja? A2 – Saiu de bicicleta. P – Pegadas viraram... A2 – Linhas de bicicleta!

A3 – Daí parece que ele foi na loja de bicicleta, comprou uma bicicleta e saiu andando. P – Como tu sabes que é uma loja de bicicleta? A3 – Porque dá pra ver as bicicletas ali dentro, e ele saiu com uma bicicleta, tem dois pneus, tem marca de dois pneus.	A4 - Depois ele foi até uma loja de bicicleta ver uma bicicleta, porque ele estava muito cansado pra andar. P – E porque você sabe que aqui é uma loja de bicicleta? A4 – Ah, porque tá cheio de bicicleta e tem um plaquinha de bicicleta. P – Mas essa bicicleta é igual a bicicleta que você anda? A4 – Não. P – E como é que você descobriu que é uma bicicleta? A4 – Hum, porque, bom, tem duas rodas, tem um volante e tem um banco.

Nesta cena, somente o Aluno 3 não identificou a placa como sendo uma indicação do tipo de mercadoria vendida na loja na qual o personagem entrou, os Alunos 1, 2 e 4 observaram a placa como um índice, já que ele indica a loja na qual são vendidas as bicicletas, os alunos menores ainda necessitaram de mais interferência nas perguntas para observação dos elementos.

Todos os alunos afirmaram que agora o personagem está andando com uma bicicleta, pela mudança de marcas no chão.



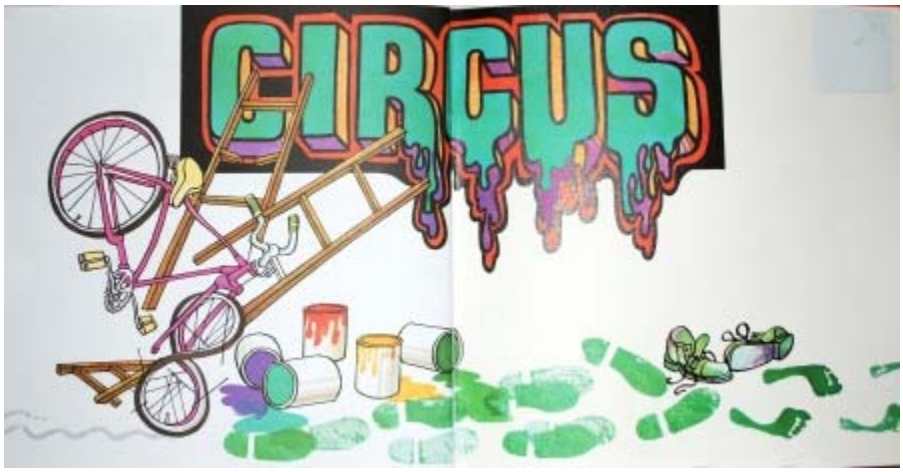
P – E ele estava chegando perto de onde? A1 – Da praia. P – E daí? A1 – E daí ele andou com volta e daí ele bateu.	A2 – Daí ele foi indo de bicicleta pela calçada. Por que tem duas linhas aqui? P – São os dois pneus da bicicleta. Pra que lugar será que ele tava indo? A2 – Pra praia. P – Olha só essa placa, o que ela ta mostrando pra ele? A2 – A praia. P - E o que será que tem de diferente aqui, entre o começo da página e o final? A2 – Ele tava fazendo umas curvinhas. P – Por que será? O que acontece com a gente quando a gente faz assim com a bicicleta? A2 – Tá quase caindo.
A3 – Aqui ele veio andando num morro rápido, uma descida, dá pra ver porque tá assim (apontando para a placa da imagem). E ele começou a frear, parece, ou virar o guidão, porque tem um monte de marca. P – E pra que lugar ele estava indo? A3 – Pro mar, porque ali tem barco pro mar.	P – E daí o que ele fez? A4 – Saiu andando com sua bicicleta para o mar.

Nesta imagem do livro, apenas o Aluno 3 identificou a placa como sendo a indicação de que a estrada na qual ia o personagem era uma descida. No entanto todos os alunos reconheceram que abaixo da ladeira estava o mar.

O Aluno 1 iniciou a descrição da cena afirmando que o personagem estava indo pra praia, isso também pode ser visto no início da história, na cena em que aparece o armário, este aluno já disse que o personagem iria para a praia, e também já antecipou a próxima cena ao afirmar que o personagem caiu, mesmo sem conhecer o restante da história, isso se deu pela identificação dos desenhos do pneu no chão.

Com interferência da pesquisadora, o Aluno 2 também identificou as marcas de pneu como sendo uma indicação de que quando a bicicleta anda fazendo “curvinhas” é sinal de que irá cair.

Nesta cena o Aluno 4 foi bastante objetivo para relatar o que via, procurando ressaltar somente os elementos mais explícitos. No entanto o Aluno 3, sem intervenção, já destacou todos os principais elementos mostrados na cena.



P – Será que ele bateu? A1 – Ele bateu na escada e derreteu a tinta. P – E o que mais ele fez de bagunça? A1 – A tinta caiu no chão e o sapato dele ficou verde. P – Ficou manchado de verde. E a bicicleta, será que dá pra andar ainda? A1 – Quebrou a bicicleta. P – E o que ele fez? Ficou andando com o pé sujo de verde? A1 – Ele tirou o sapato e foi andando.	P – Será que ele caiu? A2 – Ah caiu! P – Caiu aonde? A2 – Tavam pintando. P – O que estavam pintando? A2 – A placa do Circo. P – E o que aconteceu com esse tombo dele? A2 – Estragou tudo. P – Estragou tudo o quê? A2 – A placa porque tava toda direitinho e escorreu. P – E o que mais aconteceu? A2 – Caiu o tênis dele e caiu todas as tintas menos a vermelha e a amarela. P – E o que ele fez? A2 – Foi andando descalço. P – E de que cor são as pegadas agora? A2 – Verde.
A3 – Aí, parece que ele pegou um monte de tinta, daí o pé dele pintou. Ah não, aqui ele bateu, onde ele tava pintando Circo, daí ele bateu na escada, daí ele caiu, daí sujou tudo o pé dele de tinta, e aqui ele tirou o sapato e saiu andando descalço.	A4 - Ele esbarrou numa escada e derrubou uns potes de tinta que mancharam toda a parede e depois ele sujou seus sapatos de tinta verde e saiu, tirou seus sapatos e saiu caminhando sem sapato.

Como se pode perceber aqui, os Alunos 3 de 4, descreveram a cena imediatamente, sem qualquer tipo de intervenção, enquanto os Alunos 1 e 2 necessitaram ser questionados para relatar o que viam.

Os Alunos 1 e 2 se detiveram nas tintas e suas cores, enquanto os alunos maiores não se preocupam em descrever isso, apenas narraram a ação do personagem em tirar o sapato e continuar andando.

Em uma leitura de primeiridade, o leitor de imagens se detém nas cores da imagem e com as características principais e elementos da cena, sem se preocupar em estabelecer relações entre as cenas anteriores.

No entanto todos os alunos observaram que a ação do personagem em cair e esbarrar na escada havia gerado consequências, como as tintas derrubadas e a sujeira de tinta no pé.

P – E ele foi pra onde? A1 – Tomar banho. P – Tomar banho? De novo? A1 – Sim. P – E a praia? A1 – Ele não foi porque ele bateu.	P – E pra onde será que ele foi agora com esses pés sujos? A2 – Pro banho de volta. P – E como você sabe que ele está no banho de volta? A2 – Porque ele ta com o chuveiro ligado, e ta com isso (cortina) fechado.
P – E pra onde será que ele foi agora? A3 – Não sei... Foi tomar banho de novo, porque tava todo sujo.	A4 - E depois ele foi tomar banho. P – De novo? A4 – Aham. P – Será que esse aqui é o primeiro banho ou o último? A4 – Hum, não sei.

A contracapa do livro também trouxe surpresa aos alunos, pois imediatamente perceberam que ela também faz parte da história, marca deste livro de Juarez Machado. O Aluno 2, ao ser questionado, identificou os principais elementos da cena, como a cortina fechada e o chuveiro como indicações de que o personagem estaria ali tomando banho, assim como todos os outros alunos, que também identificaram um “novo” banho no qual estaria o personagem.

4.1.2 Interagindo com o livro: Segunda etapa de leitura

Em um segundo momento desenvolvemos uma atividade na turma regular dos alunos dos dois grupos de pesquisa, 1º e 5º ano do ensino fundamental. Com o objetivo de realizar uma nova leitura com os quatro alunos dos grupos de pesquisa junto aos seus colegas e se o conhecimento anterior influenciaria na leitura posterior a ser realizada na terceira etapa de intervenção.

A atividade junto ao grande grupo foi realizada primeiramente na turma de 5º ano composta de 16 alunos. Dividida em quatro grupos, a turma realizou uma leitura do livro *Ida e Volta*, e discutiram as possíveis construções de narrativas oferecidas pelas imagens.

Figura 32: Atividade realizada com alunos do 5º Ano
Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Pela impossibilidade de gravar as narrativas orais construídas pelos alunos, foi proposto a eles que escrevessem um texto contando a história elaborada pelo grupo.

Logo em seguida, usando papelão e papéis coloridos, os grupos construíram o personagem da história que criaram, a narrativa não apresenta a forma física do personagem e por meio desta atividade, os alunos puderam materializar o personagem criado no texto escrito.

Figura 33: Atividade realizada com alunos do 5º Ano
Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Vale ressaltar que esta atividade de escrita não propunha substituir a oralidade oferecida pela história do livro, pelo contrário, ela serviu de apoio para o reconhecimento de outros elementos que se faziam importantes na construção e identificação das características essenciais da narrativa. Objetivava-se encontrar um elemento de fusão entre a linguagem verbal e a oralidade produzida pela recepção da linguagem não verbal. Bem como afirma Ferrara:

> A necessidade de organização para a produção de um texto estimula a capacidade associativa por similaridade e revela outra possibilidade de ler e de produzir significados além do hábito de associação por contiguidade a que nos condiciona todo o sistema de cultura ocidental. Obviamente, não se trata da substituição de um sistema pelo outro, a contiguidade pela similaridade, mas ao contrário, de uma operação bem mais complexa, onde os dois processos se mesclam e se completam, de modo a permitir a apreensão de múltiplos processos simultâneos de linguagem (FERRARA, 2007, p. 25).

Durante as atividades, pôde-se perceber que a primeira leitura realizada pelos dois alunos do grupo de pesquisa, serviu como base nas relações que eles estabeleceram nesta segunda leitura, visto que puderam interagir de forma mais concreta com todo o livro e participar de uma nova construção da história. No grupo, os alunos participaram, aproveitando as opiniões que já se fizeram marcadas na primeira leitura realizada individualmente.

Para a leitura dos símbolos presentes nas ilustrações, as crianças do grupo de pesquisa necessitaram da segunda leitura realizada, os símbolos não tem ligação entre o que está representado, e, para que isso ocorra, precisa de certa convenção cultural para que seja compreendida, no caso do livro, isso se mostra na imagem que representa o gramofone, que não é conhecido pelas crianças e ele só passa a fazer parte da narrativa produzida, a partir do momento em que lhes é explicado o que seria o objeto em questão.

> Pode haver apenas uma relação de razão entre o signo e a coisa significada; neste caso, o signo é um ícone. Ou pode haver uma ligação física direta; neste caso, o signo é um índice. Ou pode haver uma relação que consiste no fato de a mente associar o signo com seu objeto, neste caso, o signo é um nome (ou símbolo) (PEIRCE, 2003, p. 11).

A leitura desses símbolos confere à leitura um nível mais elevado de significação, já que para ser concebido, ele necessitada da “lei” cultural conhecida, fazendo com que a leitura passe de um nível denotativo para uma interpretação conotativa. Para finalizar a atividade em grupo, os alunos apresentaram o texto escrito aos colegas, compartilhando as ideias e possibilidades de leitura.

A turma do 1º ano é composta de 18 alunos que divididos em grupos fizeram a leitura do livro. Nesta atividade pudemos observar a interação dos alunos do grupo de pesquisa com a turma, e os aspectos importantes que adicionavam à leitura realizada pelo grupo.

Figura 34: Atividade realizada com alunos do 1º Ano
Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Em seguida, com os pés “carimbados” em uma folha de cartolina, imitando as pegadas das imagens do livro, os alunos foram provocados a desenhar como se fossem o personagem do livro, e como personagens, deveriam desenhar qual o próximo lugar que estariam depois do último banho apresentado na história.

Figura 35: Atividade realizada com alunos do 1º Ano

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Figura 36: Atividade realizada com alunos do 1º Ano

Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Figura 37: Atividade realizada com alunos do 1º Ano
Fonte: Acervo particular da pesquisadora

4.1.3 Produzindo narrativas: Terceira etapa de leitura

A realização da terceira atividade proposta se deu novamente nas aulas do período integral da escola e aconteceu com a participação dos quatro alunos, os mesmos da primeira atividade.

Para esta intervenção, a proposta consistiu na leitura do livro *Ida e Volta*, mas neste momento, sem nenhuma intervenção da pesquisadora. Somente os alunos como produtores da narrativa, co-autores da história.

Assim sendo, os alunos realizaram uma leitura da narrativa, sem qualquer indagação ou intervenção da pesquisadora, para que se pudesse observar quais elementos das outras duas leituras anteriormente realizadas, a primeira que se fez de forma individual e a segunda feita no grande grupo, seriam inseridos na leitura individual de cada um dos alunos.

Esta terceira leitura individual foi gravada e transcrita.

Narrativa construída pelo Aluno 1:

Ele tomou banho e saiu, ele andou mais e chegou até no quarto e se vestiu e mudou a pegada, ficou de sapato.
Ele foi até na cozinha e ele comeu, e fez mais um monte de pegada.
E ele foi dançar com mais uma pessoa e ele tava ouvindo um aparelho de som gigante.
Daí depois ele parou de dançar e foi pegar um chapéu, ele pegou um chapéu e andou mais.
Daí ele saiu de casa e no caminho ele colheu uma maçã.
Daí ele andou mais e foi até num labirinto e ele jogou a maçã no lixo porque ele acabou, e daí ele foi andando junto com um cachorro.
Daí o cachorro fez xixi no poste e ele continuou andando.
E o cachorro parou pra ir na casinha, ele voltou pra casinha e o moço continuou andando.
Daí ele foi lá na floricultura e ele comprou uma flor.
Daí ele foi andando e deu pra amiga dele, e foi andando.
Daí saiu mais uma pessoa junto com ele, ele foi andando de novo.
E daí era um perna de pau com uma placa de circo, e ele foi andando.
Ele jogou bola e quebrou o vidro da casa, e daí ele nem quis ver se tinha que arrumar, ele saiu andando.
Daí ele foi até uma loja de bicicleta e saiu e não tinha mais pegada.
Daí ele tava perto da praia, ele andou de bicicleta errado e bateu.
E derrubou um monte de tinta e estragou uma placa do circo e o pé dele ficou verde e ele tirou o sapato, daí voltou a ser pegada .
Aí ele foi tomar banho.

Muitas vezes em uma leitura de imagens, o aluno acaba produzindo textos simplificados, isto pode ser explicado, porque no livro *Ida e Volta* algumas cenas trazem elementos que dificultam a expressão, instigando no leitor uma necessidade de simplificar a narrativa.

Para a criança, a leitura de imagens vai se aperfeiçoando de acordo com seu repertório de leitura. O leitor iniciante foca, na imagem, elementos isolados, não se preocupa em estabelecer relações entre eles, observa, identifica e enumera, assim sua leitura atinge um grau de interpretação de primeiridade, considerando apenas seu ponto de vista, seus interesses e duas experiências próprias que se relacionam ao que está vendo. Esta etapa de observação é de suma importância para a elaboração das etapas seguintes. Neste sentido, Maria Zilda da Cunha orienta que:

> Cumpre atentar também e em especial para o papel da Primeiridade no pensamento infantil, dada a importância dessa categoria e correspondências (...) para o movimento e desenvolvimento do pensamento. O ‘primeiro’ para Peirce, não é um

> estágio primitivo que evolui para o mais avançado, ele deve estar presente sempre: o primeiro é fundamento para qualquer atividade da ciência, do cotidiano, da Arte (CUNHA, 2009, p. 62).

Quando relações de comparação e análise são estabelecidas, o leitor atinge uma interpretação em nível de secundidade. Além de observar e enumerar os elementos presentes nas imagens que vê, passa a distinguir as diferenças e explorar, mas ainda leva em conta seu próprio ponto de vista, sem a preocupação de ligá-lo a outros elementos relevantes de em sua comparação.

O Aluno 1 apresentou, desde a primeira leitura, um nível de observação e descrição apurado, estabelecendo relações entre os elementos das cenas apresentadas e conectando uma cena à outra, como uma forma de construir narrativas com início, meio de fim.

A partir do momento em que conhecia o enredo da história, o papel do narrador não se fragmentou como na primeira leitura, visto que aqui as intervenções da pesquisadora foram dispensadas.

Nesta ultima leitura, o Aluno 1 destacou detalhes abstratos a respeito das cenas, indo além do que é mostrado na imagem, como no momento em que relata que havia outra pessoa dançando com o personagem ao lado do “aparelho de som gigante”.

Narrativa construída pelo Aluno 2:

Era uma vez um homem, ele tomou banho e daí ele tava molhado ainda.
E ele foi pro guarda roupa pegar uma roupa e colocou um sapato e uma roupa.
Foi comer.
E depois dançou.
Foi pegar um chapéu.
E foi na rua, pegou uma maçã.
Tem pegada de cachorro.
O cachorro fez xixi no poste.
E aí ele foi pra casinha.
Aí ele comprou uma flor.
E deu pra sua mãe.
Tem pegada de perna de pau.
Daí ele passou pelo perna de pau, continuou andando e foi pra casa de novo.
Daí ele brincou de futebol, quebrou o vidro da casa e depois continuou andando.
Entrou na loja de bicicleta e comprou uma bicicleta.
Aí ele caiu no circo, ele caiu, ficou descalço e foi andando de novo.
E daí foi pro chuveiro de novo.

Mesmo com um repertório conhecido de narrativas e experiências literárias, a proposta de leitura através de imagens poderia ser complexa e apresentar certas dificuldades. Nesta ultima etapa da intervenção, como não teriam uma mediação explícita da pesquisadora, sozinhos, os alunos, teriam que observar e perceber as condutas na forma de se ler um livro de imagem e através dele, realizar um processo de interpretação.

Nesta última leitura, o Aluno 2 apresentou uma leitura bastante sintética e rápida, podemos perceber a relação que estabeleceu entre as cenas sequenciais da narrativa elaborando uma história com começo, meio e fim, mas não fez questão de construir a narrativa com todos os seus detalhes, focando-se mais na ideia de enumerar os elementos da imagem, sem se preocupar em conectá-los com seu mundo, ou então abstrair para ir além do que a imagem lhe oferecia. Em uma narrativa breve, o Aluno 2 não procurou configurar muitos sentidos às imagens apresentadas.

Ao compararmos as duas leituras realizadas por este aluno, podemos perceber que a partir da mediação da pesquisadora, nas indicações do que poderia ser observado, existe uma

maior elaboração de sentidos e significados à história, enquanto em uma leitura individual, o aluno 2 concentra-se apenas em elaborar a sequência, com as informações mais relevantes da cena.

Isto pode ser justificado porque as descobertas à primeira vista conduzem uma ação de enumerar e descrever o que vê em uma imagem. Característica de uma leitura que gera uma interpretação em grau de primeiridade, onde somente ícones são identificados, onde a mente traz os elementos primordiais para uma futura compreensão. Neste sentido, a autora Maria Zilda da Cunha esclarece:

> Sendo apenas um estado da consciência, a apreensão da Primeiridade requer aquele modo especial de ver o mundo tal qual ele aparece. O modo como o artista consegue ver. Um modo poético, sem mediações, no qual a borboleta é apenas a borboleta, uma cor, pura cor... (CUNHA, 2009, p. 59)

Durante as primeiras leituras, pode-se observar que com as intervenções da pesquisadora, fazendo perguntas, tiveram a função de enriquecer as interpretações dos alunos, especialmente os Alunos 1 e 2, este processo favoreceu a observação de elementos, que antes passariam despercebidos e que a partir dos questionamentos foram levados em consideração para a criação de novas relações entre as características principais das cenas e imagens.

Narrativa construída pelo Aluno 3:

Tinha um homem que tava tomando banho porque ele tava muito sujo ele tinha voltado de uma festa de noite, e ele tava sujo e não tinha tomado banho.
Ele não tinha se secado muito bem os pés e foi trilhando a casa inteira até chegar em seu guarda roupa.
No seu guarda roupa ele pegou uma roupa, pois ele tinha que trabalhar, ele era advogado, então ele pegou um terno e uma gravata, e pegou um sapato que estava todo sujo de tinta preta.
Daí ele tava com muita fome, sentou na cadeira e comeu pão com café e saiu andando de volta.
Então ele olhou pro seu gramofone e ficou com vontade de dançar, ele dançou, dançou até se cansar e saiu andando.
Ele parou na sua chapeleira e pensou que estava chovendo lá fora, então ele pegou um chapéu pra não molhar a cabeça dele, pois ele estava penteado pra ir trabalhar.
Então ele viu que a barriga dele ainda tava com fome, daí ele pegou uma maçã no seu pé de macieira e continuou andando comendo a maçã.
Ele avistou um lixeiro, e como ele já tinha acabado a maçã, ele jogou o resto da maçã no lixo. Nisso ele avistou um cachorro saindo de dentro de um beco e seguindo ele.
O cachorro seguiu, seguiu ele e até que o cachorro avistou um poste e ficou com vontade de fazer xixi. O cachorro fez xixi e o advogado só ficou rindo e olhando. E eles continuaram andando.
Nisso o cachorro viu uma casinha que não tinha dono e correu pra lá pra ele dormir pois ele estava com sono e o advogado continuou andando.
Daí ele viu uma floricultura, resolveu comprar uma flor, pois o senhor da floricultura era muito pobre e tava pedindo para ele comprar uma flor para ajudar.
Então ele não sabia pra quem dar a flor e ele avistou a irmã da mãe dele, a tia dele e resolveu dar a flor para ela. Ela agradeceu muito pela flor e daí ele disse tchau e continuou andando.
Daí nisso ele viu alguém saindo de uma porta, uma porta enorme e ele pensou: “Quem será esse?”. E a pegada era muito pequena então ele pensou que era uma criança.
Mas quando ele viu, era um homem perna de pau que trabalhava num circo, anunciando cartazes do circo. E ele cortou a frente do advogado e quase caiu.
O advogado continuou andando e ele viu uma bola, daí como ele adorava futebol, ele resolveu jogar, e ele chutou, chutou, até que ele acertou um vidro que tinha na casa e ele saiu andando como se ele não tivesse feito nada.
Ele estava muito cansado e queria parar de andar um pouco então ele resolveu comprar uma bicicleta.
E ele continuou andando com a bicicleta. Ele desceu num morro e era muito inclinado e daí ele viu que a bicicleta estava sem freio, se descontrolou e bateu numa placa de circo.
A sua bicicleta quebrou toda a escada que tinha um homem pintando uma faixa escrito “circo”, para anunciar o circo, quebrou e o homem voou longe, a tinta toda escorreu e sujou todo o pé dele, e tinha várias cores de tinta. A que sujou o pé dele, foi a tinta verde que derramou no chão.
E ele continuou andando e resolveu ir para sua casa, pois tinha sujado seus pés, e ele inteiro, e sua roupa de advogado. Então ele lembrou-se que tinha outra roupa em casa e resolveu ir trocar e foi pro banho de volta.

Quando a leitura atinge um grau de conclusão, de relação entre os elementos vistos na cena, então a interpretação passa para um nível de terceiridade, se torna possível a realização de comparações através de percepção, ligações entre as cenas de uma história toda.

Mas é interessante ressaltar que as etapas de interpretação das imagens pouco ou nada têm a ver com faixas etárias, mas sim, com o repertório de leitura de cada leitor, suas relações com os livros e, neste caso especifico, suas relações com a leitura de imagens.

É neste momento que o leitor consegue narrar com detalhes o que vê, encontrando os elementos de ligação entre uma cena e outra. Isto pode ser observado nesta etapa de leitura na qual se encontra o Aluno 3, seu texto está rico em detalhes e suas observações das cenas do livro estão conectados com o enredo da história. Sua leitura está em uma fase de conotação, apresentando uma leitura em nível de terceiridade ao identificar os elementos em suas convenções culturais e sociais. Bem como nos apresenta Maria da Zilda Cunha, quando alerta que o papel da terceiridade no pensamento infantil se dá: “em nível de percepção em que os juízos perceptivos funcionam de forma análoga às inferências, ela vai formando conceitos representativos, exercitando formas de raciocínio” (2009, p. 62).

Ao conhecer a história completa, o leitor pôde situar o personagem em um contexto, atribuir-lhe uma profissão e determinar os motivos e consequências de suas ações na história.

Narrativa construída pelo Aluno 4:

Um dia Juarez tinha acabado de tomar seu banho.
Deixou rastros de seus pés molhados até seu armário.
Foi lá que ele botou seu traje de mágico e botou seu sapato de mágico.
Em seguida, foi à sua cozinha, comeu pão, tomou chá e café e limpou a boca e deixou umas migalhas de pão no prato.
Depois passou em frente ao seu gramofone e começou a dançar, já que tinha tempo de sobra.
Depois passou em frente a sua chapeleira e pegou seu chapéu de mágico.
Saiu de sua casa e avistou sua macieira, já que ainda estava com muita fome, apanhou uma maçã e continuou seu caminho.
Depois arremessou o caroço da maçã no lixo e em seguida um cachorro começou a o seguir.
Depois o cachorro avistou um poste e parou para fazer xixi e os dois continuaram sua caminhada.
Depois Juarez avistou uma casinha e mandou-o ir para ela, e continuou seu caminho.
Já que lembrou que naquele dia era aniversário de sua mãe, comprou uma flor.
Avistou-a no caminho e deu a flor para ela.
Em seguida ele avistou seu amigo perna de pau, e foi junto com ele para o circo. Depois seu amigo perna de pau decidiu pegar um atalho, para chegar no circo mais cedo.
Juarez disse que ia pelo caminho mais longo.
Em seguida ele avistou uma bola e um belo lugar para jogar futebol, ele começou a jogar e de repente, chutou a bola em uma janela e saiu correndo desesperado.
Já que estava cansado de andar, parou em frente a uma loja de bicicleta e comprou uma. Ele não sabia andar direito, depois ele desceu a estrada e se embabacou, porque ficou olhando para o mar.
E bateu na escada onde estavam pintando um anúncio do circo, ele tirou seus sapatos e ficou descalço e foi para a sua casa tomar um banho.

A descrição está ligada ao ato de apresentar as qualidades dos objetos (primeiridade), a narração baseia-se nas relações construídas dentro de um tempo e espaço (secundidade) e a dissertação é produzida à partir de generalizações e conclusões (terceiridade). Assim, acredita-se que para a produção do texto narrativo oral, o Aluno 4 perpassou por estes três momentos.

Isto pode ser visto nas descrições ricas em detalhes produzidas por ele nesta etapa de leitura. Elementos sociais e culturais foram inseridos em seu texto em harmonia com o

contexto dos personagens e do enredo da história, características de uma leitura de terceiridade.

Nesta última leitura, o Aluno 4 inseriu, além dos elementos primordiais da narrativa, outros aspectos como o nome do personagem, esta escolha do nome pode ter relação com o fato de que anteriormente a isto os alunos foram apresentados ao autor/ilustrador do livro, através de recursos multimídias, e pela narração da pesquisadora.

Este aluno mostra uma leitura de terceiridade, assim comprovam-se as leituras dos símbolos existentes nas cenas que narram a história e o reconhecimento de todos os índices presentes nas imagens, todos estes elementos percebidos pelo aluno.

Cada criança mostra através de seu repertório de leitura, uma forma diferente de buscar os significados para as imagens de um livro, atingindo, muitas vezes, uma independência que pode até fazer com que sua narrativa fuja do contexto apresentado pela história. É evidente que isto não é um problema, já que este é um dos objetivos de um livro de imagens: possibilitar múltiplas leituras. E estas leituras certamente contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e imaginativo.

A análise semiótica destas imagens auxiliam o mediador no desvendar dessas possíveis leituras realizadas pelas crianças, podendo contribuir na construção de sentidos e significados.

5 UM CAMINHO AINDA EM CONSTRUÇÃO: DE IDA E VOLTA

Se o universo está em expansão, onde mais
ele poderia crescer senão na cabeça dos homens?
(CHARLES S. PEIRCE apud SANTAELLA, 2003, p. 219)

Contemporaneamente o ser humano está inserido em um mundo imagético, é a imagem que cerca a vida das pessoas em todas as situações, e a cada dia, ganha mais espaço. As crianças interagem neste mundo naturalmente e estas imagens se fazem presentes em todos os momentos de sua vida.

Uma pesquisa que abarque a leitura de imagens é relevante para que o seu aprendizado se faça presente no âmbito pedagógico, numa tentativa de fomentar leitores de imagens autônomos e críticos. A partir das relações estabelecidas com esta leitura gerar uma introdução ao mundo imagético que objetiva a possibilidade de formulação de pensamentos abstratos e reflexivos.

Uma leitura de imagens exige habilidades fundamentais como: a observação, orientação espacial, síntese. Estas habilidades permitem a percepção e a organização dos elementos presentes em uma imagem/ilustração de um livro infantil. Além disso, na leitura de imagens estão inseridos os conhecimentos culturais produzidos pela humanidade historicamente. A participação da criança nesta leitura acontece através da sensibilidade, da inteligência cognitiva e emocional.

No livro infantil, a imagem/ilustração é objeto de arte, expressão e criatividade, não somente do seu autor, mas também do leitor que coloca no que lê sua visão pessoal dos elementos presentes nesta imagem, mas também objeto de percepção, reflexão, consciência crítica e conhecimento.

A partir desta pesquisa concluimos principalmente que a percepção na leitura da imagem acontece através da motivação de cada indivíduo, na forma como transporta a realidade à sua volta para o que está lendo, sua história pessoal e cultural. Isso acontece independente da faixa etária na qual se encontra, mas principalmente está relacionado com o repertório de leitura pessoal de cada leitor. Visto que a leitura de imagens nunca é passiva, ela

se dá a partir de um recorte da realidade, recepção do mundo através dos sentidos, da percepção, imaginação, intuição e intelecto.

Esta pesquisa teve como principal foco de investigação o livro de imagem e a literatura infantil, com fundamentação teórica baseada na Semiótica de Charles Sanders Peirce para a análise das imagens presentes nas ilustrações de livros de recepção infantil, especialmente por esta contemplar todas as áreas de conhecimento relacionadas à linguagem. A semiótica investiga os sistemas de significação, conduzindo a uma compreensão no movimento interno das mensagens e a produção de sentidos através das relações entre os signos. O referencial teórico da semiótica se fez útil por criar a possibilidade de descrição e análise das dimensões dos objetos, fenômenos ou processos em categorias organizadas.

Tendo em vista as categorias elaboradas por Peirce, o leitor de informações imagéticas é conduzido por três estágios de leitura que são designados: primeiridade, a pura consciência, imediata; secundidade, relações diádicas, analíticas e comparativas; terceiridade, relações de percepção, comparação e conclusão.

Durante todas as atividades realizadas na pesquisa, pudemos observar os três estágios de interpretação elaborados por Peirce nas leituras produzidas pelas crianças, a partir das imagens do livro *Ida e Volta*. Em diversos momentos da intervenção realizada, notamos interpretações diferentes, mesmo porque as atividades que a pesquisa contemplou favoreceram estas observações, já que foi realizada em três etapas de leitura, nas quais os alunos dos grupos de pesquisa puderam conhecer em detalhes a história que lhes era oferecida.

Ainda assim, a leitura de imagens não é tarefa fácil, o processo de leitura é complexo, pois devemos considerar toda condição simbólica e abstrata que a imagem contempla cada leitura pessoal. Cada leitor reage à uma imagem de maneira muito individual e particular, levando em conta seu interesse, sua cultura e sensibilidade.

A leitura de imagens em livros infantis se desenvolve com o intuito de enriquecer informações e significados a partir dos elementos apresentados, de acordo como repertório e o contexto de cada leitor. Alem disso, a mesma ilustração lida em momentos diferentes, pode produzir novos significados, inserção de novos elementos, possibilidades de novas descrições, enriquecendo assim sua percepção.

Na leitura de livros de imagens é necessário muito mais do que atos de decodificação, exige-se do leitor um processo de atribuição de sentidos ao texto visual. E é por conta disso, que diante de um livro composto unicamente por imagens, cada leitor tem um ritmo de leitura, estabelecendo relações entre as imagens preenchendo com seu ponto de vista o espaço narrativo entre elas, construindo uma continuidade de espaço e tempo, essa leitura que instiga intuição, emoções, memórias e sentimentos.

Neste sentido, acreditamos na mediação como forma de proporcionar uma leitura de imagens mais eficiente. Para os leitores menores se faz necessária maior intervenção do adulto, seja ele professor ou não. Verificamos que a partir de questionamentos a respeito das imagens, estes alunos conseguiram observar com maior clareza os elementos presentes nas imagens do livro *Ida e Volta*, construindo assim sentidos múltiplos para as imagens que viam.

A mediação se faz necessária para contribuir na compreensão da história e facilita a narrativa contada através das imagens, já que a palavra é elemento de internalização, através dela, a palavra mediadora, existe o incentivo para a observação e compreensão dos elementos inseridos das imagens.

Todas as leituras produzidas pelos alunos do grupo de pesquisa, a partir das imagens do livro variaram, no primeiro momento: na leitura individual, com a interferência da pesquisadora; no segundo momento: na leitura no grupo ou no último momento: na leitura das imagens de forma individual sem a interferência da pesquisadora.

Durante as atividades pode-se perceber que os alunos do 5º ano demonstraram compreender o principal foco da narrativa, enquanto os alunos do 1º ano, mesmo compreendendo, optaram por uma construção narrativa mais simples e com poucos detalhes.

Descrevendo o que viam nas páginas, em todas as atividades realizadas, mas especialmente na última atividade de leitura, sem se deter às possíveis argumentações que a narrativa trazia, sem estabelecer muitas relações entre as sequências lógicas e temporais das cenas. Para os alunos do 5º ano, as abstrações e os detalhes presentes nas entrelinhas se fizeram mais marcantes, criando outras narrativas paralelas e atribuindo características de cunho social e cultural ao desenrolar da narrativa.

Isto se dá, porque cada leitor destaca elementos diferentes e ideias variadas a partir de explicações e sentimentos pessoais das coisas que vê. A partir de sua visão de mundo, sua

formação de leitor e seu acervo cultural particular, o leitor construirá textos narrativos através das imagens sequenciais apresentadas, tornando os personagens reais e vivos. Criando novos significados para a leitura apresentada e inserindo elementos próprios na narrativa. Pois a leitura é sempre um ato de criação, diversos pontos de vista de um mesmo texto. Ler é sempre uma prática que visa a criação de significados.

Em todas as leituras realizadas, pelos sujeitos da pesquisa, houve intensa variabilidade na percepção de detalhes apresentados na narrativa.

Cada leitor lida com as imagens de forma bastante subjetiva, e assim destaca elementos e ideias diferentes, assim consegue narrar o que vê de forma pessoal e particular. Através de seu repertório de leitura, sua bagagem cultural e social, sua própria visão do mundo e das coisas conseguirá elaborar um texto narrativo, de forma escrita ou oral, para as imagens que lê.

Isso pode ser percebido nas leituras realizadas pelos alunos do 1º ano, já que sentiram maior necessidade da intervenção da pesquisadora para perceber os elementos que compunham a narrativa. A mediação se fez mais necessária, especialmente a mediação realizadas através dos signos, já que perguntas relacionadas às imagens apresentadas aos alunos foram mediadoras do reconhecimento e observação.

Esta pesquisa certamente trouxe vários questionamentos sobre outras possibilidades de estudos a serem realizadas com o livro de imagem, neste caso específico, o livro *Ida e Volta,* que poderia ser analisado sob outras perspectivas, entre elas, a Estética de Recepção para a comprovação de quais maneiras esse tipo de leitura seria recebido por alunos de diversos níveis de ensino.

Um aprofundamento na teoria da mediação de Vygotsky também poderia ser de grande valia para a constatação de que maneira a mediação pela palavra, e a mediação pelo professor poderia interferir ou não na maneira pela qual o livro de imagens é narrado.

Outra possibilidade de pesquisa poderia estar baseada em um paralelo de comparação entre o outro livro de Juarez Machado, entitulado *Emoções,* que tem a mesma perspectiva de *Ida e Volta*: a necessidade de se descobrir o personagem e as surpresas que este encontra pelo caminho da narrativa. Uma pesquisa que relacionasse estes dois livros, através de análises a partir da Estética da Recepção e da Semiótica poderia contribuir no sentido de fortalecer a

leitura de imagens a partir do reconhecimento de signos, especialmente visando a interpretação e compreensão das imagens para uma leitura efetiva.

Além disso, também existe a oportunidade de fazer uma análise do livro *Limite*, que em 1969 foi publicado como primeiro livro de imagem, segundo os dados fornecidos pelo autor, e que nunca foi reconhecido como tal, já que os pesquisadores citam o livro como publicado em 2001. Este livro nunca teve grande amparo de pesquisa e reconhecimento, circulando pouco entre pesquisadores e estudiosos de literatura infantil. Em uma visão global, *Limite* pode até ser visto como um livro destinado a leitores mais competentes, já que apresenta um conteúdo mais "maduro": o personagem tentando encontrar maneiras de sair da caixa na qual está preso. Vale lembrar que o livro foi publicado em 1969, ano em que ainda se estruturava uma ditadura militar no Brasil, época de censura e opressão. Não seria este livro uma forma de estudar a ideologia daquela época?

Assim sendo, podemos perceber as múltiplas possibilidades oferecidas pelo livro de imagem, tanto para pesquisadores, quanto para leitores. E neste trabalho verificamos o papel e a importância do livro de imagens, gerando um diálogo entre autor/ilustrador, a criança leitora e o mundo. Uma comunicação que interage com a imaginação e traz o convite para a entrada no mundo fantástico que os livros habitam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil***:* gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARTHES, R. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BREVES, M. T. P. **O livro-de-imagem: um (pré) texto para contar histórias**. São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCar, 1996.

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

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

CARDEAL, M. **Ver com as mãos**: A ilustração tátil em livros para crianças cegas, 2009. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Curso de Pós Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/marcia_cardeal.pdf>. Acesso em 24 de fevereiro de 2010.

CARROL, L. **Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.** Tradução Maria Luiza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CASTANHA, M. A linguagem visual no livro sem texto. IN: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2008.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, S M. M. **Educação e imaginário**: outras redes de sentido: Narrativas ficcionais e linguagens multimédia, 2006. Tese de Doutoramento (Doutoramento em Educação) - Área de

Especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6915/1/tese%20de%20s%C3%B3nia%20coelho.pdf >. Acesso em 15 de junho de 2009.

CUNHA, M. Z. da. **Na Tessitura dos signos dos signos contemporâneos**: novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

DEBUS. E. **Festaria de Brincança:** a Leitura Literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, E. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Florianópolis: Ed. UFSC/Univalli, 2004.

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

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

FERRARA, L. D. Leitura sem palavras. São Paulo: Ática, 2007.

FITIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa?. IN: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/ >. Acesso em 12 de dezembro de 2009.

FURNARI, E. Livro Só – Imagem: Propostas de desenvolvimento de uma linguagem puramente visual. IN: GOÉS. L. P. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOÉS. L. P. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

GÓES, L.P; ALENKAR, J (orgs.). **Alma de imagem**: A ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

KNAUSS, P. **O desafio de fazer História com imagens:** arte e cultura visual. ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LEÃO, A. B. A magia da civilização: uma sociologia do livro para crianças na república das letras. IN: SERRA, E. D. (org). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001.

LIMA, G. O universo fascinante dos signos visuais. IN: GÓES, L.P; ALENKAR, J (orgs.). **Alma de imagem**: A ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

MACHADO, J. **Juarez Machado**: 1941. Disponível em <http://www.pitoresco.com.br/brasil/juarez/juarez.htm>. Acesso em: julho de 2009.

MACHADO, J. **Entrevista concedida a Apolinário Ternes para o Jornal A Notícia**. Disponível em: < http://www1.an.com.br/grande/machado/0gra1.htm >. Acesso em: 29 de junho de 2009.

MELLO, R. **A arte olhando o mundo**: O olhar do artista. In: Leitura e imagem. 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/lii/liitxt2.htm>. Acesso em: 02 fev. 2009.

NECYK, B. J**. Texto e imagem**: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. Tese (Programa de pós-graduação em design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=32110>. Acesso em 13 de maio de 2009.

NÖTH, W. **Panorama da Semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 2003.

OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, M. A. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

OLIVEIRA, R. **Pelos jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças de jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, R. de C. **Indústria cultural, processos formativos e literatura infantil**. Goiânia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) UFG, 2002.

O'SAGGAE, P. **Livro de Areia.** Disponível em: <http://www.dobrasdaleitura.com/livrodeareia/index.html>. Acesso em 01 de março de 2010.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PENN, G. Análise Semiótica de Imagens Paradas. IN: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERISSÉ, G. **Literatura e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESSOA, F. **Quando fui outro**. Alfaguara, nd.

POWDERS, A. **Era uma vez uma capa**: história ilustrada da literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RAUEN, F. J. **Roteiros de Pesquisa.** Rio do Sul: Nova Era, 2006.

SAINT-ÉXUPERY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica** (Coleção primeiros passos, 103). São Paulo: Brasilense, 1990.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008b.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada.** São Paulo: Cengage Learning, 2008a.

SANTAELLA, L.; Noth, W. **Imagem:** Cogniçao, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTAELLA, L. **Matrizes da Linguagem e Pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

ZANELLA, A.V. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. Univali, 2001.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZIMMERMANN, A. **As ilustrações de livros infantis**: o ilustrador, a criança e a cultura, 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Curso do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina.

LIVROS DE JUAREZ MACHADO

MACHADO, J. **Ida e Volta.** Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MACHADO, J. **Limite**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MACHADO, J. **Emoções**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MACHADO, J. **Domingo de manhã**. Rio de Janeiro: Primor, 1976.

MACHADO, J. **Mistério da Página 19**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento do Autor

Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

PPGCL – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Tubarão, 01 de outubro de 2009

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Juarez Machado, declaro que recebi todas as informações referentes à pesquisa LENDO IMAGENS: UM PASSEIO DE IDA E VOLTA NO LIVRO DE JUAREZ MACHADO, que está sendo desenvolvida pela mestranda Maria Laura Pozzobon Spengler para sua dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, na Universidade do Sul de Santa Catarina/ UNISUL. Autorizo a divulgação das informações prestadas com fins acadêmicos, bem como meu nome e minha produção.

Assinatura do entrevistado

Campus Tubarão
Av. José Acácio Moreira, 787, Dehon
88.704-900 - Tubarão, SC - (55) (48) 3621-3369
Campus Grande Florianópolis
Avenida Pedra Branca, 25
Cidade Universitária Pedra Branca
88.132-000 - Palhoça, SC - (55) (48) 3279-1061

ANEXO B – Termo de Consentimento do Aluno

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação:
Título do projeto: Lendo imagens: um passeio de *"Ida de Volta"* pelo livro de Juarez Machado
Pesquisador responsável: Maria Laura Pozzobon Spengler
Profa. Orientadora: Dr[a]. Eliana Santana Dias Debus
Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem
Telefones para contato: (47) 9652-3248/ 3332-5906

Nome do voluntário: _____
Idade: _____ anos
Responsável legal: _____
Idade: _____anos

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa "Lendo imagens: um passeio de *Ida e Volta* pelo livro de Juarez Machado", de responsabilidade da pesquisadora Maria Laura Pozzobon Spengler, sob orientação da profa Dra. Eliane Santana Dias Debus.

A pesquisa tem como objetivo estabelecer as relações da utilização do livro de imagens *Ida e Volta*, do artista plástico catarinense Juarez Machado, com as múltiplas possibilidades narrativas oferecidas pela leitura de imagens. Considerando que as imagens presentes nesta modalidade de livro destinados à recepção de crianças, é fonte de ampliação de conhecimento, por estabelecer múltiplas possibilidades de leituras e interpretações.

Como forma de coleta de dados será realizada uma leitura das imagens com a criança e será feito o uso do gravador, no qual será coletado o depoimento oral sobre a compreensão das imagens presentes no livro. Também será realizado registro fotográfico.

A participação é voluntária, cabendo aos participantes a autorização para a utilização das informações fornecidas, para isto contamos com a sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Eu, _____, RG número _____responsável legal por _____ declaro ter sido informado e concordo com sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa descrito.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da mestranda: _____

Gaspar, _____ de _____ de 2009.

ANEXO C – Autorização enviada à direção da Escola

Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Ofício PPGCL 66/2009
Tubarão, 1º de outubro de 2009

Ilma. Profa. Sandra Maria Aguiar
DD Diretora do Colégio Universitário
Gaspar - SC

Prezada Senhora:

Por meio deste, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para a execução de coleta de dados por meio de projeto de intervenção para elaboração da dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, intitulada: "Lendo imagens: um passeio de Ida e Volta pelo livro de Juarez Machado" da estudante Maria Laura Pozzobon Spengler, sob orientação da professora Doutora Eliane Santana Dias Debus.

Em anexo, segue o cronograma para o projeto de intervenção e coleta de dados a ser desenvolvido pela estudante.

Sem mais para o momento, colocamo-nos a disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus
Programa de Pós-Graduação
em Ciências da Linguagem

Prof. Dr. Fábio José Rauen
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em
Ciências da Linguagem

Campus Tubarão
Av. José Acácio Moreira, 787, Dehon
88.704-900 - Tubarão, SC - (55) (48) 3621-3369
Campus Grande Florianópolis
Avenida Pedra Branca, 25
Cidade Universitária Pedra Branca
88.132-000 - Palhoça, SC - (55) (48) 3279-1061

ANEXO D – Textos produzidos pelos alunos do 5º Ano na atividade em grupo

IDA E VOLTA

Grupo 1

Certa vez, um homem chamado Lucas tomava seu banho diário relaxadamente. Terminando o seu banho, foi até seu quarto, se secou e se vestiu.

Escolheu seu macacão de natação e botou sua bota.

Foi tomar seu café da manhã, onde tomou café, comeu um pedaço de pão com geleia, deixou migalhas de pão no prato e um restinho de café na xícara.

Como iria ao clube, pois era professor de natação, passou pela sala e avistou seu gramofone, lhe deu vontade de ouvir uma música. Botou uma música e começou a dançar.

Quando já estava cansado, parou de dançar e seguiu seu rumo para pegar sua touca de natação.

Saindo de casa, pegou uma maçã da árvore e seguiu seu caminho comendo-a.

Acabou de comer a maça, jogou-a no lixo. Ouvindo seus passos um cachorro começou a seguí-lo.

Avistando um poste o cachorro urinou e seguiu junto com Lucas.

Quando viu sua casinha, parou ali e ficou.

Lucas seguiu seu caminho e chegou a uma floricultura, comprou uma flor para botar em sua casa.

Andou mais um pouco e viu a mãe de seu amigo, então lhe deu a flor, porque sempre foi um rapaz muito gentil.

Lucas estava quase chegando ao clube quando encontrou um perna de pau saindo de uma casa.

O perna de pau, todo atrapalhado, atravessou na frente de Lucas. Como Lucas era alto e desengonçado, quase caiu.

Passando por uma casa encontrou uma bola, começou a chutá-la até que uma hora bateu na janela da casa e correu como se não fosse com ele.

Para chegar ao clube mais rápido comprou uma bicicleta e saiu pedalando.

Como estava muito rápido e não viu a placa, perdeu o controle da bicicleta.

E bateu em uma escada que tinha tintas de várias cores embaixo. Caindo em cima delas, se sujou todo, estragou sua roupa e seu tênis e teve que voltar para casa e tomar outro banho.

IDA E VOLTA

Grupo 2

Um dia, em uma casa, existia um homem chamado Tunico. Quando ele acordou se lembrou que tinha marcado um encontro com sua mãe, então foi tomar um banho.

Saindo do banho, Tunico deixou um rastro de água feito pelos seus pés. Chegando em seu quarto abriu o guarda roupas, se vestiu e calçou um sapato.

Sem perceber que seus sapatos estavam sujos de tinta, foi até a cozinha e tomou café da manhã, deixando a cozinha toda suja.

Antes de sair de casa, Tunico passou em frente ao seu gramofone e ficou com uma vontade de dançar. Ligou seu gramofone e dançou, dançou e dançou... até se cansar, deixou a sala cheia de pegadas.

Passou pela frente da sua chapeleira, pegou seu chapéu (cartola) que combinava com sua linda roupa de mágico.

Saindo de casa, Tunico parou em frente a sua macieira e apanhou uma maça, pois ainda estava com fome.

Ao longo de sua caminhada, avistou uma lixeira e jogou as sobras da maça no lixo. De repente, saiu de um beco um cachorro e começou a seguir Tunico.

Quando parou em frente ao poste viu que o cachorro parou para fazer xixi, Tunico começou a rir e continuou a andar.

Tunico avistou uma linda casinha de cachorro e mandou o cachorro entrar, o cão obedeceu e Tunico continuou a andar.

No caminho ele parou para comprar um vaso de flores para sua mãe.

Foi ao lugar do encontro, viu que sua mãe estava esperando por ele, deu a flor para sua mãe que falou:

_ Como você está magro meu filho, e onde você vai com essa roupa?

O filho respondeu:

_ Agora sou mágico mãe. Trabalho em um circo. Tchau, estou com pressa.

No caminho passou em frente a casa de seu amigo Perna de Pau que quando viu Tunico passar, saiu e perguntou se queria ir com ele para o trabalho.

Tunico disse que não, então Perna de Pau pegou um atalho.

Tunico, avistando uma bola resolveu jogar um pouco. Depois de tanto brincar, sem querer, Tunico chutou a bola e quebrou o vidro da casa em frente e saiu como se não tivesse feito nada.

Tunico, já cansado de caminhar, passou em frente a uma loja de bicicleta e resolveu comprar. E saiu pedalando.

Ele vinha muito rápido, se distraiu com a linda praia.

E acabou caindo em cima da pintura da placa, que ficou toda estragada, então voltou para casa e foi tomar banho.

IDA E VOLTA

Grupo 3

Certo dia, Antônio Nunes, depois de um longo banho frio, saiu do banheiro pensando como seria aquele lindo dia das mães.

Foi até seu guarda roupa se vestir, para encontrar sua mãe.

Então foi tomar café da manhã.

Como tinha comprado um disco novo, resolveu dançar pra relaxar.

Viu que estava atrasado para encontrar sua mãe, foi pegar seu chapéu para sair.

Ao sair de sua casa, viu que a macieira, que ele tinha plantado há muito tempo, finalmente tinha dado frutos, não resistiu e resolver comer uma maçã.

Antônio parou no lixeiro e arremessou o caroço do fruto que havia comido. Ao mesmo tempo saiu do beco à procura de um poste.

Ao achá-lo, urinou. Antônio continuou caminhando.

O cachorro foi pra sua casinha e Antônio continuou a procura de um presente pra sua mãe.

Ao avistar uma floricultura, comprou um vaso com flores.

Ao encontrar sua mãe, lhe deu o vaso e parabéns.

Enquanto ele caminhava, saiu de dentro de uma casa alguém.

Era um homem com pernas de pau, fazendo propaganda de um circo.

Quando estava andando viu um espaço bom para jogar bola, mas sem querer acertou a vidraça de uma casa.

Caminhou até uma loja de bicicletas e comprou uma.

Descendo um morro não viu uma escada que estava em seu caminho.

Acabou quebrando-a e acabou sujando sua roupa de ator comediante toda de tinta, ele iria fazer um show no circo naquele dia. Então precisou voltar para casa e tomar um banho novamente.

IDA E VOLTA

Grupo 4

Numa segunda feira, Guilherme, que era um dançarino famoso, levantou-se cedo, tomou um banho, foi para seu quarto molhando todo o chão.

Abriu seu guarda roupa, escolheu uma fantasia para dançar música pop. Calçou a bota porque iria à pé pegar sua bicicleta no conserto.

Andou até a cozinha para tomar seu café da manhã sozinho.

Caminhando até a sala de música, ligou o gramofone e começou a dançar, pois precisava ensaiar os passos pra apresentar aos seus alunos na academia em que trabalhava. Quando saiu da sala o deixou ligado.

Indo ao cabide, pegou seu chapéu favorito.

Saindo de sua casa, foi até a macieira no seu jardim e arrancou um de seus frutos para comer.

Depois de acabar, jogou o bagaço no lixo. Passando em frente a casa da amiga Joana, o cachorro dela começou a seguí-lo, como gosta de cachorros, chamou-o e brincou com ele.

Ao passarem ao lado de um poste, o cachorrinho fez xixi e ele achou a maior graça.

Quando passaram pelo portão de trás da casa , Guilherme fez com que o cãozinho fosse pra sua casinha.

Continuou sua caminhada e chegando na floricultura, comprou uma flor pra dar à sua mãe, pois ela estava o esperando próximo da loja de bicicletas, aonde ele iria.

Guilherme encontrou seu amigo Palhaço Perna de Pau.

E eles começaram a andar e a conversar sobre o circo, a dança e outras coisas. Despediram-se e ele continuou a sua caminhada.

No caminho foi até a casa de Rogério, companheiro do futebol no final de semana e resolveu jogar uma bolinha. Por acidente, ele quebrou a janela. Pediu desculpa e disse que depois pagaria o conserto da janela.

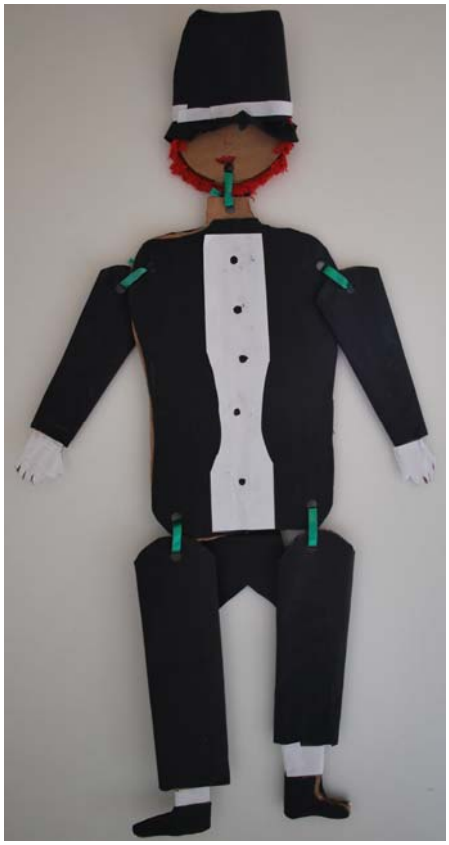
Chegou na loja, onde foi buscar sua bicicleta, pagou o conserto e saiu.

Desceu a ladeira, perdeu o controle dela...

E bateu na escada onde homens trabalhavam pintando a placa do circo, pisou na tinta e se sujou todo. Ligou para a academia avisando que iria se atrasar pois tinha que ir em casa para se lavar. E ele começou todo seu trajeto novamente. Tinha que ir e voltar.

ANEXO E – Personagens criados pelos alunos do 5º Ano

Personagem do Grupo 1: Professor de Natação



Personagem do Grupo 2: Mágico

Personagem do Grupo 3: Palhaço

Personagem do Grupo 4: Dançarino de música pop

ANEXO F – Livro produzido pelos alunos do 1º Ano

Capa do livro produzido pelos alunos do 1º Ano

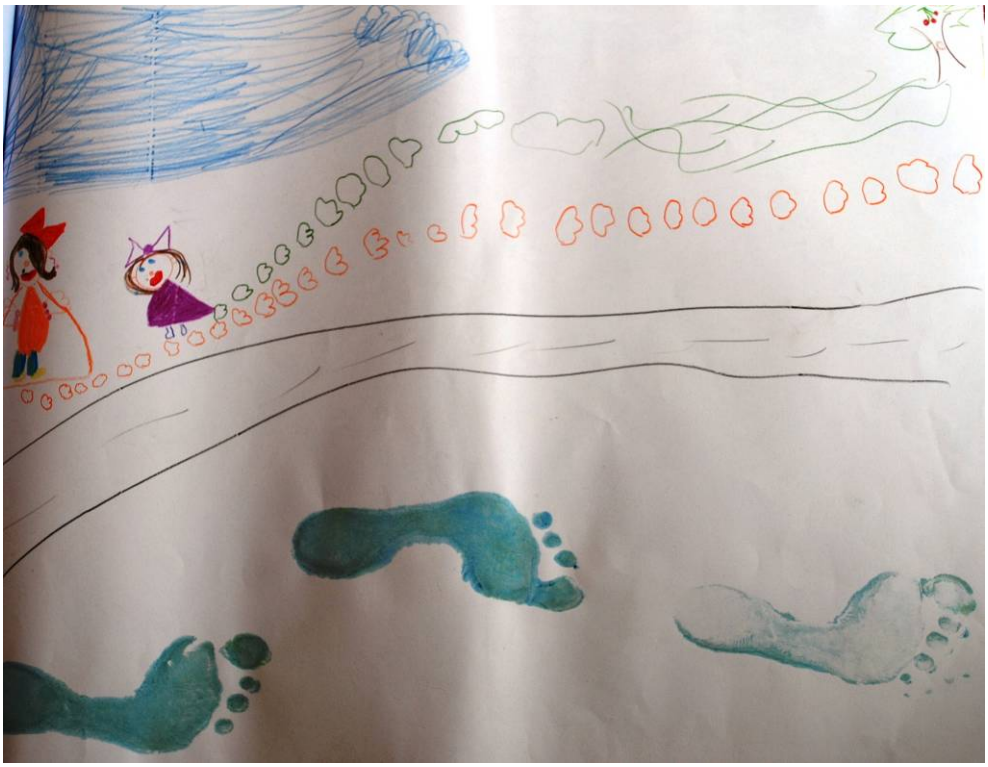
Desenho 1: *"Eu vou para o ar livre"*.

Desenho 2: *"Eu vou para a piscina"*.

Desenho 3: *"Eu vou para a floresta"*.

Desenho 4: *"Eu vou na loja de bicicleta"*.

Desenho 5: *"Eu vou pro Circo"*.



Desenho 6: *"Eu vou pra cachoeira"*.

Desenho 7: "*Eu vou nas dunas*".

Desenho 8: *"Eu vou pra praia"*.