

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

**Literatura infantil:
uma abordagem das qualidades sensíveis
e inteligíveis da leitura imagética na escola**

Neiva Senaide Petry Panozzo

**Porto Alegre
2001**

Neiva Senaide Petry Panozzo

**Literatura infantil:
uma abordagem das qualidades sensíveis
e inteligíveis da leitura imagética na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profª Drª Analice Dutra Pillar

**Porto Alegre
2001**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS

P195l Panozzo, Neiva Senaide Petry
Literatura infantil : uma abordagem das qualidades sensíveis e
inteligíveis da leitura imagética na escola / Neiva Senaide Petry
Panozzo. – Porto Alegre : UFRGS, 2001.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

1.Literatura infantil. 2.Imagem – Leitura – Representação. 3.
Linguagem visual. 4. Semiótica. I. Título.

CDU – 82-93

Neiva Senaide Petry Panozzo

**Literatura infantil:
uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da
leitura imagética na escola**

Aprovada em 14 de novembro de 2001

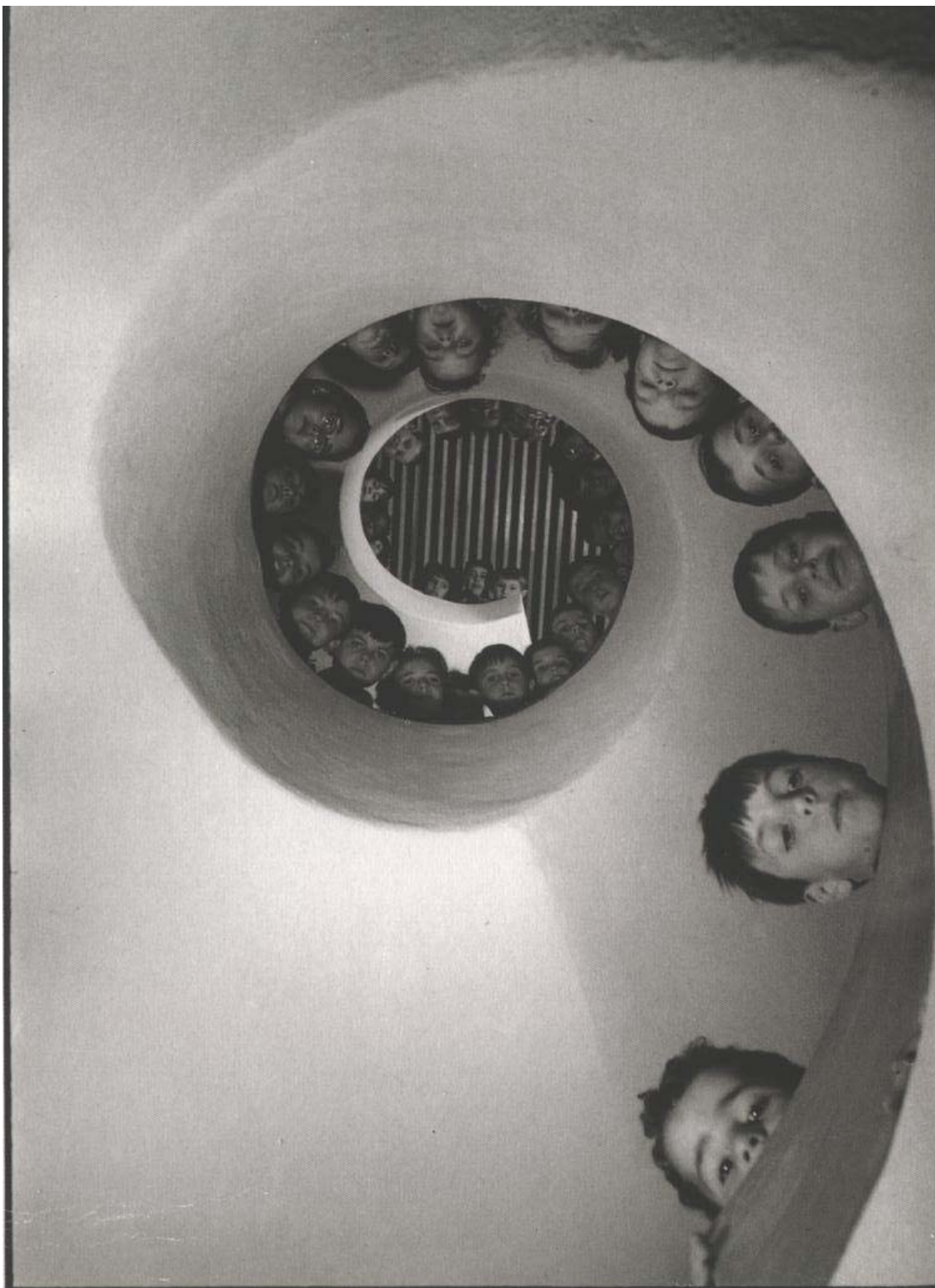
Prof^a. Dr^a. Analice Pillar Dutra – Orientadora

Prof^a.Dr^a. Ana Claudia Mei de Oliveira

Prof^a Dr^a. Lucimar Bello Frange

Prof^a.Dr^a. Regina Mutti

Prof^a. Dr^a Rosa Bueno Fischer



***“... as crianças nunca chegam à escola
num estado de ignorância,
mas podem chegar analfabetas.
Elas talvez não saiam analfabetas,
mas podem sair ignorantes ...”***

Ezequiel Theodoro da Silva

Dedico este trabalho para:

Júlio, Lisane e Juliane, meus amores,

*para Letícia,
estreante no mundo da linguagem.*

Esta dissertação é resultado da contribuição de muitas pessoas que, em momentos distintos, marcaram presença através das suas inestimáveis contribuições de amizade e incentivo, de saberes compartilhados, de orientação e acolhimento. Agradeço a todos que, próximos ou distantes no tempo e no espaço, estiveram comigo nesse percurso, especialmente a:

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira, pelo acolhimento e por ser minha preciosa fonte de fundamentação e conhecimento em semiótica;

Analice Dutra Pillar, pela aceitação do desafio em acompanhar minha trajetória investigativa **e colegas do grupo orientação da UFRGS**, pela pertinência das suas sugestões;

Angela Lago, Graça Lima, Helena Alexandrino, Luís Camargo e Roger Mello, por criarem as obras que foram objeto de meus estudos;

Claudia Zamboni de Almeida, pela amizade e momentos de trocas e reflexões teóricas;

Flávia Brochetto Ramos e Olga Nery de Campos Lima, por compartilharem idéias, amizade, família e seu amor pela Literatura infantil;

Isadora Demoliner, pelo prestimoso suporte técnico;

Ivonne Assunta Corteletti, Vó Vivi, Maria Nair Monteiro da Cruz, Tânia Maris Azevedo, pelo incentivo e apoio carinhoso;

Lucimar Bello Frange, Regina Mutti e Rosa Maria Bueno Fischer, pelos ensinamentos e contribuições teóricas;

Maria Helena Wagner Rossi, pela abertura de caminhos e disponibilidade de referenciais;

Nicole Evereart-Desmedt, pela presença virtual, amizade e partilha intelectual;

os colegas professores e alunos participantes da minha trajetória profissional e investigativa.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	ix
LISTA DE QUADROS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
I - O JOGO DA MEMÓRIA	3
1.1 Práticas de leitura no ensino fundamental	11
1.2 Estudos já realizados sobre o texto visual na literatura infantil	14
1.3 Justificativa e objetivos	17
1.4 Critérios de seleção do material de análise	18
1.5 Programa de análise	19
1.6 Descrição de procedimentos	20
II - UMA REDE DE RELAÇÕES	23
2.1 Educação como processo de compreensão	24
2.2 Diálogo com a leitura	25
2.3 Literatura – espaço de leitura estética	32
2.4 A compreensão do desenvolvimento estético	37
2.5 Objeto, brinquedo, imagem e palavra	38
2.6 Imagem nada silenciosa	40
2.7 Uma teoria da significação	45
2.8 A semiótica visual	48
III - REFAZENDO O CAMINHO	51
3.1 <i>O caminho do caracol</i>	52
3.1.1 A região geométrica central	54
3.1.2 A região figurativa	57
3.1.3 A região branca	67
3.1.4 Instauração do espaço, tempo e sujeito na narrativa	69
3.1.5 A imagem mostra aquilo que a palavra narra	75
3.1.6 Estabelecendo o contrato	80
3.1.7 A caminho da competência	82
3.1.8 Caminhar por si	86
3.1.9 O encontro e a doação	87
3.1.10 Uma parada no caminho	90
IV - CIRCULANDO NO CAMINHO	94
4.1 <i>Cena de rua</i>	94

4.1.1 Em cena o verde: siga em frente!.....	97
4.1.2 Em cena o amarelo: atenção, perigo, feras nas proximidades!.....	101
4.1.3 Em cena o vermelho: perigo, alguém deve parar.....	103
4.1.4 Em cena, lados opostos	105
4.1.5 Em cena a confirmação da exclusão	108
4.1.6 Em cena o vermelho: sobreviver	109
4.1.7 Em cena o amarelo: atenção, solidariedade e generosidade	110
4.1.8 Em cena o: verde: a reação	112
4.1.9 Em cena o: amarelo: alarme, acusação	113
4.1.10 Em cena o vermelho: sobreviver	114
4.1.11 Em cena o verde: circuito fechado	115
4.1.12 O encontro de duas trajetórias	118
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

ANEXO I: RELATO DE OBSERVAÇÃO

ANEXO II: *O caminho do caracol* - CATEGORIAS DE ANÁLISE

ANEXO III: idem – MODELO ACTANCIAL

ANEXO IV: idem – ESQUEMA NARRATIVO CANÔNICO

ANEXO V: idem – PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

ANEXO VI: *Cena de rua* - CATEGORIAS DE ANÁLISE

ANEXO VII: idem - MODELO ACTANCIAL

ANEXO VIII: idem – ESQUEMA NARRATIVO CANÔNICO

ANEXO IX: idem – PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 - <i>O caminho do caracol</i> – capa	52
Fig. 2 - área de reflexos do matiz amarelo	54
Fig. 3 - simetria e oposição	55
Fig. 4 - título: deslocamento do eixo - instabilidade.....	56
Fig. 5 - efeito de equilíbrio	56
Fig. 6 - oposição entre elementos: natural vs. cultural	61
Fig. 7 - direção do olhar.....	62
Fig. 8 - oposição e tensão	62
Fig. 9 - direção dos olhares.....	63
Fig. 10 - tensão e oposição.....	63
Fig. 11 - composição em paralelo	64
Fig. 12 - estados de conjunção	64
Fig. 13 - condutores e conduzidos	64
Fig. 14 - localização dos caracóis	66
Fig. 15 - caminho virtual	68
Fig. 16 - página 1	70
Fig. 17 - eixos de composição	71
Fig. 18 - o cenário	76
Fig. 19 - p.3 - a pessoa	76
Fig. 20 - p.4 - o interior do quarto	78
Fig. 21 - actantes: oponente, sujeito e adjuvante	78
Fig. 22 - eixo horizontal	79
Fig. 23 - luz - linhas de força - espiral	79
Fig. 24 - p. 5 relação actancial	81
Fig. 25 - p. 6 - o esquema de sedução	82
Fig. 26 - p. 7 - fusão – sujeito e adjuvante	83
Fig. 27 - p. 8 – afastamento	84
Fig. 28 - p. 9,10,11 - o percurso delineado	84
Fig. 29 - p. 12,13 - aproximação ao objeto mágico	85
Fig. 30 - p.14,15,16 - a persistência na subida	86
Fig. 31 - p.17,18 - encontro e doação do objeto de valor	88
Fig. 32 - p.20,21 - o início e a volta	89
Fig. 33 - p. 22 – final ou continuidade?.....	90
Fig. 34 - capa de <i>Cena de rua</i>	94
Fig. 35 - efeito rasgado	95
Fig. 36 - as letras	96
Fig. 37 - <i>cena 1</i> - intimidação	97
Fig. 38 - sujeito-menino	98
Fig. 39 - recorte da <i>cena 1</i> - reflexos cromáticos	99
Fig. 40 - oposições	100
Fig. 41 - <i>cena 2</i> - mudança de perspectiva	102
Fig. 42 - expressão e efeitos estésicos	103
Fig. 43 - <i>cena 3</i> - a espoliação	103
Fig. 44 - recorte da <i>cena 3</i>	104
Fig. 45 - <i>cena 4</i> - lados opostos	105
Fig. 46 - estratégia de inserção do leitor	107
Fig. 47 - <i>cena 5</i> - estratégia de inserção/exclusão	108

Fig. 48 - cena 6 - sobreviver	110
Fig. 49 - cena 7 - partilhar	111
Fig. 50 - cena 8 – a reação.....	112
Fig. 51 - cena 9	113
Fig. 52 - cena 10	114
Fig. 53 - cena 11 – final ou começo?.....	115
Fig. 54 - esquema da cor dominante - sinal de trânsito	116
Bibliothèque d'enfants – Kinderspirale, foto de Martine Franck, Magnum Photos, 1986	capa

LISTA DE QUADROS

quadro 1 - CATEGORIAS DOS FORMANTES PICTÓRICOS	21
quadro 2 - PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO	48
quadro 3 - NIVEL FIGURATIVO	58
quadro 4 - CATEGORIA EIDÉTICA	58
quadro 5 - FORMA	58
quadro 6 - DIMENSÃO CROMÁTICA DA CAPA	60
quadro 7 - ESTADO DE JUNÇÃO	65
quadro 8 - VALOR – LUMINOSIDADE	74
quadro 9 - ESQUEMA DO MODELO ACTANCIAL	76

RESUMO

Esta dissertação discute a leitura de textos imagéticos a partir da perspectiva da educação e da semiótica visual, tratando das articulações e relações entre os elementos constitutivos da imagem em livros de literatura infantil sem texto verbal. A investigação busca revelar, na complexidade das relações existentes entre elementos estruturantes das imagens nos livros *O caminho do caracol* e *Cena de rua*, o sentido que se inscreve no texto e a possibilidade da sua leitura no meio escolar. As obras literárias para a infância veiculam a linguagem visual em junção com a verbal e propiciam experiências sensíveis e inteligíveis. A partir da teoria semiótica greimasiana, aplicando instrumentos de análise do percurso gerativo de sentido, a pesquisa demonstra que o texto imagético é estruturado por diferentes níveis de complexidade, impondo um modo de ler específico. A identificação, descrição, classificação, bem como as relações entre as categorias, nas suas dimensões cromática, eidética e topológica, levam à constatação que as qualidades plásticas da imagem organizam sistemas de linguagem, reunindo solidariamente o plano da expressão e do conteúdo, criam estruturas e geram efeitos de sentido. A imagem, então, constitui-se como objeto de significação e a ilustração presente no livro de literatura infantil, ao ser tratada como texto *lísivel*, torna-se objeto de leitura. A complexidade desse tipo de texto aponta a necessidade da formação específica de professores para explorar a leitura escolar das linguagens visuais.

ABSTRACT

The present study discusses visual text reading on an educational and visual semiotic approach, as well as the articulations and interrelations among the constitutive elements of the image on children literature without a verbal text. The investigation aims to reveal through the existing relation complexity among structural elements of the images on the books *The Snail Path* and *Street Scenes*, the meaning that inscribes itself on the visual language text and the possibility of its reading within school environment. Literary work for children convey sensitive experiences of cognitive, aesthetic and emotional development and transmit both visual and verbal languages together. Applying the investigative instruments of the meaning generative course on the greimasian semiotic theory approach, the research has demonstrated that the visual text on the examined books is structured by different complexity levels, imposing na especific reading procedure. The identification, description, classification as well as the relationship among the categories in topological, eidetic and chromatic dimitions, lead to the ascertaining that image plastic qualities organize language systems, reuniting expression and content plans as a whole, create structures and generate meaning effects. Thus, the image constitute itself in na object of signification and the illustration present on children books when treated as a readable text, becomes a reading object. The complexity of this kind of text points out to the necessity of a specific teacher formation in order to explore the scholl reading of visual language.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta, na primeira parte, uma retrospectiva de situações marcantes de minha trajetória profissional que engendraram as condições para a investigação da leitura da imagem em livros de literatura infantil. Nesse segmento faço também uma revisão bibliográfica de investigações publicadas sobre a imagem no livro de literatura infantil. As experiências na educação provocaram indagações sobre a dimensão do ato de ler e a conseqüente necessidade de incluir as imagens nas práticas escolares de leitura.

Os referenciais teóricos são reunidos na segunda parte, onde discuto a dimensão do ato de ler, numa abordagem da visualidade inserida na rede de significações. A relação entre educação e semiótica respalda a experiência de leitura centralizada no texto e nos efeitos de sentido. Situo meu objeto de estudo em duas obras de literatura infantil produzidas apenas por imagens, focalizando a articulação e as combinações dos componentes plásticos na construção de sentido.

As obras *O caminho do caracol* e *Cena de rua* são analisadas em seus aspectos metodológicos na terceira parte, através da aplicação de instrumentos semióticos de caráter descritivo das qualidades plásticas e figurativas das imagens, nos diferentes níveis que compõem as categorias dos planos da expressão e do conteúdo.

Finalizo a etapa de análise com um estudo comparativo entre os dois textos, discutindo as semelhanças e diferenças constatadas. Para concluir, retomo os pontos considerados relevantes para estabelecer possíveis aproximações com a prática pedagógica.

I - O JOGO DA MEMÓRIA

Durante minha experiência como professora, tenho me deparado com situações que provocaram reflexões sobre a importância da leitura no processo educativo, seu papel cultural e social e as deficiências que ainda permanecem, apesar do empenho de tantos profissionais dedicados à formação de leitores. Essas reflexões, quando relacionadas à situação da leitura de imagens, - domínio da linguagem visual, da experiência estética com textos plásticos produzidos pela arte e pela mídia - transformam-se em uma grande preocupação ao constatar-se o privilégio dado ao texto escrito como objeto de leitura no meio escolar. Os textos criados por outras linguagens são tratados com desatenção, apesar de o cotidiano apresentar a todo momento o confronto dos sujeitos leitores com diferentes sistemas de linguagens e dentre esses, a linguagem visual.

Da reunião desses pontos resultou esta pesquisa que focaliza a imagem presente nos livros de literatura infantil como participante de um processo de leitura significativa e compreensiva. As publicações literárias para a infância estão inseridas no cotidiano das escolas, posto que essas aparecem como recurso para promover a formação de leitores e desenvolver a educação do olhar. Essa última ainda permanece pouco explorada como prática habitual de leitura e de significação.

A imagem* veiculada nos livros infantis insere-se num meio que por tradição pertence ao sistema verbal e à literatura. A imagem provém do sistema visual e, ao ser tratada como texto, constitui-se como um modo diferenciado de ingresso e de participação na complexidade textual que se oferece para ler. A sua exploração é uma possibilidade concreta de compreensão dos modos de constituição do discurso visual e da construção de significados criados no universo imagético.

Ao iniciar minha vida profissional na área da educação, alfabetizando ou trabalhando com artes plásticas, encontrei nos livros, nas histórias e ilustrações, mais do que um material auxiliar. Percebi um potencial a explorar, de promoção de experiências de aprendizagens diferenciadas, as quais trouxeram satisfação para os meus alunos e para mim. Assim, segui utilizando os livros de literatura infantil em procedimentos de ensino e como objeto de estudo, seja nas minhas atividades docentes ou como orientadora de professores. Através da experiência percebia o potencial a ser explorado nas ilustrações desses livros que, com o passar do tempo, foram apresentando maior aprimoramento visual, implicando melhor produção, edição e qualidade estética.

No início dos anos 90 o ensino formal de arte no Brasil passou por alterações teóricas e práticas bastante significativas, com a introdução de idéias que apresentaram uma nova abordagem**, pautada pelo contato com a obra de arte e focalizando a apreciação estética e a contextualização histórica junto à produção artística. Mesmo assim permanecem propostas de ensino centradas no produto e nas posições tradicionais, em que predominam um fazer técnico ou um produto final; em alguns casos, a falta de desafios maiores

* O termo imagem possui uma multiplicidade de sentidos. Nos livros de literatura infantil, geralmente as imagens aí presentes são denominadas de *ilustrações* e tratadas com caráter secundário, acompanhando o texto verbal. Por imagem entende-se aqui uma unidade de sentido, em que suas partes falam de modo coeso e articulado, como fios que tecem uma trama - o texto de natureza visual.

** Assinalo aqui a contribuição da Proposta Triangular para o Ensino de Arte no Brasil, difundida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, na década de 80. Essa proposta tem suas raízes nas experiências realizadas na Inglaterra – *Critical Studies*, no México – *Escuelas al Aire Libre* e nos Estados Unidos – *Discipline Based Art Education- DBAE*.

direcionam ao “laissez faire” dos alunos. A presença da imagem nas práticas de ensino escolar modificou e ampliou as experiências com a visualidade e mostrou diferentes compreensões do seu uso na sala de aula.

O ensino contemporâneo de arte orienta-se para o acesso às imagens e essa prática é sustentada por pressupostos teóricos reconhecidos e referendados na legislação da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394, de 1996. Os primeiros referenciais sobre essas novas concepções foram apresentados em publicações nacionais de autoria de Ana Mae Barbosa (1991) e Pillar & Vieira (1992).

A partir de então as reproduções de imagens da arte são até hoje consideradas material didático indispensável para qualquer professor atualizado. Tais práticas foram desencadeadas com a difusão dos princípios da “Proposta Triangular” como a forma mais avançada de trabalho pedagógico. A nova maneira de tratar as imagens utiliza três pontos de sustentação: a contextualização (história da arte), a apreciação (leitura da imagem) e a produção (fazer artístico, a criação decorrente da compreensão). Essas modificações no ensino trouxeram ao acesso dos alunos imagens da Arte, através de reproduções de obras de artistas consagrados, do patrimônio cultural reconhecido pela sociedade, e, para os professores, as inovações criaram muitas dúvidas e questionamentos*.

Considerando que uma das características da cultura contemporânea é a de estar impregnada por imagens dos mais variados tipos e difundidas pelos meios de comunicação de massa, é importante compreender o discurso constituído pelas mesmas. A aproximação de cunho pedagógico da variedade de imagens produzidas na atualidade é sustentada por diferentes referenciais

* Na monografia “Leitura entre o passado e o futuro: imagens presente(s)” de conclusão do seminário avançado, na UFRGS, “A construção do conhecimento em arte”, de 1997, faço um estudo sobre as implicações das práticas propostas pela abordagem triangular e analiso a estrutura do Material Instrucional divulgado pelo Projeto Arte na Escola, da Fundação lochpe. Levanto algumas áreas problemáticas desse recurso didático, como a adoção da leitura da imagem formalista que prioriza a identificação dos elementos sem focalizar as suas articulações e relações, bem como a necessidade de uma formação qualificada que instrumentalize os professores no exercício da mediação do processo.

que tratam da educação de um olhar competente e crítico. Na tese de doutorado “Leitura de imagens para a educação” (PUC/SP) Sandra Regina Ramalho de Oliveira (1998, p. 3-11) discute os termos contato e acesso. O contato é entendido como simples exposição do aluno às imagens, colocando o sujeito como “mero espectador ou receptor”, enquanto o acesso situa o sujeito como um ser capaz de um fazer interpretativo, de produzir significado, torna-o um “enunciatório da imagem”. Talvez a escola seja uma das poucas oportunidades de acesso democrático ao acervo imagético e desenvolvimento da competência de leitura do discurso engendrado pela visualidade.

O processo educativo não pode prescindir das contribuições do nosso tempo, nem daquelas produzidas pela cultura artística e legadas pela história, para poder completar seu objetivo de construção da capacidade de reflexão crítica. Por outro lado, são muitos os fatores intervenientes no processo, tais como os critérios de seleção das imagens, que muitas vezes não são claros e nem sempre há qualidade nas reproduções utilizadas; é preciso considerar os destinatários, como sujeitos construtores de conhecimento, os objetivos a serem alcançados e os procedimentos que permitem a compreensão dos textos.

As experiências desenvolvidas por professores do ensino da arte, o acompanhamento de diferentes cursos e práticas nas escolas do município de Caxias do Sul* no decorrer dos últimos anos, provocaram dúvidas diante das constatações de equívocos didáticos e desvios de trajetória na tentativa de

* Acompanhei o trabalho de 104 professoras da rede municipal de Caxias do Sul, do ensino de Arte e mais de 200 professoras alfabetizadoras e de séries iniciais, no período de 1994 a 2000, como orientadora da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Pude constatar que a compreensão sobre a natureza diferenciada das linguagens e do processo de leitura, em muitos casos, carece de clareza e de fundamentação. Nesse contexto há um discurso progressista, com traços cognitivistas, mas as práticas ultrapassadas de cópias de modelos da abordagem tradicional ainda se mostram em propostas com aspectos que carecem de fundamentação e objetividade. Existem informações teóricas superficiais e os antigos esquemas de ação ainda permanecem. O educar está carregado de modelos ineficientes, há improviso na organização de estratégias e reprodução de conteúdos que precisam ser substituídos por ações de profissionais mais conscientes de sua importância e da dimensão social do trabalho com a educação. Algumas das situações observadas mostraram experiências ricas e coerentes, entre as muitas tentativas de acerto, equivocadas. Essas observações serviram para sistematizar algumas idéias no estudo monográfico de 1999, “Leitura de olhares docentes - a(gentes) da educação do olhar”, no seminário avançado “A educação do olhar”, orientado pela Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar.

qualificar o trabalho pedagógico. A maioria dos professores sente-se despreparada para colocar em prática os procedimentos com as imagens.

A constatação de existência de dificuldades com a leitura de imagem parte de observações realizadas na área do ensino de arte, que se supõe, deveria estar mais qualificada para tanto. Isso repete-se nos demais campos do ensino, que salvo raras exceções, é de completo desconhecimento. Nas experiências observadas e registradas em anexo, no ensino fundamental não há preocupação com a imagem. Defrontar-se com essa nova estratégia de ensino é, para muitos, aprender aquilo que não foi experimentado no período de formação profissional. As situações pedagógicas são confusas nas aulas com imagens de arte e a falta de consistência teórica para a fundamentação desses procedimentos leva a mais um modismo que surgiu e foi adotado com entusiasmo, mas com tendência ao abandono. Não se pretende direcionar responsabilidade total aos professores, pois grande parte da problemática também reside nas instituições formadoras que desenvolvem seus programas de ensino desvinculados da concretude da vivência e do compromisso da atualização constante.

A reflexão sobre a realidade acima constatada aponta para a necessidade de maior clareza docente sobre as concepções de leitura, os modelos pedagógicos adotados e as possíveis interações que vinculam o processo educativo, o objeto de conhecimento, o aluno e o professor.

A leitura como reprodução mecânica do texto continua influenciando os momentos escolares, apesar das referências docentes de que essa é uma prática ultrapassada. A mesma situação se manifesta na leitura da imagem quando se restringe à identificação dos elementos formais, truncando o desenvolvimento do processo de constituição de significado, reduzindo a produção do aluno a estereótipos ou tentativas de repetição das obras de artistas, num fazer limitado e sem sentido.

A elaboração dos alunos, resultante da leitura de imagem, é entendida como releitura. Rebeca Cenize Stumm (2001, p. 15-25) aborda o conceito

apoiada na História da Arte, tratando-o como “a produção de uma nova estrutura que transmite novos sentidos”. Essa prática é uma forma de mediação que instala o diálogo entre as formas de olhar de diferentes sujeitos. A releitura resulta em inter-relações, em “transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final” (Pillar, 1999, p. 18), enfim, cria um novo texto que traz as marcas do sujeito leitor e de seu próprio tempo. Segundo Iberê Camargo, “(...) cada época enxerga com olhos diferentes, relê e repõe pensamento” (in: Tibursky, 1980, p.4).

A complexidade que envolve a leitura visual fez com que aos poucos alguns professores fossem deixando de lado o entusiasmo pela estratégia de trabalho com imagens de arte, voltando à aplicação de procedimentos centrados em técnicas dissociadas da proximidade das imagens. Circunstâncias variadas contribuem para os desacertos que ocorrem na exploração do texto visual. Cito, entre outras possíveis, o alto custo dos livros de arte ou das cópias coloridas com reproduções de imagens, nem sempre de boa qualidade, ou a dificuldade de acesso a originais de obras, em museus ou galerias. Incluo a dificuldade docente em participar de cursos e desenvolver estudos para a qualificação do trabalho com as imagens da Arte ou aquelas do cotidiano, acarretando mais prejuízos à promoção da educação do olhar, que é impulsionada pela apreciação significativa* ou leitura visual.

A utilização do termo leitura na abordagem triangular é aplicada por Pillar & Vieira com o objetivo de desenvolver “habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho” (1992, p.9). Como decorrência dos pressupostos de leitura de imagens, ler é entender a visualidade, conhecer como se articulam seus elementos, que discurso eles criam e quais significados são possíveis a partir das experiências subjetivas e das relações presentes na imagem.

* Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) utilizam essa expressão para designar a leitura. O uso das palavras leitura, fruição, apreciação significativa no documento oficial leva a relacionar tais termos à idéia mais geral de compreensão, aglutinando os diferentes vocábulos.

Desse modo, trabalhar a imagem em sala de aula vai além de possibilitar o contato com diferentes tipos de imagens, identificar estilos, condições de criação ou reproduzi-las usando modificações de caráter técnico, mas é conhecer o discurso visual presente no texto imagético. Isso é viabilizado na organização e na articulação dos elementos formais existentes e dos elementos de conteúdo, que constituem um texto visual carregado de significação.

Como orientadora pedagógica do ensino fundamental e da disciplina do ensino de arte constatava a falta de clareza e procurava soluções que fossem mais próximas da realidade das escolas, que trouxessem maior qualidade às experiências de leitura, ao mesmo tempo em que considerava o grande salto qualitativo da última década em abrir espaço para a introdução da imagem nas experiências escolares.

A leitura e a escrita são as grandes metas do processo de escolarização. No entanto, ainda se constata resistência aos esforços empreendidos pelos educadores em tornar os alunos brasileiros cidadãos leitores. As demais linguagens da comunicação humana, se não ignoradas pela instituição escolar, recebem apenas atenção tímida. No entanto, tais linguagens são necessárias para a compreensão, interpretação e transformação da realidade. Um conceito mais abrangente de leitura*, que enfoca o domínio da significação na pluralidade dos sistemas de linguagens (verbal, visual, musical, dramática, entre outras), amplia as possibilidades de apreensão dos múltiplos aspectos constituidores da realidade.

* O meio educacional prioriza a operacionalidade com a linguagem verbal e é de uso corrente o termo *alfabetização* para designar o processo de aprendizagem do seu código – a leitura e a escrita. A palavra alfabetizar também é aplicada para designar a apreensão de conhecimentos básicos de outros sistemas. Isso se deve ao fato de não se encontrar uma nomenclatura específica para designar de forma adequada o tipo de aprendizagem em cada domínio. Na tese de Ramalho o termo é discutido, destacando a inadequação da utilização do vocábulo no universo da linguagem visual, bem como o caráter semi-simbólico dos códigos estéticos, que se constitui nas relações entre categorias e a simbolicidade do código verbal, arbitrário e convencionado.

O conhecimento informal dos códigos imagéticos permite apenas uma leitura superficial dos textos estéticos. O aprofundamento da leitura da imagem ocorre na medida da compreensão dos modos de organização e articulação das unidades constitutivas dos dois planos estruturantes da linguagem visual, da expressão e do conteúdo, em correlação.

Constantemente nos defrontamos com o universo imagético em diferentes contextos e para compreendê-lo é necessário um aprendizado que contemple a sua diversidade e as suas especificidades como linguagem constituidora de significado. A visualidade participa do processo educativo ao ser tratada como linguagem e quando tem esse objeto de conhecimento incorporado às práticas leitoras no cotidiano da escola. Para aqueles que se ocupam da problemática da educação, em qualquer a área de conhecimento, torna-se imprescindível redimensionar as concepções de leitura presentes no cotidiano da escola.

Um processo contemporâneo de ensino de leitura implica a abrangência de linguagens e relações intra e intertextuais que expandem o campo de sentido. As modificações de concepção e função da imagem, a alteração dos meios e recursos expressivos ocorridos ao longo dos tempos implicam novas formas de compreensão dessa linguagem, geram novas competências e criam possibilidades de poder e saber em um novo fazer na leitura.

Apesar dos progressos das técnicas de reprodução da imagem e de seus meios de transmissão, as práticas educacionais ainda demonstram uma certa desconfiança, insegurança, ou mesmo deixam de considerar a visualidade como parte ativa do processo de aprendizagem. Por outro lado, há interesses teóricos convergentes sobre o tema e um grande distanciamento dessas contribuições nas situações concretas do cotidiano escolar.

1.1 Práticas de leitura no ensino fundamental

Percebi, na observação* de situações escolares de leitura, em turmas do ensino fundamental, que o texto verbal do livro de literatura infantil sempre é privilegiado e o texto visual presente permanece em segundo plano, como uma paisagem desfocada pela velocidade de um olhar superficial, ou mesmo desconsiderado sem alcançar um grau mínimo de visibilidade. O texto visual ainda não é reconhecido como tal, apesar de constituir diferentes relações no todo, desde ser complementar até estabelecer total autonomia da palavra escrita, como por exemplo nos livros de imagem.

As atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula ou na *hora do conto* são oportunidades privilegiadas de as crianças tomarem contato direto com as obras de literatura infantil, mas por vezes limitam a experiência a um ato mecânico, sem espaço para a manifestação da sensibilidade e de maior exploração de significados. Por vezes narrativa serve apenas como reforço de comportamentos desejáveis, através da ênfase da *moral da história*; quase sempre utilizada para enquadrar os alunos a determinados modelos de atitudes. O texto também é identificado com o estudo dos elementos da gramática, ou utilizado como incentivo para atividades de jogo dramático e confecção de objetos acessórios. Em situações ainda mais redutoras, é omitida a oportunidade de reflexão sobre o sentido do próprio fazer, quando da prática usual de produção de desenhos pelos alunos para registrar suas impressões sobre o texto. As elaborações gráficas dos alunos não são reconhecidas como registros significativos das leituras, muito menos entendidas como produção de novos textos através da linguagem visual. As ações fecham-se em um ativismo simplista, associado ao cumprimento da tarefa sem sentido.

Ao observar as práticas de leitura escolar constatei, com raras exceções, uma condução do processo de forma diretiva, utilitária, chegando às vezes ao cerceamento das possibilidades da experiência perceptiva, estética e

* Ver relato no Anexo I.

autônoma dos leitores. Inúmeros foram os momentos em que os alunos se limitaram a ouvir a professora.

Em se tratando da exploração de textos destinados às crianças, é requerida a abertura ao leitor para a realização das características textuais de cunho emancipatório. Nas situações registradas não foi possível detectar nenhuma proposta explícita de alguma estratégia com o texto visual e mesmo a exploração do verbal permaneceu distanciada do horizonte desejado pelos referenciais metodológicos utilizados para o ensino da literatura*. Estes apontam para uma situação de interação entre leitor e objeto lido, bem como à fruição do texto. Constata-se a existência de problemas no tratamento dado tanto à modalidade lingüística quanto à visual.

Para tornar legível o texto visual é preciso primeiro torná-lo visível. A visibilidade como caminho para a consciência da presença da imagem é abordada por Anamélia Buoro. Na sua tese de doutoramento “Por uma semiótica do olhar: arte, história, educação” (PUC-SP, 2000, p.19-29), a autora relata os resultados de uma pesquisa sobre a visualidade realizada com alunos e professores em contato com obras de arte e faz reflexões sobre a experiência com o tempo utilizado pelos sujeitos na observação frente às imagens. A relação visual de alunos e professores mantida com o objeto foi investigada, sendo essa “a primeira a ser abordada na caminhada até sua leitura propriamente dita”. Comentando algumas situações vivenciadas na educação, relata a surpresa dos profissionais ao verificarem a capacidade de seus alunos que “vêm e descobrem muito mais do que nós (professores)”.

Buoro constata a duração mais prolongada do olhar das crianças da educação infantil sobre as imagens, demonstrando maior capacidade de apreensão do que o olhar dos adultos. Da mesma forma, verifiquei inúmeras

* Constatei uma referência para o trabalho pedagógico com literatura infantil nas obras das autoras Maria da Glória Bordini e Vera Aguiar, que aplicam o método recepcional. Conforme as mesmas (1993, p. 81-82), o esquema chamado texto vai adquirir sentido através de um quadro de referências entre as partes – texto e leitor – as pistas fornecidas pela obra são seguidas pelo leitor, e esse mobiliza-se para efetivar a interação, completando o texto a partir do seu repertório.

dessas manifestações nas crianças em aulas observadas. Eram elas a chamar a atenção para as imagens, diante de um olhar adulto já tornado estreito porque apressado, insensível porque mecânico, necessitando ser ampliado. A experiência docente mostrou-me que desde tenra idade as crianças possuem aptidão para reagir esteticamente a uma produção plástica, embora de modo espontâneo e intuitivo. Os pequenos leitores interessam-se pela imagem, dialogam e indagam motivados por ela.

Nas obras de literatura infantil, para que o processo de leitura seja completo, apreende-se, além das letras, também as imagens que constituem significados. A visualidade presente nos livros têm características de produção plástica, explora formas icônicas do mundo, recebe ênfase na cor e proporciona experiências sensíveis ao leitor, oferecendo maior proximidade com o universo do ser humano, em especial, o da criança. Abre-se, assim, um espaço para textos de diferentes categorias da visualidade, rompendo com o hábito da preferência dada à leitura de reproduções da arte hegemônica e de caráter eurocêntrico. Diversificar a oferta imagética de qualidade alarga as possibilidades exploratórias para o leitor e promove sua maior compreensão através do diálogo estabelecido na multiplicidade das experiências do olhar.

É importante ressaltar que a grande quantidade de produção editorial de literatura infantil não garante a qualidade artística e estética de todas as publicações. Trata-se de mais um motivo que aponta para a necessidade de sensibilizar e promover a formação de um olhar crítico, diante da circulação dessas obras no cotidiano escolar e da imensa oferta de imagens no contexto cultural. É imprescindível ao profissional da educação a sua instrumentalização para uma atuação pedagógica qualificada e que propicia a compreensão de diferentes manifestações da visualidade.

A busca de instrumentalização e de respostas direcionou meu interesse para a leitura das imagens nos livros para crianças. Meu olhar curioso foi percorrendo os livros, numa extensão do interesse de infância e, como decorrência desses “passeios visuais”, percebi que existem componentes que participam de uma rede de constituição de sentido nesses objetos de leitura.

Na organização das imagens, a combinação de aspectos formais podem ser aprofundados através do jogo de relações entre os elementos plásticos. É preciso conhecer esse caminho e saber procurar as marcas, as relações entre aspectos pertinentes que poderão oferecer subsídios para compreensão dos significados apresentados nas imagens. O olhar é movido pela surpresa e pelo prazer que acontece na experiência de leitura, dialoga com formas, cores, espaço e tempos instalados no discurso visual. Nesse jogo de leitura, ora sutil, ora explícito, semelhante ao das crianças que brincam de esconde-esconde, são estabelecidas relações entre objeto lido, corpo, vivências e memórias de textos preexistentes, reconhecimentos que tecem nexos de sentido com o novo.

A inserção do texto visual no processo de leitura do livro infantil é uma discussão ainda restrita. As publicações que tratam das imagens produzidas para esse tipo de livro focalizam-nas sob o ponto de vista histórico ou tratam da sua construção a partir de aspectos práticos de estruturação e produção, deixando em aberto o campo de discussão conceitual, que diz respeito à especificidade da linguagem e à leitura significativa.

1.2 Estudos sobre o texto visual na literatura infantil

Um levantamento das pesquisas realizadas na última década, dentre aquelas que me foi possível ter acesso, abordando as imagens dos livros infantis, aponta para a necessidade de ampliar a investigação sobre o assunto. A publicação de Luís Camargo, de 1995, *Ilustração do livro infantil*, contribui como referencial básico do assunto ao sistematizar e tratar o tema com amplitude, abordando aspectos como: a conceituação de ilustração e de projeto gráfico; explicações sobre as funções da ilustração*, analisando os

* O termo ilustração é de uso do senso comum como a imagem que acompanha o texto verbal em qualquer tipo de material escrito, mas principalmente em livros infantis. Camargo (1995) aponta oito funções para a ilustração: 1) pontuação; 2) função descritiva; 3) função narrativa; 4) função simbólica; 5) função expressiva; 6) função estética; 7) função lúdica; 8) função metalingüística. Essas funções são inspiradas naquelas da linguagem, apontadas por Jakobson, porém o autor ressalta que não há uma correspondência perfeita, mas pontos de contato.

estilos a partir de conceitos fundamentais da arte, como linear e pictórico; plano e profundidade; forma fechada e forma aberta; pluralidade e unidade; clareza e obscuridade de Heinrich Wölfflin; as principais técnicas utilizadas pelos ilustradores brasileiros; o quadro histórico do livro infantil no Brasil; livros de imagem e de poesia através das funções da ilustração.

Camargo levanta uma bibliografia de autores brasileiros sobre o assunto, relativa ao período de 1968 a 1995. Em 1998, na dissertação apresentada ao curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, é focalizada a relação entre texto e ilustração, entre poesia infantil e ilustração, através da análise de três poemas do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e suas respectivas ilustrações, em cinco diferentes edições. Para esse estudo, o autor sugere os seguintes conceitos: as funções da imagem; a denotação e a conotação; a retórica da imagem e propõe o conceito de *coerência intersemiótica*, entendida como a relação entre texto escrito e imagem. Essa relação ocorre entre dois códigos diferentes, o visual e o verbal, ou seja, há uma relação de coerência, de convergência ou não-contradição entre os significados da ilustração e do texto.

Maria Carmen Batista Bahia, em sua dissertação de mestrado em Artes: *A construção visual do livro infantil*, apresentada no Instituto de Artes da UNICAMP em 1995, focaliza a organização e realização do livro, enfatizando o projeto gráfico, os procedimentos criativos e registra experiências de práticas artesanais e tecnológicas de criação de livros para crianças.

A dissertação de mestrado *Por um estudo do significado da ilustração no livro infantil brasileiro* de Ana Paula Zarur de Andrade Silva, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, de 1997, analisa as imagens de 135 livros selecionados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, no período de 1974 a 1992. A pesquisadora faz um exaustivo trabalho de classificação de personagens, dentro de cinco grupos: crianças humanas, adultos humanos, animais, objetos animados e seres mágicos, segundo atributos descritos por Vladimir Propp – aparência, *habitat* e particularidades de

entrada em cena. A centralização do estudo no personagem é justificada por ser ele considerado a principal unidade de construção de sentido na ilustração. Para a análise do material, Silva faz uso do método iconográfico* e iconológico de Erwin Panofsky e propõe que as ilustrações oferecidas às crianças sejam desvinculadas do discurso utilitarista.

Marisa de Oliveira Mokarzel, em sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, em 1998, aborda o universo gráfico do ilustrador Rui de Oliveira, nos aspectos de linguagem e plasticidade sob o título *O era uma vez na ilustração*.

A investigação da transformação da linguagem gráfica, verificando os elementos formadores do repertório visual de quatro ilustradores, através de suas trajetórias, é feita por Graça Lima, em sua dissertação apresentada ao Departamento de Artes da PUC/RJ, em 1999, sob o título *O design gráfico do livro infantil brasileiro*. O estudo centraliza-se na problemática da formação de novos *designers*, apontando a carência de literatura que aborde os vários aspectos da imagem do livro infantil brasileiro. A formação de *designer* é vista como promoção do domínio técnico e teórico dos profissionais e possibilidade de expressão da leitura de um mundo e que contextualize seus produtos. Em síntese, a pesquisadora propõe *reprojetar o próprio designer* como um criador de mensagens visuais.

O estudo sobre as formas narrativas que povoam o universo infantil e o uso das imagens, mostrando as mudanças ocorridas na constituição da visualidade na literatura destinada às crianças, é apresentado no artigo de Susana Rangel Vieira da Cunha (1999). A ilustração é focalizada em diferentes momentos da história da construção da imagem no livro infantil. De início, a imagem visual é subordinada ao texto literário e, a partir da metade do século XX, a imaginação inova e amplia a descrição textual. A diversidade e a experimentação visual caracterizam, na modernidade, as produções dos

* A autora apresenta os resultados relativos à aparência dos diferentes grupos examinados (análise iconográfica) e identifica as influências do projeto iluminista numa mescla de ideologias e estereótipos sendo transmitidos ao público infantil (análise iconológica).

ilustradores e, na atualidade, muitos exemplos demonstram a utilização de referências de obras de arte nos livros infantis.

Ana Claudia de Oliveira* contribui para com os estudos semióticos sobre a leitura da imagem na edição francesa da obra de John Burningham, *Ne te mouille pas les pieds Marcelle !* de 1999 e realiza uma análise minuciosa dos efeitos de sentido engendrados pelas linguagens verbal e visual. Oliveira examina o texto desse livro infantil ilustrado como uma unidade, tratando da ação conjunta das linguagens verbal e visual em seu sincretismo, ou seja, no entrecruzamento de linguagens que instaura sentidos na narrativa. O estudo semiótico apresenta o processo de constituição de significados que se inscreve no texto de literatura infantil como um todo, através do entrelaçamento de diferentes aspectos, como personagens, gestos, cenários e tempo; os elementos formais da visualidade, como o cromatismo, contraste, ponto de vista, linhas; os procedimentos de criação e a linguagem verbal, entre outros analisados. As características do trabalho são aquelas que mais se aproximam dos interesses que direcionam a minha investigação.

1.3 Justificativa e objetivos

Durante os anos de experiência docente no ensino fundamental, realizei algumas constatações como: as crianças, de modo geral, demonstram grande interesse pelas imagens presentes nos livros de literatura infantil; o jogo estético do texto visual é um estimulador da atenção; a significação mantém viva a leitura; a exploração pedagógica da visualidade precisa ser mais efetiva. A partir desses dados, a presente pesquisa focaliza aspectos relativos aos estudos da imagem, reunindo referenciais teóricos que discutem o ato de ler numa abordagem da visualidade inserida numa rede de significações.

Através das articulações entre os elementos constitutivos da imagem instaura-se, na experiência da leitura, um diálogo de natureza visual, um jogo estético que participa da constituição e construção de sentidos. Portanto,

pretendo fazer aproximações entre referenciais da educação, da leitura e da semiótica do visual para identificar as articulações existentes nas imagens de livros de literatura infantil sem texto verbal, especulando em que medida a significação concentra-se nesse arranjo. A viabilidade do uso do texto visual em práticas pedagógicas de leitura pode ser delineada pela identificação dos componentes de engendramento da significação, substituindo um trabalho intuitivo por outro, fundamentado em referenciais semióticos.

Embasada nas contribuições que apontam para o processo de leitura não restrito às produções escritas; que enfatizam a importância do acesso às imagens, somadas aos procedimentos semióticos, elejo como “corpus” de análise dois livros de literatura infantil nacional, constituídos por imagens, tratando-os como texto visual produtor de discurso e, por isso, integrados no processo de leitura.

1. 4 Critérios de seleção do material para análise

O processo de análise iniciou-se pela seleção dos livros de literatura infantil nacional, classificados na categoria livro de imagem. A oferta de títulos que circulam na atualidade é vasta e com variados níveis de qualidade. O mercado editorial brasileiro disponibiliza ao público, a cada ano, um grande número de publicações do gênero. De acordo com os dados fornecidos por Camargo (1995, p. 72), até o ano de 1995 circulavam mais de 80 títulos de livros de imagem, em grande parte de autores brasileiros. Outras publicações foram lançadas no mercado editorial até o presente, ampliando o universo, porém esta pesquisa não tem por objetivo contribuir no levantamento do número de publicações.

A seleção de livros de imagens foi feita num campo limitado, dentro dos seguintes critérios: a) produções contemporâneas nacionais,

b) ilustradores com experiências no campo da arte,

* A Dr^a. Ana Claudia de Oliveira é professora pesquisadora do Centro de Pesquisas Sócio-semióticas da PUC/SP, atual presidente da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e vice-presidente da Associação Internacional de Semiótica Visual (AISV).

c) obras que apresentem entre si contrastes de tratamento plástico,

d) qualidade reconhecida, dentre a lista de indicações da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil* no período de 1990 a 2000.

Assim, do conjunto de características que orienta a seleção dos livros de imagem, destaquei dois para exame:

1- *O caminho do caracol*, de Helena Alexandrino – melhor livro de imagem em 1993, composto de 21 imagens, inclusive a capa.

2- *Cena de rua*, de Angela Lago – livro considerado *hors concours* em 1994, composto de 13 imagens, inclusive a capa e folha de rosto.

Os dois livros reúnem 34 imagens para análise individual e no conjunto da obra, através da aplicação de procedimentos investigativos fornecidos pela semiótica greimasiana.

1.5 Programa de análise

Um dos modos possíveis de aproximação da problemática da leitura compreensiva de um texto visual é pela aplicação de procedimentos analíticos da semiótica, com a identificação e a definição das articulações entre seus componentes mínimos para se chegar à explicitação do arranjo que estrutura os efeitos de sentido e direciona o olhar do observador. Esse é um exercício de desconstrução, apreensão e reconstrução textual, num processo concomitante que articula os planos da expressão e do conteúdo. Trata-se o texto imagético como um conjunto de significantes que contêm, nas relações de oposição entre

* Esta entidade, seção brasileira do *International Board on Books for Young People* - IBBY, com sede no Rio de Janeiro, objetiva incentivar a leitura, motivar autores e ilustradores, promover estudos e pesquisas, divulgar o livro infantil brasileiro. A cada ano são apresentados os títulos considerados de maior qualidade, sob a classificação de Altamente Recomendáveis. Em 1974 que a FNLIJ iniciou a premiação anual, criando o Prêmio FNLIJ - *O melhor para criança*, distinguindo os melhores livros infantis e juvenis, que hoje conta com diversas categorias: jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), projeto editorial, revelação (autor e ilustrador) melhor ilustração, teatro e livro-brinquedo. Desde 1981, a categoria *O Melhor Livro de Imagem* recebe o *Prêmio Luís Jardim*. A lista dos livros recomendados para crianças e jovens publicados e das obras indicadas para acervo básico de bibliotecas está disponível no *site* da FNLIJ. Os títulos foram selecionados em 16 categorias por especialistas em literatura infantil e juvenil votantes da FNLIJ de diferentes estados do país.

os seus elementos constitutivos - no jogo entre cores, formas e posições no espaço - as evidências de significação, inscritas nas qualidades visíveis e sensíveis, que podem ser lidas.

O problema posto para análise foi a compreensão do modo como o significante plástico constitui o sentido, mostrar como a imagem é arranjada para dizer o que diz - *como a imagem mostra*.

1.6 Descrição dos procedimentos

De acordo com o referencial embasado nas contribuições da semiótica francesa greimasiana, incluindo os estudos de Floch (1984), Thürleman (1979) e Oliveira (1995, p. 104-145), a análise do texto visual focaliza o plano da expressão e do conteúdo no mesmo nível, sem que um predomine sobre o outro.

Os procedimentos investigativos são pautados pela descrição, classificação e identificação das relações entre as categorias dos formantes pictóricos em suas dimensões cromática, eidética, topológica e matérica. A categoria matérica pertence ao plano da expressão, mas não foi aqui considerada, pela natureza do livro de imagem. Trata-se de uma reprodução gráfica que resulta da impressão do *boneco* original, destinado a ser multiplicado na edição dos exemplares, restando apenas os vestígios impressos dos materiais da produção. Ressalta-se aqui a especificidade das imagens analisadas, resultando da impressão gráfica de originais criados com materiais plásticos, como a tinta acrílica e aquarela sobre papel. Julgo ser pertinente a investigação da dimensão matérica quando tratar-se de analisar imagens no original.

Nesses procedimentos analíticos as recorrências e oposições dos traços distintivos e pertinentes entre as categorias examinadas são constatadas. A descrição do plano da expressão é o procedimento que busca os contrastes, as ênfases, as conexões que permitem o estabelecimento das unidades mínimas que compõem o conjunto de ícones da composição analisada.

quadro 1 - CATEGORIAS DOS FORMANTES PICTÓRICOS
- exemplo dos elementos considerados para análise

Dimensão cromática	Dimensão eidética	Dimensão topológica
1 RADICAIS CROMÁTICOS matizes, variação/manutenção 2 VALOR brilho relativo – claro / escuro – gradações tonais ou de valor luminosidade 3 GRAU DE SATURAÇÃO grau de pureza do matiz intensidade 4 TEXTURA VISUAL características de superfície	1 LINHA reta, curva, oblíqua, espiral, perpendicular, diagonal, vertical, horizontal 2 FORMA geométrica, orgânica, circular, quadrangular, arredondada, angular 3 ESQUEMAS DE FORMAÇÃO linhas de força, direção, vertical, horizontal simetria perspectiva	POSIÇÃO organização topológica e esquemas de composição. -composição geral: regiões -eixos de simetria: horizontal, vertical, diagonal, direita e esquerda, acima e abaixo axialidade e centralidade -perspectiva -orientação espacial –direção, velocidade, posição -escala -dimensão -movimento -esquemas de composição: ritmo figura/fundo, plano/ profundidade. deformação, superposição, transparência, relevo dos volumes, suporte, marcas do original (matérico)

A classificação dos elementos das categorias cromática, eidética e topológica estruturam um conjunto de oposições identificadoras dos formandos, suas relações e localizações, para a apreensão do sistema da construção plástica e compreensão dos efeitos de sentidos desencadeados no texto estético. Das recorrências entre os formantes, junto com as figurações dos objetos, o plano do conteúdo também é manifestado, completando o processo de instauração de significado do texto plástico.

Assim, os contrastes entre as qualidades específicas de cada obra estudada são identificados, localizados, analisados e postos em relação para se apreender o sistema axiológico que sustenta o discurso visual.

Em resumo, a descrição semiótica trata das estruturas semio-narrativas, da organização do enunciado, dos esquemas narrativos, da enunciação no

nível discursivo, da constituição das categorias de pessoa, de espaço e de tempo, bem como os desdobramentos do sujeito produtor do discurso, no *enunciador*, que realiza um fazer persuasivo, e do leitor, no *enunciatário*, que realiza um fazer interpretativo.

Da inter-relação de todos esses aspectos é possível o delineamento do *percurso gerativo de sentido**, que ordena e deixa à mostra a progressão da produção dos efeitos de sentidos inscritos no texto. Os seus níveis não são hierárquicos e o desencadear da análise é uma dinâmica definida pelo objeto estudado, permitindo-se entradas e passagens pelas diferentes instâncias do modelo. Os elementos recorrentes, homologados em diferentes níveis, formam corredores isotópicos no percurso e são esses que definem a significação.

Pela natureza seqüencial de imagens nos livros analisados, a estrutura da narrativa visual foi estudada a partir de referências da semiótica do texto, fornecidas por Diana Luz Pessoa de Barros (1997) e José Luiz Fiorin (2000), com a descrição do percurso narrativo do conto literário. A identificação dos papéis actanciais, constituídos no decorrer da narrativa, permite acompanhar a progressiva evolução do papel de sujeito, compreendida nas quatro etapas do esquema narrativo canônico: o estabelecimento de um contrato, a aquisição da competência, a realização da performance e a sanção final.

A partir da desconstrução, as duas obras examinadas são comparadas em aspectos de semelhança e contraste entre seus elementos de estrutura textual. As possibilidades pedagógicas no processo de leitura são apontadas de acordo com as referências oferecidas pela educação e pela semiótica.

* O modelo de percurso gerativo de sentido é apresentado no segmento do referencial teórico, no capítulo II.

II - UMA REDE DE RELAÇÕES

*O tecido: não sabemos qual a trama.
Averso ou direito: como julgar o denso amor vivido?
Figuras. Realmente figuras?
Intencionalmente impressas ou acidentadas,
face nossa ao espelho.
O tecido: como subtrairmo-nos à trama?*
Orides Fontela

A imagem do século XXI adquire dimensões inusitadas ao impor-se como presença constante nos mais variados segmentos da vida humana e isso implica refletir sobre a sua natureza, funções e significação. Essas extensões exigem recortes em diferentes áreas para o entendimento do universo imagético. A presente investigação sobre o texto visual participa da discussão sobre concepções de leitura e imagem, tendo a semiótica por instrumento de análise e a educação escolar como contexto.

Ao eleger, para a análise de texto, produções contemporâneas de livros de literatura infantil brasileira compostos por imagens é possível estabelecer um campo de afinidades com diferentes áreas que contribuem para elucidar o tema. Entre algumas, está a literatura que se materializa no objeto livro, um produto cultural marcado pela tradição do mundo letrado, pertencente ao universo da arte da palavra e da língua escrita. A educação participa da discussão através do uso que a escolarização faz desse objeto cultural.

Destinado a um público específico, o livro infantil está presente no cotidiano escolar e caracteriza-se por reunir as linguagens verbal e visual, manifestas nas palavras e nas imagens, ambas gerando identidades no âmbito

da experiência estética e estésica. Esta entendida como a mobilização sensorial do sujeito para a percepção do mundo exterior e conseqüente experiência de prazer ou desprazer, de passionalidade e de sensualidade. Enquanto a experiência estética é entendida como uma resultante da relação entre um sujeito e outro sujeito. Este pode ser o agir de uma obra de arte, de um livro de literatura infantil ou de acidentes estéticos quaisquer do cotidiano, como um crepúsculo. Essa ação produz determinado efeito de sentido que afasta o sujeito tocado de tudo o mais para colocá-lo num ali e num agora, em total relação com o sujeito que toca. Há uma suspensão de tempo e lugar para se viver a experiência que envolve o sujeito por inteiro. Em termos de relação estabelecida, há uma mudança relevante de papéis, o livro torna-se então o sujeito que age sobre o leitor, agora objetivado. O livro infantil traz em si as condições para a realização do estético, das sinestésias, das dimensões sensível e inteligível.

2.1 Educação como processo de compreensão

A educação institucionalizada na escolaridade privilegia o trabalho com a linguagem verbal, tendo por finalidade promover a leitura de modo cada vez mais complexo e, conseqüentemente, as formas de pensar a sociedade e a cultura. A observação das práticas leitoras no cotidiano escolar* revela a existência da preocupação em possibilitar o contato com textos através de atividades variadas, porém as escolhas dos professores muitas vezes são arbitrárias e de aplicação inadequada ou superficial, podendo comprometer o processo e os resultados esperados, principalmente pela falta de critérios claros e conhecimentos específicos sobre o processo de leitura. O fato denota a necessidade de instrumentalização dos profissionais da educação no que diz respeito à construção do leitor, seja ele o professor ou o aluno. A escola de hoje precisa apropriar-se da multiplicidade de tipos de textos que circulam socialmente, inclusive dos imagéticos. Apesar das constatações de existência de problemas no tratamento escolar dado ao texto em seu todo, esta investigação prioriza a imagem como objeto de leitura.

* Ver Anexo I.

Numa definição ampla, educação é um processo de produção de conhecimento e acesso ao patrimônio cultural, de compreensão e de transformação social e pessoal, num determinado contexto. O processo defronta-se com desafios propostos pela compreensão de um cotidiano, o qual está em constante modificação e caracterizado por uma natureza plural. Os referenciais adotados para dar conta desses aspectos são retirados de Edgar Morin (2000) quanto ao caráter multidimensional do conhecimento, da interdependência do sujeito coletivo, bem como do legado da obra de Paulo Freire, com os conceitos de diálogo e de processo reflexivo.

A educação contemporânea considera as dimensões da compreensão intelectual, social e sensível, apreendendo em conjunto o texto e seu contexto, a identidade e a dimensão da condição humana e planetária. Essas idéias disponibilizam um material conceitual que tece o paradigma de uma pedagogia reflexiva e crítica, a qual respeita a multidimensionalidade do real, privilegia a circulação de informações e o processo de construção do saber através da interação. Tal pedagogia esclarece o processo interativo e leva à compreensão do mundo e da vida, compondo uma grande teia de relações e conexões, concebendo um ser humano ativo e em constante diálogo com o contexto.

2.2 Diálogo com a leitura

A escolarização tem na leitura um de seus aspectos mais importantes de aprendizagem e nos livros de literatura infantil uma aplicação para o seu desenvolvimento. Desse modo, a leitura participa do ato de conhecimento, do exercício de diálogo com a totalidade que reúne sujeitos, texto e contexto. As dimensões sensível, cognitiva, social, cultural e política, desenvolvidas pela leitura nos sujeitos, dão importância à potencialidade das aprendizagens no acesso aos bens culturais, ampliação do conhecimento e constituição da cidadania. Portanto, há necessidade de acolher no espaço da leitura escolar as manifestações textuais de natureza imagética para a compreensão da linguagem visual. Ao considerar o campo das imagens inserido no universo a conhecer, a escola democratiza a aproximação dos bens culturais, possibilita

ao estudante a ampliação do conceito de linguagem e a intervenção ativa na rede de significação.

Anterior ao processo de escolarização, a leitura é uma prática comum ao ser humano. A sua tentativa de compreender o mundo e de compreender-se passa pelo entendimento e tradução de diferentes marcas, sinais e códigos. É possível a leitura de fenômenos climáticos, rastros de animais, das configurações de estrelas, dos gestos e expressões do outro, de inscrições e desenhos, das imagens da mídia contemporânea, entre tantas outras situações. Em cada caso, é o leitor que confere aos fatos, objetos ou lugares uma possível legibilidade, um reconhecimento, um sentido e, a partir disso, transforma-se e age. O exercício de ser leitor do mundo antecede a aquisição e compreensão do sistema de relações da linguagem escrita.

Na gênese da construção do leitor estão situadas as raízes de diferentes linguagens, as quais estruturam-se em sistemas específicos. Em se tratando de manifestações de imagens visuais, desde o nascimento, o ser humano se apropria pela ação, dos rudimentos da constituição da linguagem. A visualidade plena de significados participa da natureza constitutiva de linguagem na medida que é uma das formas mais remotas da experiência humana na compreensão do grande texto que é o mundo, mobilizando estruturas internas do sujeito que se alternam entre o sensível e o inteligível.

A atividade humana é marcada pela necessidade de entender o que acontece no entorno e, através de características peculiares, passa a organizar os dados da realidade de tal modo a constituir significados a partir de sistemas de linguagens. A produção de linguagem e de significações abrange todas as impressões que acionam os processos perceptivos e a capacidade de elaboração cognitiva dos sujeitos. Assim, a linguagem está relacionada às possibilidades de produção de sentido para além daquelas criadas pela fala ou pela escrita.

O enfoque semiótico greimasiano do termo linguagem (Greimas & Courtès, 1983, p. 259) corresponde a sistema que inclui vários sistemas e

esses por sua vez, várias linguagens, operando num conjunto significante articulado, uma totalidade que reúne significado e significante, em que a existência de um implica a existência de outro, no processo de produção de sentidos. Desse modo, o texto manifesta-se como objeto de significação através de diferentes sistemas de linguagens, sejam orais, escritos, sonoros, gestuais, visuais ou aqueles que apresentam-se combinadas entre si em decorrência de sua organização interna e de seu contexto. As diferentes possibilidades de manifestação textual como um universo organizado por elementos articulados contêm em si mesmo as chaves de sua significação.

A imagem entendida como um texto, enquanto objeto de significação, apresenta-se para leitura como um processo de construção, de reconhecimento dos elementos que engendram os sentidos nela inscritos e produzem um discurso visual.

O leitor da imagem é convidado a elaborar um percurso inverso ao da produção da mesma, percebendo a organização das manifestações significantes. Tal procedimento corresponde ao momento de análise semiótica, eleito nesta pesquisa para o exame dos livros de imagem. A leitura da visualidade é resultado de uma construção de conhecimentos visuais quando “cognição e sensibilidade (que) se interpenetram na busca de significados” (Pillar, 1999, p. 17).

No entanto, a formação de leitores na instituição escolar ainda permanece centrada nas peculiaridades da linguagem entendida como manifestação oral ou escrita. Os conceitos tradicionais de leitura ligam-se ao deciframento do registro escrito da língua, mas vários teóricos abordam esse processo como compreensão significativa de maneira mais abrangente e para além da palavra, atingindo outras formas de comunicação humana. Dentre as contribuições para essa visão de leitura que acolhe diferentes linguagens destaco alguns conceitos de Paulo Freire e de Maria Helena Martins.

Ao descrever o ato de ler, Paulo Freire (1992) trata-o como uma atividade que implica perceber as relações entre texto e contexto, ampliada na

experiência com o objeto lido e nas interações estabelecidas pelo sujeito e entre sujeitos no grupo social. A primeira fase é a da realidade imediata para após alcançar a leitura crítica. Isso pressupõe adentrar ao texto, compreender a significação e retornar à leitura do mundo com a consciência ampliada, num movimento contínuo de transformação. As experiências, motivações e intuições, as condições do meio, as relações estabelecidas e as interações sociais fornecem os eixos para uma contextualização que flui de modo simples e natural, dinâmica e viva. O ato de ler pressupõe percepção, interpretação e “re-escrita” do objeto de leitura.

A contribuição das concepções freireanas para este trabalho reside na abrangência apresentada pelo processo e objeto de leitura, que se expande para o mundo, na ênfase dada ao movimento criado entre o ir e vir do texto ao contexto e a idéia de diálogo que mantém a ação. A compreensão do texto visual, pela natureza figurativa do objeto investigado, necessita da dinâmica que busca referências externas, reconhecimentos internos e interações, compondo um diálogo que inclui, relaciona e articula partes e totalidade.

Seguindo a trilha de Freire, Maria Helena Martins aborda a atribuição de sentido para aquilo que se lê, a interação com o objeto lido. Martins aponta diferentes textos como legíveis e explicita-os: “algo escrito, um quadro, uma paisagem, sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias” (1994, p. 34). A autora contribui na compreensão do processo, apresentando três níveis básicos: sensorial, emocional e racional, relacionando aspectos dos sentidos, das emoções e do conhecimento. O objeto a compreender chega através dos sentidos - ação no presente - , provoca identificações mediatizadas pelas experiências prévias - ação no passado - e de forma dinâmica leva-as à reordenação do mundo objetivo - ação no futuro. Mesmo fazendo essa analogia temporal, a autora deixa claro que as etapas do processo não são hierarquizadas pelos níveis apontados pois a divisão é apenas uma estratégia para melhor compreensão da interação que se efetiva simultaneamente, com as fases se interpenetrando e se complementando.

O recorte destacado dos aspectos discutidos por Martins é a sua visão abrangente de leitura que integra os mais variados textos, escrito, literário, científico, utilitário, das manifestações artísticas em geral e a ampla gama de situações da realidade objetiva do cotidiano. O leitor “apreende as diferentes formas de expressão humana e da natureza”, mobilizando todas as suas capacidades no processo de compreender as mais diversas linguagens.

O primeiro referencial da criança para as descobertas, escolhas e apropriações, e que persiste na vida adulta, ocorre pelos sentidos, revelando os diferentes aspectos dos objetos a conhecer, a *leitura sensorial*. O jogo entre texturas, formas, cores, cheiros, sons e gostos mobiliza tanto a aproximação pelo prazer, como o afastamento pelo desagrado. A experiência sensorial proporciona o contato consigo mesmo, com as coisas do mundo, ativa desejos, instala curiosidades e cria respostas. O livro infantil possui qualidades que podem mobilizar esse nível de leitura, um dos aspectos importantes a considerar na análise das imagens.

Decorrente das experiências sensoriais, a sensibilização é vista por Martins como forma elementar de leitura e que estimula à participação do leitor no jogo de desvelamento do mundo. Nessa experiência, o livro é uma presença física, matérica que se mostra como um desafio ao jogo do escondido, leva ao tocar e provoca surpresa na revelação, incita o olhar e o prazer na admiração, estimula a fantasia e o pensar.

No nível da *leitura emocional*, a autora afirma que o prazer torna-se muito maior e conduz ao gosto pela leitura. O texto provoca um tipo de reconhecimento de lembranças emotivas. As preferências ou rejeições em relação aos textos são determinadas, de acordo com a autora, tanto por componentes sociais como individuais. Para entendê-los é preciso identificar os modelos de comportamento, os mitos introjetados social, cultural e politicamente. São componentes externos ao indivíduo que o constituem ideologicamente. Também é necessário compreender de que forma esses fatores estabelecem conexão com o inconsciente individual. A análise das fantasias, dos sonhos, da história de vida revelam a identificação do leitor

através da correspondência a um correlato imaginário individual e social, bem como a relação entre o contexto pessoal, social, ficcional ou mistificador da realidade.

Martins afirma que o aspecto emocional da leitura é importante porque age na identificação do leitor e não deve ser relegado, que a criança em comparação ao adulto é mais espontânea e predisposta a aceitar o novo e o desconhecido. Salienta ainda a necessidade de, além de o leitor acionar a percepção e as experiências pessoais, dialogar com o texto e o contexto em que a leitura acontece. O nível racional de leitura é estabelecido pelo vínculo reflexivo e dinâmico entre sujeito e conhecimento. No processo participam o individual e o social, a reflexão e o reordenamento do mundo objetivo, a constituição de sentido no texto.

A *leitura racional* marca a trajetória do leitor que, através de suas referências, indaga, atualiza o texto e busca a apreensão do processo de constituição de sentido, através da identificação dos indícios textuais. Martins explicita esses indícios como constituintes de pequenas unidades de sentido que fornecem as pistas para o leitor compreender o objeto lido em seu todo. Estes são aprendidos à medida que as experiências de leitura ocorrem. Apesar de iniciada a distinção do “esquema de construção de indícios”, o texto lido continua como possibilidade de múltiplas leituras pela sua característica de “opacidade da ambigüidade” - como por sua qualidade de ao mesmo tempo mostrar e esconder, provocar e iludir.

De acordo com o referencial de Oliveira (1995, p. 227-236), as inter-relações que caracterizam a leitura vão além dos indícios ou marcas do texto citadas acima. Os seus procedimentos metodológicos examinam o modo de construção textual, as recorrências, as estratégias utilizadas que identificam a trama de sentido inscrita no texto, como uma grande rede de relações que constitui a significação. As unidades mínimas examinadas são chamadas figuras, quando combinadas, posicionadas e relacionadas, criam a trama de sentido. Quanto às possibilidades interpretativas do texto, cabe destacar que, de acordo com a mesma orientação teórica adotada nesta dissertação, a

ocorrência de múltiplas leituras é explicada como sendo causada por leituras parciais e na medida de competência do leitor. O pressuposto semiótico de que as marcas ou indícios da significação estão inscritas no próprio texto permitem compreender que o mesmo comporta um certo número de leituras possíveis, explicitado por Greimas & Courtès (1983, p. 252). Por mais aberto que possa parecer um texto a sua característica de pluralidade não é sinônimo de ilimitadas leituras ou de afastamento do universo de sentido.

O ato de ler referenciado por Martins processa-se na interação dos três níveis, “sensorial, emocional e racional “ e o objeto de leitura sensibiliza, mobiliza lembranças de experiências anteriores e apreende os significados no texto, num processo de diálogo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos.

A correlação que faço desses pressupostos para o ato de leitura do texto visual situa-se na natureza do livro infantil, que mobiliza as três instâncias mencionadas. A obra literária é um terreno fértil para o desenvolvimento das três dimensões, pois envolve experiências de natureza sensível ao provocar reações táteis às qualidades do suporte, visuais, estéticas e estésicas, diante das cores e reconhecimento de formas. Na junção de todos os seus aspectos processa emoções e interfere na cognição do leitor.

Da interação entre o leitor e a imagem, seu posicionamento frente ao objeto, sua indagação e também sendo perceptivamente indagado por aquilo que contempla, pode ser estabelecida a relação estética entre sujeito e objeto. Ana Claudia de Oliveira utiliza a palavra *lisibilidade* para definir essa relação interativa que cria no ato visível, o *lisível*. Ou seja, constrói a visibilidade no tempo, no lugar e na relação estética, através da qual sujeito e objeto, vêem e são vistos ao mesmo tempo.

A leitura da imagem enquanto texto *lisível* coloca os sujeitos na presença dos objetos. Essa concepção de leitura provém da semiótica e efetua-se através da desmontagem imagética que busca, pela sua remontagem, compreender a constituição da significação. A concepção de linguagem como

um sistema de relações diferenciais e opositivas tem origem na teoria saussureana, parte fundante da semiótica greimasiana e oferece uma possibilidade de análise do texto composto pela linguagem visual, como de textos de qualquer tipo de linguagem, ou mesmo pelo sincretismo de linguagens. Compreendida dessa forma, a leitura coloca em relação os dois aspectos constitutivos da linguagem – o plano da expressão e o plano do conteúdo, conforme o método de análise correspondente, já apresentado no programa de análise.

2.3 Literatura - espaço de leitura estética

As experiências sensibilizadoras antecipam-se à leitura como prática institucionalizada da escola. O primeiro contato sensível e lúdico de interação com o objeto livro, quase sempre, precede a introdução da criança no espaço destinado à habilidade leitora da palavra, corresponde ao mundo letrado, ao mundo da literatura.

A literatura* é vista como uma forma de arte que na Grécia confundia-se com a poesia. A obra literária destinada à criança surge primeiro como um recurso auxiliar na educação. Por isso o livro infantil, após seu aparecimento, sofre alterações na sua constituição através do modo como é concebido pelo meio educacional. Num primeiro momento atua como um reforço à família e à escola na formação da criança.

As primeiras obras destinadas ao leitor infantil são adaptações de clássicos lidos pelos adultos. Depois são recolhidas histórias do folclore, publicadas para os pequenos e também divulgadas fábulas como de “Esopo” e “La Fontaine”. Esse gênero literário só se fixa após o aparecimento de um público distinto - a infância - no final do século XIX, segundo Philippe Ariès (1981, p. 122).

* “A forma latina 'litteratura' nasce de outra palavra igualmente latina: 'littera', que significa letra, isto é, sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem. (...) Insinua-se, por aí, uma estreita relação entre a palavra 'literatura' e a noção de língua escrita, pergaminho com iluminuras, papel impresso” (Lajolo, 1990, p.29).

Nem sempre a sociedade falou da e para a criança da mesma maneira. O tratamento dado aos pequenos e o sentimento em relação à infância passaram por diferentes momentos na história humana e muitas modificações ocorreram. Tomando por base os estudos de Ariès (ibidem), constata-se que o pensamento sobre a infância passou por muitas fases, desde a ausência de preocupação com a mesma, de a criança ser entendida como um sinônimo de erro e incapacidade, como ação de uma força maléfica, ou mesmo pela noção de ingenuidade e pureza. Algumas vezes a criança foi entendida como um pequeno adulto ou por outras como uma promessa de futuro. Os significados que se sucederam no tempo foram muito diversos, assim como a forma de tratamento e de educação oferecidas ao sujeito criança.

Na modernidade o sentimento de infância incorpora-se às sociedades no fim do século XVI e sobretudo no século XVII, quando os moralistas e educadores manifestam um grande interesse pelos pequenos*. A infância então é vista como uma fase diferenciada da vida do indivíduo, recebendo uma atenção especial.

A transformação da escola medieval em colégio moderno, através do estabelecimento de regras de disciplina, mostra a mudança da função da escola associada à evolução do conceito das idades e da infância. A escola passa a ser uma instituição de ensino e também de “vigilância e enquadramento da juventude”, a fim de “proteger sua moralidade” (idem, ibidem, p. 170). Desde aí, a sociedade se utiliza de recursos de controle da população infantil através de práticas disciplinares que foram normalizando e persistem, com variações, até o presente.

* “O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela ‘paparicação’ surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.(...) Tudo o que se referia às crianças e à família tornava-se um assunto sério e digno de atenção. Não existe apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família.” (ibidem, p.163).

Na atualidade é possível buscar múltiplas referências sobre a visão de infância e de criança, pois diferentes instituições sociais criam mecanismos com a função exclusiva de ocupar-se dessa fase da vida humana, como a saúde, a educação, a indústria, o comércio e o lazer, entre outras.

A reflexão sobre o estatuto da teoria da literatura infantil é recente, uma vez que se trata de um gênero jovem. De acordo com Martins (1989) até os anos 70 a literatura infantil tem seus contornos difusos e uma marcante precariedade, com exceção da obra de Monteiro Lobato, há apenas registros de 'manifestações literárias'.

A literatura infanto-juvenil participa com destaque da formação educacional brasileira a partir dos anos 70. Por força da legislação da época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, os textos literários foram introduzidos no currículo das escolas e ainda permanecem através de programas promovidos pelo Ministério da Educação, como o "Biblioteca da Escola". Por força desse programa, os livros são distribuídos gratuitamente, em quantidade razoável e circulam pelas instituições de todo o país. Grande parte das publicações veicula, além da linguagem escrita, uma visualidade atraente resultante do investimento na qualidade dos projetos gráficos e imagens produzidas por profissionais do *design* e artistas plásticos.

Nas últimas décadas, pela intensa produção de obras na área, pelo incentivo dado à leitura a partir da legislação, o gênero cresceu em importância na formação do leitor e alguns estudos começaram a ser sistematizados. É o caso das pesquisas realizadas por Regina Zilberman (1989) que, fundamentando-se na alemã Maria Lipp (apud Zilberman, 1989, p.35), afirma que a literatura infantil é adultocêntrica, embora consumida por crianças, é escrita pelo adulto e a reflexão sobre o produto - texto - também é propriedade do adulto, que a analisa conforme seus interesses e em relação à literatura em geral. A bi-polaridade adulto vs. criança equivale aos moldes opressor vs. oprimido, produtor vs. consumidor, existentes na sociedade, cabendo ao "recebedor" um papel passivo no processo de produção e circulação da obra a ele destinada.

A dependência do leitor infantil é também focalizada por Lígia Cadermatori (1987, p.21), salientando que o texto é dirigido à criança e lido por ela, apesar de ser escrito e empresariado por um adulto, caracterizando, então, um jogo de forças no qual o leitor infantil depende física, intelectual, afetiva e financeiramente dos mais velhos.

Apesar dessas constatações relacionadas aos processos de produção textual e de circulação, existe, de certa maneira, um processo de seleção por parte do público a que se destina - as crianças. As escolhas dos pequenos acontecem de forma ativa e direta, através da aceitação ou rejeição daquilo que lhes é oferecido, a partir de critérios intuitivos e perceptivos, baseados no prazer sensível da experiência, principalmente pela sedução do visual.

Dentre os estudos teóricos da área da literatura, são funções da literatura infantil educar a sensibilidade da criança, pelo contato com a arte da palavra e da poesia; estimular a sua imaginação e atuar como um meio de contato com as problemáticas do ser humano, através dos temas abordados, apontamentos esses de Cadermatori (1987), Zilbermann (1989) e Bordini (1990). A tendência em aproximar-se do texto literário também é regida pela necessidade básica da cultura ocidental de apresentar e estruturar o mundo através de histórias, de estabelecer conexões de ordem cronológica e causal, de penetrar no mundo da fantasia.

A literatura destinada às crianças tem características próprias, mas os temas abordados na atualidade introduzem questões que diminuem cada vez mais os limites que diferenciam os universos infantil e adulto. Bárbara Soalheiro faz um levantamento publicado no artigo “Era uma vez o conto de fadas”, na revista *Palavra* (maio/2000, nº 13) sobre a inserção de novos temas, que podem ser sobre morte, homossexualismo ou prostituição e que refletem as alterações atuais do contexto social. Incômodos ou polêmicos, aceitos ou com restrições, esses temas são entendidos, na matéria apresentada, como uma indicação clara das mudanças que impulsionam a sociedade, o mercado e as concepções de infância. A matéria constata, ainda, as dificuldades das

escolas em tratar de assuntos delicados e das inovações produzidas pelos contornos difusos dos limites entre o que é considerado mundo dos pequenos e dos adultos. Nota-se que também o universo de imagens, oferecidas como ilustrações, está se modificando. Muitas publicações infantis contemporâneas apresentam características diferenciadas e distanciadas de um conceito infantilizador, ao oferecerem experiências visuais que aproximam o leitor do universo produzido no contexto artístico adulto, seja pela utilização de múltiplos recursos expressivos, seja pelas referências a originais do mundo da arte.

O gênero literário infantil, apesar das mudanças contemporâneas, ainda mantém elementos identificadores manifestos nos temas desenvolvidos, na linguagem utilizada, nos personagens, enfim numa construção orientada aos seus destinatários. Cecília Meireles (1979, p.27-28), ao questionar a distinção entre livro infantil e não-infantil, destaca que o primeiro deveria ser aquele que as crianças lêem com agrado e não o que é feito especialmente para elas. As leituras mais proveitosas para a criança são as que lhe dão mais prazer, respondem às suas necessidades, exercendo influência positiva na infância.

A exploração do texto literário na escola contribui na formação de um leitor hábil e de um cidadão reflexivo e sensível, que apreende o jogo ficcional e as inter-relações com a “realidade”. Assim, ao confrontar-se com o texto, o leitor tem a sua visão de mundo ampliada através da elaboração de sentidos articulados desde as unidades mínimas.

A interação entre o leitor e o mundo não se vale apenas dos recursos verbais, mediação privilegiada na literatura em geral. Na literatura infantil a presença de estímulos visuais também é fator constituinte do gênero. Entendida como uma linguagem visual, a ilustração impõe-se no livro para crianças e exige uma reflexão do observador sobre aquilo que é mostrado. Decorre daí que a apreensão de uma produção plástica, enquanto objeto estético, apresenta peculiaridades na sua compreensão. A imagem veiculada no livro infantil é resultante da transposição de um meio para outro - produzida por um ilustrador, que a cria mediante o uso de materiais e recursos técnicos -, para a reprodução em série. A natureza plástica das ilustrações é concernente

às manifestações picturais, gráficas, esculturais, marcadas pela dimensão espacial. Abarcam diferentes recursos expressivos, como o desenho, a pintura, a colagem, fotografia, modelagem, técnicas mistas, enfim, os mais variados meios disponíveis na atualidade para a criação e expressão de um texto visual.

2.4 A compreensão do desenvolvimento estético

Michael J. Parsons (1992), em sua obra “Compreender a arte”, estudou a compreensão estética, ou os modos de ver a arte. Na atualidade, esse autor é um referencial de grande penetração entre os professores do ensino da Arte e norteia modos de leitura da imagem. A pesquisa aborda a experiência estética a partir do contato com originais de obras de arte e conclui que as pessoas reagem de diferentes maneiras a um quadro, porque o entendem de modos distintos, e que a familiaridade com imagens concorre para o desenvolvimento cognitivo.

A relevância da menção do estudo na presente investigação tem por finalidade destacar qual o ponto tomado como referência para a leitura de imagens. Não se pretende aqui associar conceitos semióticos às categorias adotadas por Parsons, mas destacar o reforço dado à importância do acesso e da interação com as imagens que propiciam a experiência estética do leitor. Porém, existem aspectos conflitantes entre o referencial semiótico aqui adotado e a concepção de desenvolvimento estético. O autor afirma que, no decorrer do contato com objetos artísticos, o observador de arte percorre estágios de complexidade crescente e desenvolve a sua sensibilidade estética. Os cinco estágios elencados pelo autor apontam a existência de um modo de ver que é construído pelo sujeito em interação com a obra e com outros sujeitos, enquanto a semiótica postula que cada imagem impõe o modo de ser apreendida, estando ligada a uma estrutura textual que os destinatários podem ou não ter acesso a sua significação. Em decorrência, faz-se necessário um aprofundar a questão através de uma análise semiótica da obra de Parsons com a finalidade de esclarecer em que medida os referenciais se contrapõem e ou se complementam. Tal estudo é importante, mas foge ao recorte proposto nesta dissertação, ficando como possibilidade de exploração futura.

2.5 Objeto, brinquedo, imagem e palavra

Refletir sobre a experiência sensível que se produz em contato com a obra literária destinada à infância implica focalizar a atenção sobre as características do livro. Reconhecido como objeto de leitura, insere-se no universo das classes letradas, da comunicação e da linguagem e participa do cotidiano da infância; inicia como um material a ser explorado de forma sensível, para mais tarde ser compreendido em seu universo de linguagem verbal. Possui um papel fundamental na vida da criança, pois atua como um intermediário entre o leitor e o mundo criado; age, estimulando interesses para os diferentes aspectos que se apresentam, veicula idéias, mobiliza a fantasia, faz circular a cultura.

Quando introduzido desde cedo nas experiências da infância, o livro infantil pode ser tratado a princípio como mais um brinquedo a ser manuseado, explorado por suas qualidades táteis, sonoras e visuais. O fator que desencadeia a leitura é aquele composto pela organização de formas, cores, texturas, linhas, que constituem o texto da linguagem visual. A partir disso, a concepção de texto expande-se, ultrapassando a hegemonia da palavra, abarcando todos os componentes que participam da constituição de determinado campo de sentido, sejam de natureza escrita ou visual.

As produções literárias atuais, destinadas ao público infantil, são marcadas pela expressão artística, manifesta no texto verbal e na visualidade. Há um cuidado com a linguagem. O investimento nas publicações de livros infantis nos últimos 30 anos, promoveu uma ampliação na quantidade e uma busca pela qualidade. A criança é seduzida principalmente pela visualidade e pela taticidade, e os efeitos criados de ludicidade no objeto livro faz com que este seja tratado como brinquedo de tocar e de ver. O “meio”, composto de

imagens e de projeto gráfico*, é escolhido com a finalidade de tornar o livro atraente ao consumidor.

A partir da década de 70, a literatura infanto-juvenil participa de maneira ativa da formação educacional brasileira. A legislação da época valorizava a exploração de autores nacionais e seus os textos literários foram introduzidos no currículo das escolas e os livros de literatura infantil tornaram-se presença indispensável nas bibliotecas escolares e salas de aula veiculando, além da linguagem escrita, uma visualidade atraente.

No contexto nacional, nesse período, houve um grande impulso no desenvolvimento industrial e um crescimento do setor editorial. Surge uma nova concepção para o livro infantil, o qual deveria atender ao mercado consumidor crescente. O período ficou marcado por múltiplos aspectos, como a censura imposta pelo governo militar, o chamado *milagre econômico*, o clima de desenvolvimento nacional acelerado, o maior acesso a bens de consumo, os índices de audiência e a expansão do mercado editorial. Os meios de comunicação de massa, em franca expansão, influenciaram e continuam interferindo na cultura visual do público através de uma produção de objetos culturais em quantidade e qualidade diversificadas. O crescimento do número de publicações e a expansão do mercado são fatores que também favorecem a multiplicação de obras que apenas têm a função de aumentar os dados estatísticos sem contribuir de forma expressiva na qualidade do produto literário e visual. Somam-se razões para que se volte a atenção ao estudo do livro de literatura infantil e poder adquirir maiores competências para compreender-lhes os significados de seus textos, emitir juízos e realizar escolhas adequadas.

* Projeto gráfico “é o planejamento de qualquer impresso: cartaz, embalagem, folheto, jornal, revista, etc. No caso do livro, o projeto gráfico abrange: formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho das letras, mancha (parte impressa da página, por oposição às margens), diagramação (distribuição do texto e ilustrações), encadernação (capa dura, brochura, etc.), o tipo de impressão (tipografia, *offset*, etc.), número de cores de impressão, etc.” (Camargo, p.16, 1995).

O livro sem texto escrito, surge como novidade. São as imagens que mostram a história e esse tipo de texto marca uma ruptura com o paradigma da literatura infantil. Luís Camargo (1975, p.71) menciona a primeira obra de imagem *Ida e volta*, criado em 1969, por Juarez Machado, publicado no exterior e, apenas em 1976, no Brasil. Eva Furnari e Angela Lago são ilustradoras que direcionaram suas criações no mesmo sentido, publicando na década de 80, coleções de livros que priorizam o texto visual.

A imagem domina o espaço do livro, antes ocupado pela palavra, e instaura os significados. O texto imagético cerca-se de particularidades e, da articulação entre os elementos constitutivos da imagem no livro infantil, propõe-se uma experiência de leitura que permite assumir o ato de ler sob uma nova dimensão, que extrapola os limites da oralidade e da escrita.

2.6 Imagem que se impõe

Luís Camargo (1995) apresenta as diferentes expressões que têm sido usadas para designar esse tipo de livro, como “história muda, álbum ilustrado, livro sem texto, livro de imagem”, entre outros, e adota a última, a mais utilizada. A classificação abrange variações, acolhendo o livro em que predomina a visualidade, tendo apenas o título escrito, ou mesmo aqueles que possuem pouco texto, desde que o papel principal seja da imagem.

Camargo menciona o primeiro livro de imagem *Ida e volta*, criado em 1969, por Juarez Machado, publicado no exterior e, apenas em 1976, no Brasil. Inúmeros ilustradores direcionaram suas criações nesse mesmo sentido, publicando na década de 80, coleções inteiras de livros que priorizam o texto visual. As formas, linhas e cores dominam o espaço antes ocupado pela palavra e instauram um diálogo, articulando-se sob a forma de texto.

A organização da imagem cerca-se de particularidades e, da articulação entre os seus elementos constitutivos, é proposta uma experiência de leitura que permite assumir o ato de ler sob uma nova dimensão; o texto visual predomina e extrapola os domínios da linguagem escrita.

De um modo geral, as imagens que estão presentes nos livros são classificadas como ilustrações. De acordo com Camargo (1995, p.16), a “ilustração é toda imagem que acompanha um texto”. Essa concepção pode ser ampliada, pressupondo a sua natureza de linguagem, desatrelando-a do papel secundário de acompanhante de um texto, e promovê-la a uma manifestação de um sujeito que se anuncia, sentindo, comunicando e significando. Portanto, a ilustração no livro infantil mostra com as imagens aquilo que as palavras contam num texto escrito. Enquanto texto, na perspectiva semiótica, trata-se do nível narrativo, porque a imagem conta alguma coisa; também encena, põe em discurso temas e figurativizações. Logo, o livro de literatura infantil pode constituir a ampliação da experiência de leitura na dimensão da sensibilidade estética e de natureza lúdica. Nas duas dimensões concretiza-se o entrelaçamento entre o mundo real e o mundo fantástico, em um diálogo entre o subjetivo e o objetivo, entre o individual e o coletivo, numa sensibilização que se encaminha para as leituras de mundo.

A arte de ilustrar é mencionada por Rui de Oliveira (1998, p. 66) e considerada como a “linguagem própria da figuração”, comprometida com a representação das formas concretas do mundo percebido. O visual tenta reproduzir a realidade pela verossimilhança. Esse artista plástico, ilustrador e professor também enfoca a diferença entre ilustração e pintura. As características da ilustração de narrar, figurar, somam-se às de criação na pintura. O trabalho do ilustrador é para ser reproduzido em larga escala e sua fruição é “realizada no contexto livro”. O pintor e o ilustrador utilizam o mesmo instrumental e suporte técnicos, ambos criam. No entanto, a pintura é única, enquanto que o resultado do trabalho do ilustrador deve ser multiplicado na mídia impressa, atendendo à questão mercadológica e chegando ao público a que se destina o livro, a criança leitora.

No Brasil, os livros infantis foram sendo tratados como alvo do interesse de muitos artistas plásticos e os ilustradores passaram de elementos acessórios, a ser vistos como co-autores das obras, beneficiando os leitores, na medida em que esses objetos culturais são aprimorados esteticamente.

Uma imagem atraente é incorporada ao universo da leitura, mas é negligenciada pela demonstração de pouco interesse do sistema educacional, que não considera a atenção manifesta pelas crianças, e por enquanto não assume explicitamente a necessidade de uma pedagogia da imagem. Um olhar institucional, mais profundo sobre a visualidade, ainda está ofuscado pelo preconceito focalizado por Manguel (1997), que acompanha a história da imagem no ocidente, vista como aquela destinada àqueles que não podiam ler as letras. A igreja católica investiu na imagem, nos símbolos plásticos para disseminar sua doutrina. O conflito gerado pela dissidência protestante, os quais priorizavam a alfabetização de seus seguidores por intermédio da leitura da Bíblia, reforçou o distanciamento entre palavra e imagem. Em função disso há uma desqualificação crescente e discriminatória expressa sobre a capacidade de ler imagens estar vinculada à impossibilidade de elaborar categorias superiores de pensamento. Essas concepções sinalizam as raízes discriminatórias que ainda persistem em relação à imagem.

A legibilidade da palavra já é uma realidade e a da imagem é uma possibilidade realizável no livro de literatura infantil na medida que este é um produto cultural comprometido com determinados modelos, cristaliza padrões, circula no cotidiano escolar veiculando manifestações artísticas de autores-illustradores e oferece possibilidades de experiências sensíveis – estéticas e estésicas - a seus leitores. É no espaço escolar que a análise dos produtos culturais contemporâneos pode incorporar o exercício do pensamento reflexivo e crítico.

As diferentes concepções sobre a imagem estão marcadas por aspectos filosóficos, epistemológicos, culturais, visuais, matéricos que determinam uma grande variedade de conceituação. A polissemia do conceito de imagem é mencionada por Santaella e Nöth (1998, p.53), podendo ser dividida em dois pólos opostos, em que um abrange a imagem perceptível, existente e outro absorve a mental, a ser evocada. Da divisão participam a percepção e a imaginação. Tais aspectos de concretude dos objetos visíveis, percebidos e o processo mental do sujeito são também referidos por Pierre Francastel (1987,

p. 56), que apresenta três níveis de sustentação para o jogo combinatório da imagem: a realidade sensível, a percepção e o imaginário.

A imagem é caracterizada por Jacques Aumont (1995, p.13) como uma potencialidade que pode se dirigir aos sentidos ou ao intelecto. O autor reconhece a multiplicidade de sentidos da imagem e elege aquelas que possuem forma visível, os objetos visuais, regidos por leis perceptivas, que se efetivam em um contexto múltiplo e estabelecem relações com o mundo real.

Das concepções dos autores mencionados é possível constatar a intrincada possibilidade de caracterização do termo e os aspectos que são comuns aos objetos visuais percebidos pelos sentidos, centro do presente estudo. A imagem solicita do sujeito a ativação de elementos sensíveis, perceptíveis e inteligíveis para a compreensão de suas qualidades e de seu significado, através de inter-relações internas, não só como um texto, mas também com o contexto.

A imagem mental é identificada por Gilbert Durand (1998). Dessa participam as percepções, as lembranças, as ilusões, e as imagens icônicas abarcam as representações figurativas. O paradoxo do imaginário* no mundo ocidental é tratado pelo autor, que abrange os primórdios da herança monoteísta bíblica, a proibição de criar imagens; a tradição filosófica grega e a lógica de valores opostos e excludentes - verdadeiro e falso - e a impossibilidade de redução da imagem aos mesmos; o racionalismo científico, que confunde o imaginário com o delírio, o sonho e o irracional; o positivismo, que desvaloriza o pensamento simbólico e a metáfora. Como resquício da profunda influência positivista, ainda hoje a imagem encontra-se delimitada à função de distração**, sem causar inquietação aos mais desinformados. Talvez essa concepção da imagem “inofensiva e supérflua” seja mais uma

* A palavra imaginário, na concepção do autor, refere-se ao conjunto de todas as imagens passadas – já existentes, já produzidas e aquelas futuras - que possam vir a ser produzidas.

** Durand (1998) destaca a explosão de imagens do vídeo como a grande responsável pela passividade e alienação atuais.

contribuição para explicar o descaso institucional em promover a leitura da imagem, em colocá-la no mesmo nível de exigência que a leitura da palavra.

O cotidiano da sociedade contemporânea é inundado pela presença poderosa da imagem, geradora e articuladora de sentidos, influenciando o ser humano, seu imaginário e seus “frutos culturais”. Conforme o pensamento de Durand, a “civilização da imagem” produz efeitos perversos: sufoca o imaginário, nivela os valores do grupo e produz uma revolução descontrolada na produção de cultura, que corrói os poderes constitutivos de toda a sociedade. No transcurso de seu estudo, é apontada a necessidade de especial atenção daqueles que ensinam, em relação ao seu compromisso social diante da transformação, provocada pelas imagens, ao longo da história, e potencializada no tempo presente. Esse é um argumento forte para respaldar a atenção, o estudo e a introdução da linguagem visual nas dinâmicas de aprendizagem de leitura.

É inegável que a educação se depara com grandes desafios para o desenvolvimento de competências de leitura crítica dos múltiplos produtos culturais, principalmente da imagem, pelo seu grande poder de sedução, através de suas qualidades estéticas. Segundo Marc Jimenez (1999, p.390), a dimensão estética é um desafio contemporâneo, expresso na necessidade de “prestar extrema atenção nas obras a fim de perceber simultaneamente, todas as relações que elas estabelecem com o mundo, com a história, com a atividade de uma época e renunciar a uma teoria estética geral que abrace o universo da sensibilidade, do imaginário e da criação”. O autor compreende essa dimensão sob a perspectiva de interpretação, elucidação e atribuição de sentido e, além disso, julga como ponto importante a circulação da cultura no interior de cada membro da sociedade. Portanto, dar acesso ao universo da linguagem visual na escola, estudar as relações estruturais nos seus textos e identificar o discurso produzido é oferecer oportunidade de um desenvolvimento mais completo e qualificado de competências de leitura.

A literatura infantil comporta textos estéticos de natureza sincrética que reúne o verbal e o imagético. A estética aí instaurada é compreendida do ponto

de vista semiótico, não como algo do mundo a ser representado, mas como aquilo que “em si mesmo é a criação de algo” (Oliveira, p. 91). Essa concepção é desenvolvida pela semiótica greimasiana a partir do estudo do texto, esse que traz em si os modos de sua apreensão, os efeitos de sentido ali articulados. O leitor é levado a acionar a percepção através das marcas sensoriais do texto, experimenta e apreende a significação.

As estruturas sensoriais do sujeito leitor são convocadas pelo objeto de leitura proporcionando um contato de natureza estética, que se efetiva quando ocorre uma interação singular entre o sujeito sensível, o texto e seus efeitos de sentido, criando presentidade e experimentação, para desencadear o sentir das coisas do mundo. Nessa perspectiva, o texto estético revela e transforma, sem formular julgamentos sobre algo, se é belo ou feio, mas oferece para análise uma estrutura que desencadeia o sentir, que permite ao sujeito sair de seu mundo e ser acolhido (embrear-se) na obra para vivenciar a apreensão estética. Do movimento entre o sentir e o perceber, os sujeitos experimentam esteticamente a presentificação da imagem, experimentam estados de alma que os levam ao conhecimento de mundo.

A construção das formas visuais participa de um jogo entre múltiplos aspectos de leitura e de textualidade, cujo resultado é subsidiar meios para criar leitores críticos, perspicazes e sensíveis. Como as crianças que brincam de esconder, é preciso procurar no *jogo-diálogo* estabelecido a partir dos componentes do livro, materializados nas unidades constitutivas da visualidade, os elementos para a compreensão significativa daquilo que se apresenta para leitura.

2.7 Uma teoria da significação

Na atualidade, a semiótica investiga a significação, os fenômenos de produção de sentido. É uma área muito ampla e diversas correntes contribuíram para o desenvolvimento dos seus estudos, até chegar à semiótica do século 20.

O paradigma estruturalista lingüístico de Ferdinand de Saussure deu origem a muitos desdobramentos de estudos que continuam na contemporaneidade. Conforme Nöth (1996), Saussure cria o modelo diádico para a análise do signo lingüístico. Tal modelo compreende o signo constituído pelo *significado*, que é o conceito e o *significante*, como imagem acústica. O signo designa o todo; significado e significante suas duas partes constituintes. Hjelmslev funda uma escola radical de lingüística estruturalista, utiliza o termo semiótica para a linguagem no seu sentido amplo e afirma que a linguagem verbal é uma semiótica que pode traduzir todas as outras semióticas ou linguagens. O modelo saussureano é renomeado numa troca dos termos do signo: o significado - por forma - e o significante - por substância. O plano do significante converte-se no plano da expressão e o plano do significado, em plano do conteúdo.

A matriz saussureana, caracterizada pelo uso do modelo lingüístico como padrão nos estudos das ciências humanas, predomina nos anos 60. A semiótica desenvolve-se desde os paradigmas estruturalistas e alcança destaque no trabalho de nomes como Roland Barthes, Umberto Eco e Algirdas Julien Greimas. Este último, na obra *Semântica Estrutural*, publicada em Paris, no ano de 1966, lança as bases semióticas para o estudo do problema da significação, elaborando uma teoria da significação em geral e não restrita à lingüística. Os estudos avançam, e após o livro *De l'Imperfection*, em 1987, há uma grande diversificação dos objetos de análise e desenvolvem-se novos procedimentos para dar conta de cada novo objeto.

A semiótica, na perspectiva greimasiana, nasce de interconexões entre a antropologia, lingüística e fenomenologia. O modelo semiótico tem como ponto de partida a constituição do texto, um percurso que visa a explicar a geração de discursos, de acordo com o seu modo de produção, independente da história de sua criação. O conceito chave da semiótica é significação e a sua origem é definida como uma relação elementar entre os dois planos constituintes de qualquer linguagem, o plano da expressão e o plano do

conteúdo; é uma teoria da significação gerada estruturalmente*. As qualidades sensíveis de uma linguagem manifestam-se no plano da expressão e no plano do conteúdo a significação emerge dos diferentes modos como cada cultura explica o mundo (Floch, 2001, p. 9).

Pela análise semiótica são reconhecidos os modos de construção da significação, apreendidos pelo *percurso gerativo de sentido*. Esse é um modelo, uma representação dinâmica do processo de produção de significação. Os níveis da produção de sentido, no modelo greimasiano, são três: 1) *nível fundamental* - a categoria dos elementos de base da construção do texto, caracterizada pelas oposições semânticas mínimas: positivas (eufóricas) e negativas (disfóricas), cujos traços são comuns, na produção de sentido; 2) *nível narrativo* - onde encontram-se as buscas de valores ou sentidos e as transformações de estado operadas pelo sujeito, a sucessão de contratos e conflitos entre destinador e destinatário; o esquema narrativo canônico, que apresenta quatro fases: competência, performance, manipulação e sanção; 3) *nível discursivo* - aquele onde os elementos se parecem com os do mundo natural, da encenação. Encontram-se aí os temas, as figuras, as pessoas, o tempo e o espaço, as marcas da enunciação.

* No estruturalismo, os fenômenos são compreendidos como integrantes de uma teia de relações e nada significa por si próprio. A significação emerge das inter-relações. O princípio essencial é de que para o nosso conhecimento não há coisas isoladas. Há sempre uma estrutura - uma inter-relação de coisas, que dela tiram o seu sentido, conforme Câmara Jr. J. Mattoso. In: Revista Tempo Brasileiro - *Estruturalismo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, s/d, p.5-43.

quadro 2 - PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

	COMPONENTE SINTÁXICO as operações e as transformações	COMPONENTE SEMÂNTICO as relações e as categorias
ESTRUTURAS SEMIO-NARRATIVAS organização do enunciado	nível profundo sintaxe fundamental nível de superfície sintaxe narrativa Programa narrativo: enunciados de estado – ser enunciados de transformação – fazer esquema narrativo canônico – contrato, a aquisição da competência, a realização da performance e a sanção final.	semântica fundamental as oposições são assumidas como valores narrativos semântica narrativa valores inscritos nos objetos
ESTRUTURAS DISCURSIVAS	sintaxe discursiva o sujeito da enunciação discursivização: actantes, tempo, espaço “eu, aqui, agora ele, então, lá” a encenação: estratégias do enunciator, o enunciatário	semântica discursiva tematização figurativização isotopias temáticas e figurativas

2.8 A semiótica visual

A visualidade insere-se no espaço da teoria da significação como campo específico de pesquisa, entre os muitos que compõem a semiótica. Os importantes estudos em semiótica visual de Jean-Marie Floch na década de oitenta levaram-no a ser considerado seu fundador e se fortaleceram na década de 1990, com a criação da Associação Internacional de Semiótica Visual (AISV), que reúne os semioticistas visuais. A criação dessa sociedade aproximou a semiótica na constituição de significado do objeto visual em sentido amplo, compreendendo as tradicionais artes plásticas, a fotografia, a arquitetura, o cinema, o vídeo, as imagens de publicidade, as digitais, entre outras.

O tratamento da especificidade do universo visual como campo de pesquisa passa pelo fato dele ser constituído como linguagem – um conjunto de relações, onde os elementos constituintes de sua estruturação produzem certo tipo de constantes que permitem sua abordagem através da regularidade. A marca de todo e qualquer sistema é a operação relacional entre dois planos, o plano da expressão e o plano do conteúdo*. Os dois planos não se separam, operam imbricadamente, em íntima relação e caracterizam a complexidade dos níveis de análise da produção de sentido.

O plano da expressão equivale ao *significante*, que mantém uma relação solidária, de reciprocidade com o plano do conteúdo, o *significado*. Tal relação, de tipo *semi-simbólico*, corresponde à semiose que explica a existência de sentido para o texto. É caracterizada pelas *relações não arbitrarias* entre os dois planos de linguagem, onde o contraste entre seus elementos desencadeiam os *efeitos de sentidos*, resultantes da inter-relação das qualidades que os produzem. O semi-simbolismo é explicitado pela não correspondência exata, traço a traço, entre os dois planos, mas numa homologação entre categorias dos dois planos através da identificação de contrastes na construção específica de cada texto examinado.

No texto “Semiótica figurativa e semiótica plástica”, Greimas (1984) apresenta a problemática das manifestações visuais e indica caminhos para estudos neste campo. O objeto de investigação é definido pelo seu *suporte planar*, isto é, uma superfície bidimensional construída, que fala do espaço tridimensional, reunindo as manifestações picturais, gráficas, fotográficas, num só modo de presença. “Na perspectiva semiótica, a presença (o ‘estar aí’) será considerada como uma determinação atribuída a uma grandeza, que a

* Segundo Floch, “O plano da expressão é o plano onde as qualidades sensíveis, que possui uma linguagem para se manifestar, são selecionadas e articuladas entre si por variações diferenciais. O plano do conteúdo é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia idéias e discurso.” in: Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001, p.9.

transforma em objeto de saber do sujeito cognitivo” (Greimas & Courtès, 1983, p. 347).

A partir das reflexões sobre a natureza dos significantes visuais, o autor explicita princípios epistemológicos que norteiam a abordagem exploratória do objeto de investigação. A primeira afirmação postula que o objeto planar construído produz *efeitos de sentidos*, portanto, é um objeto significativo. O efeito de sentido é explicado por Fiorin (2000, p.136) como uma construção que, visando a produzir uma representação da significação só é considerada validada na medida em que for capaz de provocar um efeito de sentido comparável. A segmentação de significantes permite reconhecer e reoperar a presença de *unidades plásticas mínimas* carregadas de significações a serem desveladas. A última proposição é a da *operatividade* - o objeto planar é analisável. A segmentação em partes menores é apenas de ordem prática e sua recomposição na totalidade viabiliza a apreensão do próprio objeto, enquanto texto de significações.

O discurso visual manifesta-se no conjunto de linhas, formas e cores organizado no espaço, em um determinado suporte e através de algum tipo de material. Esses aspectos reúnem as categorias eidética, cromática, topológica e matérica do plano da expressão, as quais são classificadas e analisadas num recorte que identifica um verdadeiro jogo de papéis desses elementos no interior do nível plástico da imagem. Por conseguinte, o texto visual pertence a um sistema, é analisável através de procedimentos semióticos. O dispositivo plástico que produz um determinado efeito de sentido é descrito, comparado, analisado e colocado em oposição a outros dispositivos, identificando-se o tipo de organização de significação entre categorias, caracterizando *as semióticas semi-simbólicas*. Essas compreendem ligações entre traços de significantes e traços do significado em oposições complementares, como recriações das qualidades do mundo natural, de nível figurativo.

III - REFAZENDO O CAMINHO

*O leitor é um caçador que percorre
terras alheias.*
Michel de Certeau

A existência de um caminho, seja uma estrada, uma trilha ou uma rua, é um testemunho da mobilização de sujeitos em uma determinada direção. Cada caminho reveste-se de uma natureza que lhe é própria e nele são deixadas marcas que permitem ao caminhante identificar seu percurso e seu sentido. O caminho-texto pode ser feito, refeito, lido e relido.

Assim, a concretude de um caminho pode ser olhada semioticamente como uma manifestação de uma estrutura composta por diferentes níveis, como um texto tecido através dos elementos de dois planos da linguagem - do conteúdo e da expressão. As relações entre esses planos engendram os efeitos de sentido, desde a organização dos elementos matéricos até o seu nível mais abstrato.

Um caminho é um texto legível e a sua leitura é um trajeto que pode ser percorrido. Elementos mínimos compõem um texto, articulam-se em oposições e recorrências, nele definem-se os papéis dos sujeitos demarcados no tempo e no espaço, em relação de junção e de transformação. Esse é um processo de busca que se insere em determinado sistema de valores e perpassado por estados afetivos individualizados. Na analogia com o caminho, a descrição e a análise das especificidades do texto, constituído em uma estrutura organizada

de terreno destinada ao trânsito de um para outro ponto; direção, rumo, destino, espaço percorrido ou por percorrer andando; iniciar movimento no espaço”. *Caracol* também é substantivo concreto, masculino e identifica “pequenos moluscos terrestres de concha fina; ou ainda: caminho ou rua que sobe morro ou colina em ziguezague, ou em espiral”. As palavras denotam uma situação de movimento quase imperceptível, de mudança, provavelmente executada com lentidão, mas constante e delineada pelas características emprestadas do ser que as possui - o caracol. Esse animal apresenta peculiaridades, como a de transportar a sua casa para todo o lugar que for e, diante de qualquer tipo de ameaça externa, recolher-se ao interior da concha.

O movimento proposto a partir do título é o de levar o enunciatório a fazer um percurso tranqüilo, sem pressa, e ir reconstituindo as tramas de sentido do texto visual. A disposição oblíqua do título foge à convencionalidade horizontal de leitura, sem executar uma ruptura extrema e reforça o convite para acompanhar um trajeto não usual.

A distribuição dos elementos da capa chama a atenção, fornecendo critérios para a segmentação necessária à análise do plano da expressão*, através da categoria topológica, que organiza as formas e cores no espaço. A topologia das configurações plásticas reúne qualidades de posição, orientação, formato, dimensões e suporte, cuja descrição ocorre em conjunto com as categorias cromática (relativa à cor) e eidética (relativa à forma), conforme Oliveira (1995).

A capa apresenta, além do título, um universo diversificado de animais, objetos e plantas dispostos sobre uma base branca de fundo. A organização dessa superfície e da contracapa, segue o mesmo esquema, com três aspectos distintos na composição: uma região geométrica central, que circunscreve as informações escritas sobre a base quadrangular, uma região

* O plano da expressão corresponde ao significante saussureano e comporta as categorias cromática, eidética, topológica e matérica que o estruturam. Essas categorias são analisadas segundo as funções e articulações que realizam no interior do texto plástico. (Greimas e Courtés, 1991, p.192).

criada pela tensão de pontos coloridos: os desenhos de animais, objetos e vegetais, espalhados pela superfície, e mais a região branca, servindo de fundo.

3.1.1 A região geométrica central

A superfície amarela, uniforme e quadrada, que serve de suporte para o título da obra, destaca-se pela luminosidade no centro da capa, dominando o eixo horizontal superior e repetida em área menor, na parte inferior. O amarelo* é o elemento cromático que mais se aproxima do branco, sendo a cor mais clara da faixa do espectro solar.

O olhar é capturado por essa luz e pontos dessa mesma cor estão distribuídos pelos quadrantes da página, sensibilizando o observador pelo aumentando da luminosidade nos reflexos sobre a superfície. São as recorrências cromáticas que enfatizam as relações entre os formantes e organizam as figuras.

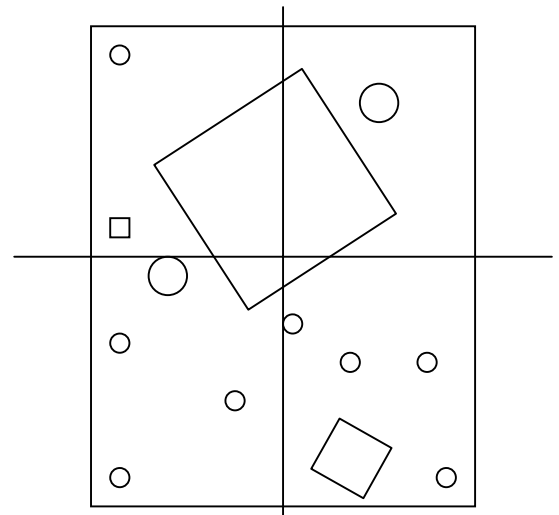


Fig. 2 - áreas de reflexos do matiz amarelo

Na obra em estudo, a luz amarela sinaliza, ancora o olhar, e o espaço branco facilita o deslocamento, o “caminhar” do enunciatário.

Outra área quadrangular, alocada no canto inferior direito, chama atenção. De proporções menores que o quadrado do título, a forma se repete, porém o seu eixo de equilíbrio é deslocado para a direita e configura uma

* “A cor amarela é considerada fundamental ou primitiva e como cor-pigmento é uma das três cores primárias, indecomponíveis. Quando misturada ao azul esfria-se, e produz o verde”. (Pedrosa, 1982, p.110- 111). Conforme os estudos das qualidades cromáticas, essa cor imprime calor, energia e claridade, assume a primazia do lado ativo, em oposição à passividade, frigidez e obscuridade.

janela de vidraças amarelas com uma criança que contempla algo a sua esquerda e fora do espaço da superfície da capa. Essa presença atrai o olhar pela sua qualidade cromática e formal. Situado próximo ao ponto de saída da leitura convencional e de apoio manual para a virada de página, esse objeto anuncia um efeito de passagem ou abertura.

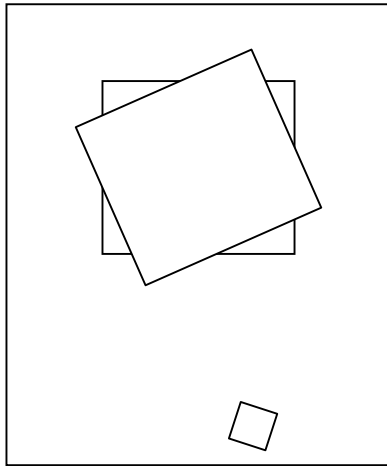


Fig. 3 - simetria e oposição
- o título e a janela

As duas áreas de cor e forma semelhantes, mas de tamanhos e orientação diferentes, mostram-se como um ponto de atração. A zona central, ativada pela cor amarela, ecoa em outro ponto periférico, localizado ao pé da página, mas em instâncias diferenciadas, criando áreas de isotopia, das quais participam o título e a janela como pontos de apoio para o olhar.

A forma geométrica quadrada é considerada estável, estática e monótona, apresentando igualdade de lados e ângulos que se repetem. A leve mudança de eixo desfaz a estaticidade e surge o movimento, criando um efeito dinâmico. Ao efetuar um pequeno giro para a esquerda, o quadrado amarelo inicia o percurso anunciado pelo título: o desencadear de um deslocamento entre pontos – “o caminho”. Essa palavra indica dinamismo e há um aparente paradoxo em estar fechada numa forma geométrica, originalmente estática, contudo, o deslocamento sutil do eixo do quadrado instaura aí um movimento.

O efeito de instabilidade em relação a sua base é amenizado por outro quadrado de cor laranja, ao qual o amarelo se sobrepõe. Essa segunda forma é composta por quatro triângulos retângulos alaranjados e colocados de maneira a serem percebidos como um quadrado completo, que se mantém estável em relação ao plano de equilíbrio no espaço, seguindo a orientação de eixo horizontal/vertical.

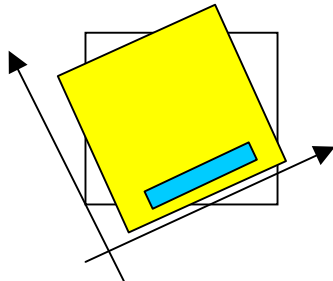


Fig. 4 - título: deslocamento do eixo - instabilidade

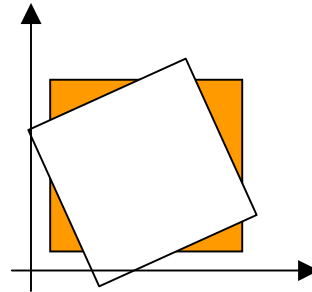


Fig. 5 - quadrado virtual - efeito de equilíbrio

Segundo Pedrosa (1982, p.116), a cor laranja tem como característica criar efeito de expansão do espaço ocupado e ilumina-se na presença do amarelo. Assim, fica potencializada a luz e é reforçado o equilíbrio da forma, pela sustentação criada pela área alaranjada. O virtual quadrado laranja, por sua vez, sobrepõe-se a alguns objetos, visualizados em parte e aguçando a curiosidade do leitor para desvelar aquilo que a forma encobre. Do recurso da sobreposição emerge um jogo que mostra e oculta ao mesmo tempo.

A trajetória quadrangular, variando entre o retângulo e quadrado, surge na forma do objeto livro, delimita na capa, a base para o título, configura o traçado da janela e, nas páginas internas, perde a nitidez de contornos, enquanto sustenta com sutileza a separação fluída entre imagem e suporte na seqüência e aparece como limite físico da página.

A presença permanente do espaço branco, enquanto delimita fisicamente o livro, cria um efeito de movimento que expande ou contrai a manifestação da imagem em cada página e dispõe um lugar para o enunciatário atuar.

A repetição das variações da forma quadrangular e da cor amarela caracteriza a formação de um corredor de isotopia, responsável pela criação de efeitos de sentido. A partir das repetições e das articulações buscam-se as oposições no plano da expressão, em suas unidades mínimas ou *figuras*,

definidas por Thürleman (1979, p.17) como um conjunto de traços distintivos e pertinentes da dimensão cromática, eidética ou topológica – os *formantes* plásticos*. Essas dimensões pertencem ao nível fundamental da forma significativa e a combinação dos três elementos plásticos constituem o objeto semiótico de análise, em oposição aos *formantes figurativos*, que são as referências do plano do conteúdo, ao mundo natural.

Uma saturação maior do azul ocupa o centro geométrico da capa, numa tarja contrastante ao amarelo do título e destaca a identificação da coleção a que pertence o livro - *Olho Verde*. Essas duas palavras traduzem uma visão da natureza, da ecologia e antecipam as informações da contracapa, bem como estabelecem um elo de sentido com a dimensão cromática do azul, em situação de importância ao estar centralizada no espaço visual, sustentando a identificação e fixando de leve os desenhos sobre a superfície branca.

A capa está organizada em seus aspectos do plano da expressão apresentando repetições de formas quadrangulares, variações de tamanho, cor e eixo de equilíbrio, bem como figurações orientadas para direcionar o leitor no sentido da leitura do texto interno. Assim, identificam-se oposições como *externo vs. interno* e *natural vs. construído*, as quais antecipam a temática ligada ao equilíbrio ecológico e permeada pela criação da fantasia.

3.1.2 A região figurativa

A classificação inicial dos desenhos figurativos em formas orgânicas e geométricas, remete à referência do universo da *natureza* e do universo produzido pelo ser humano - da *cultura*. Os elementos naturais predominam na capa e na contracapa, distribuídos sobre o fundo branco constituído desse conjunto de animais de classes variadas e vegetais.

* “Por formante entende-se (...) uma parte da cadeia do plano da expressão, correspondente a uma unidade do plano do conteúdo e que - no momento da semiose - lhe permite constituir-se como signo.” (Greimas & Courtès, 1983, p.196).

quadro 3 - NÍVEL FIGURATIVO
(as referências ao mundo natural)

classificação	objetos
natural:	mundo físico: lua, sol , estrela , nuvem, montanha mundo vegetal: árvore, flor, fruta, folha mundo animal: mamíferos, aves , insetos, réptil , moluscos mundo humano: menino
artificial/ construído:	mundo artificial / construído: dado, cartola de mágico, janela, quadrado do título, letras/palavras

Na semiótica plástica, a categoria eidética é utilizada para designar as configurações das formas e das linhas, além de incluir os efeitos criados pela sua organização, como direção, escala, movimento, ritmo, entre outros. Participam dessa categoria as qualidades em oposição do tipo reto/curvo, angular/arredondado, vertical/horizontal, perpendicular/diagonal, tipos de simetria e perspectiva.

quadro 4 - CATEGORIA EIDÉTICA
LINHA (preta, fina, contorno fechado)

RETA	CURVA	ESPIRALADA
2 quadrados do título 2 dados 3 estrelas 3 montanhas janela	borboleta – canguru mãe e filhote – cartola – coelho – elefante – flores, folhas e frutas galho – jacaré – joaninhas – lagarta – lua menino - mosquito – nuvens – pássaros - sol	4 caracóis 2 cascas

quadro 5 - FORMA –

ORGÂNICA	GEOMÉTRICA
borboleta - canguru mãe e filhote – caracóis <i>cascas de caracol – coelho – elefante – flores,</i> folhas e frutas - galho – jacaré – joaninhas - lagarta - menino - mosquito - nuvens - pássaros	quadrado: janela – título - face do dado cubo: dado triângulo: montanhas círculo: sol – frutas cilindro: cartola

Os elementos linha e forma propiciam um inventário inicial. Identifica-se a oposição entre *linhas curvas e retas*. Os elementos animais e vegetais são configurados por *formas orgânicas*; as linhas curvas e retas são utilizadas para mostrar alguns objetos do mundo físico (estrelas, montanhas), bem como para outros produzidos pelo ser humano (dados, janela e prédios), através de *formas geométricas*. A classificação dos desenhos figurativos em formas orgânicas e geométricas, remete à referência do universo da natureza e daquele produzido pelo ser humano – a cultura.

Em todo o livro os desenhos são traçados por uma linha fina e contínua, definindo os contornos das formas coloridas em aquarela*. Na técnica aquarelada, a maior ou menor adição de água ao pigmento causa a dessaturação da cor, resultando numa textura leve, transparente, de colorido vivo, porém suave. A transparência da tinta aquarela é uma característica da dimensão matérica, trabalhada na produção das imagens originais que resultaram no livro analisado.

A base para o título é tratada de maneira diferenciada, com a cor cobrindo a área geométrica e numa superfície plana e homogênea, criando uma sensação de firmeza e clareza para o “caminho”, apesar do deslocamento da forma, que a desestabiliza.

O estudo semiótico da cor abrange a *categoria cromática*, abrangendo as oposições entre as cores, graus de saturação, luminosidade. A cor é uma construção de uma *figura* da expressão que produz significação através de traços diferenciais pertinentes. Como qualidade específica de cada cor, as categorias da saturação indicam o grau de pureza, determinando as variações de intensidade máxima, média ou mínima. A luminosidade ou valor trata das

* De acordo com informações da autora enviadas por correio eletrônico, as imagens do livro foram produzidas em pintura com aquarela sobre papel. A principal qualidade dessa técnica é a transparência. Uma publicação de literatura infantil é um produto da reprodução, tratando-se assim não mais de um original, mas de um objeto múltiplo que pode ter algumas de suas características modificadas pelo processo de impressão. Não é o caso deste livro, que mantém as qualidades do material e da técnica de execução original.

gradações tonais acromáticas que vão desde o branco, passando pelo cinza, até o preto, criando graus diferenciados de claridade ou obscuridade. No tratamento diferencial de *transparência* no colorido dos objetos e a *opacidade* no suporte título, identifica-se o contraste definido por *saturação* e *dispersão* do pigmento. Essas oposições de qualidade plástica leva relacioná-las aos objetos, que são transparentes na medida do seu reconhecimento e o caminho é opaco por ser uma realização ainda em potencial.

quadro 6 - DIMENSÃO CROMÁTICA – CAPA

RADICAIS CROMÁTICOS PREDOMINANTES NA CAPA		
contraste: amarelo e azul		
matiz	tratamento	localização
amarelo	homogêneo	Quadrado do título, lua, estrela, corpos de caracol, asas do mosquito, lagarta, corpo joaninha, cara do inseto, sol, vidraças da janela
	detalhe/efeito de luz	casca vazia, frutas, flor amarela, miolo da flor, asa da borboleta, folha, corpos de caracol
laranja	homogêneo	quadrado (4 triângulos do título), estrela, pássaro
	claro	canguru, montanha média, miolo da flor branca
	detalhe	corpo da lagarta, cascas de caracol, asas do mosquito
azul	saturado mancha clara	base do nome da coleção base das formas / efeito de sombra
VALOR - luminosidade predomina: branco, matizes amarelo e laranja.		
BRANCO	CINZA / marrom	PRETO
área do fundo dados 2 coelho flor margarida branca pássaro branco	marrom claro: cartola – montanha – contorno da janela galho – esquadria da janela letras do título do livro acinzentado: elefante	linha de contorno nome autora editora
<p style="text-align: center;">TEXTURA VISUAL</p> <p style="text-align: center;">Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - experiência tátil: lisa / suave / leve - experiência visual: transparência - opacidade no título 		

A diferença na categorização das formas é marcada pela iconicidade de objetos pertencentes ao mundo produzido pelo ser humano, pontuando a oposição inicial entre natural e cultural. A presença de determinadas figurativizações na capa podem ser relacionadas ao campo cultural - uma cartola com coelho, uma janela com um menino e dois dados -, posicionados acima e abaixo do título.

Uma cartola com coelho é identificada como acessório utilizado por mágicos e remete a uma prática ligada ao universo da fantasia, – a realidade interna. A janela é um limite, mas ao mesmo tempo, um caminho; tem por função ser abertura ao exterior, deixar passar a luz e o ar, propicia mais qualidade à vida e amplia o horizonte. Ou então é um fechamento, uma proteção diante de qualquer ameaça exterior. Existe um estado de conjunção entre a criança e a janela, reunindo aspectos característicos de animado (ser vivo) e inanimado (objeto). Isso também ocorre no par coelho (ser vivo) e cartola (objeto). Nessas duas conjunções o animal e o humano fazem parte da mesma categoria e combinam-se a um objeto da categoria da cultura.

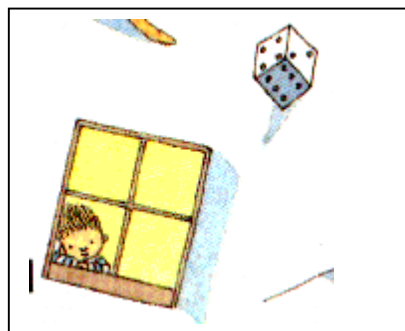
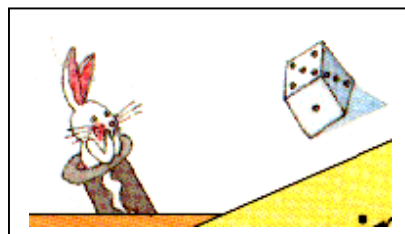


Fig.6 - oposição entre natural e cultural

Nos segmentos superior e inferior, a repetição do dado reforça a existência de um caráter lúdico, numa combinação secundária que instala um jogo cultural do tipo lance de sorte, o qual repercute em todo esse universo e atinge todos os envolvidos. O estado de junção de diferentes aspectos da realidade e da ação humana coloca em jogo domínios da magia, da fantasia, de realidades interna e externa. Todos os aspectos estão relacionados aos objetos apresentados, cujos efeitos de sentido permeiam dois mundos distintos: fantasia e realidade.

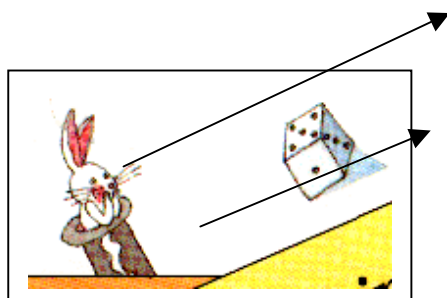


Fig. 7 - direção do olhar e do título

Os olhares e gestos também reforçam ora a interioridade, ora a exterioridade. No segmento superior, o coelho olha para a direita, tendo as patas sobre o focinho, numa atitude de surpresa ou susto, que pode ser resultado de um ato de magia, de uma brincadeira, talvez do lance de sorte no jogo com o dado, ainda pode relacionar-se ao título ou com o que ocorre no interior do livro.

Em contrapartida, a criança que está à janela, no extremo inferior da página, apoia a cabeça sobre os braços e contempla algo à esquerda, para fora dos limites do livro. O olhar dirige-se na direção oposta ao movimento convencional de leitura: da direita para a esquerda e para o exterior. A inclinação da janela impele para uma direção que sugere a abertura da capa e entrada no objeto livro – e a sua leitura. O movimento para a esquerda escapa da superfície examinada e lança-se ao entorno, à leitura do mundo. A estratégia de inclinação da janela força um movimento para dentro do livro, ele mesmo uma janela que pode dar acesso à exterioridade e à interioridade do sujeito leitor. O menino que olha reforça o movimento para fora, gerando tensão e oposição de forças.

O movimento para *dentro* e *para fora*, sugerido pelos olhares, direciona o enunciatário a tomar contato com dois aspectos diferenciados da experiência humana: o mundo imaginário e o mundo real, ou a realidade que lhe é externa e se apresenta pelas qualidades sensíveis, mobilizando-o internamente.

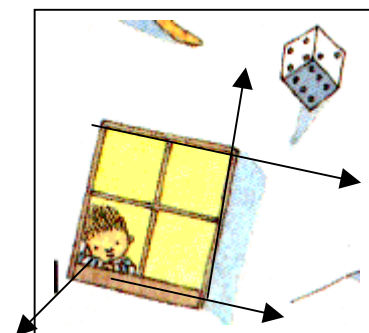


Fig. 8 - oposição e tensão

Exterior ao livro está o mundo das coisas e da cultura e em seu interior, o mundo da fantasia. A existência da janela possibilita contato e interação entre

enunciador e enunciatório e abre a passagem entre as duas realidades. Essa constatação reitera um efeito lúdico. Trata-se de um jogo de olhares que atua como mediador e transita livre entre dois universos, acentuando o caráter de organização das formas, da escolha dos objetos e da experiência de olhar e ser olhado, de revelar e ocultar sentidos.

Projetando linhas de apoio que seguem a indicação do olhar e da inclinação do quadrado amarelo que sustenta o título, percebe-se a formação virtual de linhas paralelas, com a mesma inclinação e reforçando o movimento em direção à abertura do livro. Assim é possível conectar as direções do olhar, do título anunciado e o interior da obra.

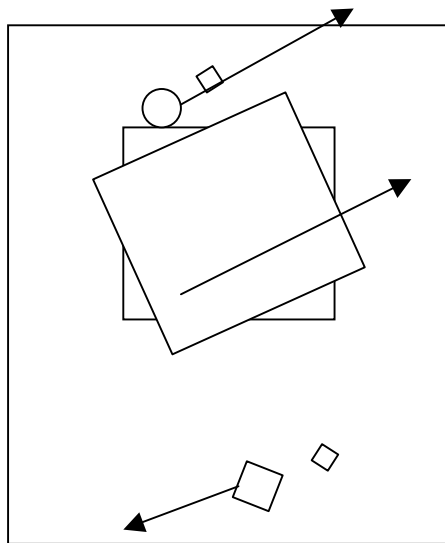


Fig. 9 - direção dos olhares e do título

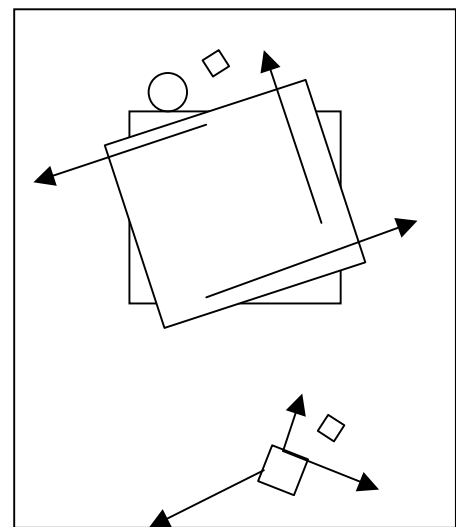


Fig. 10 - tensão e oposição

Na identificação dos pares de objetos, constata-se uma distribuição organizada de modo a criar linhas paralelas virtuais, correspondendo à inclinação da forma quadrada que sustenta o título. As diferentes dimensões do real e do imaginário são colocadas em situação de paralelo no universo anunciado pelo título.

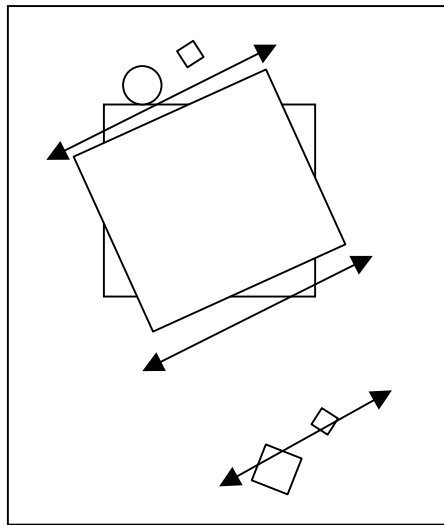


Fig.11 - composição em paralelo

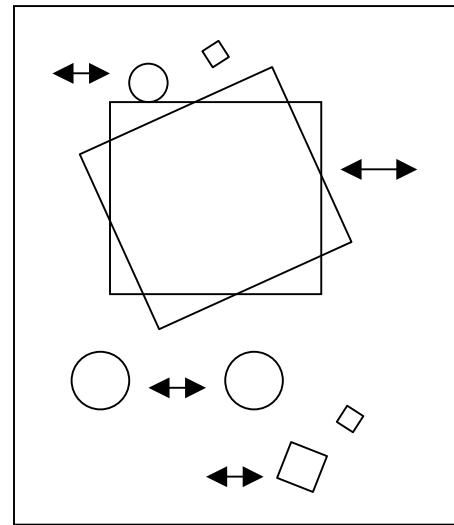


Fig.12 - estados de conjunção

Buscando outros pares da capa, duas duplas chamam a atenção pela posição que ocupam, situadas no segmento horizontal inferior. De todos os objetos presentes na capa, apenas esses dois estão colocados em situação favorável de contato e têm semelhança na ação que executam: o carregar. O caracol, à esquerda, leva o menino e um canguru fêmea, à direita, leva o seu filhote na bolsa. Estão colocados simetricamente, a uma certa distância um do outro, frente a frente, dispostos a um possível diálogo. Ambos são animais e condutores.

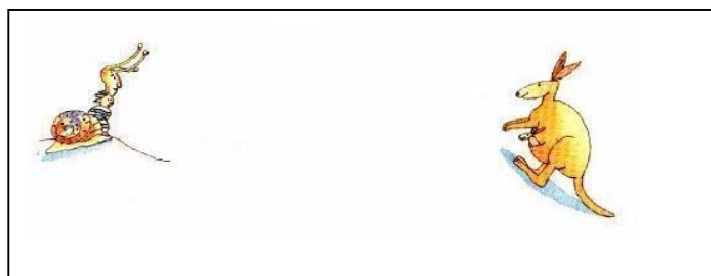


Fig. 13 - condutores e conduzidos

Uma é mãe e conduz seu filhote pelo instinto natural, que provê e protege; no caso do caracol, há uma distorção da ordem natural, gerando o *nonsense* pela combinação absurda entre animal e humano. São duas espécies distintas, com funções alteradas, porém ambos pertencem ao mundo da natureza e encontram-se em aparente simbiose, numa relação muito

semelhante àquela de função materna. A simples posição simétrica e o efeito de espelhamento são superados. Há uma ação fantástica, que modifica a lógica habitual, subverte as regras e dá lugar ao surgimento do lúdico. Daí emanam algumas possibilidades de significação, dentre outras, a idéia de interdependência entre as espécies. O caracol condutor assume um papel materno e talvez as funções decorrentes. Ele deixa de ser apenas um veículo, um transportador, para tornar-se alguém com um encargo que reverterá em cuidados, proteção e orientação ao outro. É um estado de aproximação e colaboração da mãe-natureza, que toma conta de seus filhos. Outros pares apresentam-se como conjunto secundário, sem estabelecer esse tipo de relação.

quadro 7 - ESTADO DE JUNÇÃO

elementos isolados:	em conjunção:
cascas / caracol dados elefante estrelas flor rosa frutas jacaré joaninha lua pássaro branco	coelho e a cartola - dado mosquito e flor amarela pássaro e fruta lagarta e o galho folha e inseto árvore e frutas caracol e menino flor e borboleta montanhas, nuvens e sol menino e janela – dado canguru e filhote

Do ponto em que o caracol condutor está alocado, é possível seguir a inclinação da linha de apoio sobre a superfície e continuar nessa direção, descendo através das folhas de uma flor branca, passando pela janela até encontrar outro caracol no canto extremo direito. Na continuidade desse trajeto projeta-se a possível abertura da capa. O percurso define uma proposta de ação e adesão do enunciatário ao texto interno do livro.

Na capa e contracapa, as formas figurativas não guardam as proporções relativas entre os objetos representados, por exemplo uma flor é maior que uma janela ou equivale ao tamanho de um canguru. Percebe-se que todos os objetos estão no mesmo plano, sem o uso de estratégias de profundidade. O

volume é apenas sugerido pelo efeito da mudança de matiz* e de variações na saturação cromática. Cria-se, assim, um nivelamento, uma homogeneidade, que reduz as diferentes categorias apresentadas, colocando-as em patamar de semelhança de condições. Nenhum desses seres é maior ou melhor que outro. Ou seja, todos compartilham o mesmo universo, o mesmo local - o fundo branco - e são sustentados pela mesma mancha azul clara que serve como estratégia de apoio, ancorando-os e criando uma relativa estabilidade nesses objetos.

Na classificação dos animais que figuram na capa, os caracóis aparecem em seis pontos do espaço e distinguem-se dos demais objetos pela quantidade de vezes que se repetem, pela variedade de formas, pois surgem como cascas aparentemente vazias (fechadas), ou de corpo completo (aberto) e um deles carrega uma criança (interação). Essa multiplicidade de manifestações destaca a presença do animal no campo examinado e a inter-relação criada.

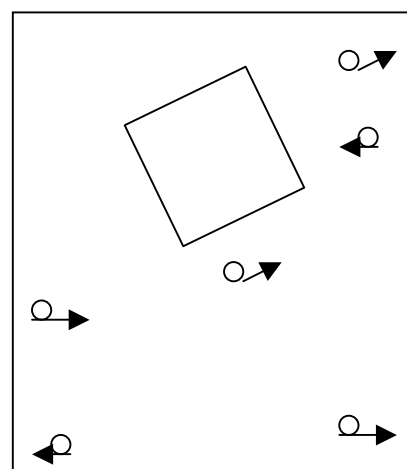


Fig. 14 - localização e direção dos caracóis

A oposição *aberto vs. fechado* corresponde às cascas que se voltam para a esquerda. Os demais caracóis estão orientados para a margem direita da capa, como num convite para adentrar ao texto, principalmente aquele caracol posicionado no canto inferior direito, ao lado da pequena janela, que segue para dentro do livro. O local coincide com o da ação mecânica de virar a página e indica “o caminho” que vai para o texto interno do livro.

* Segundo Pedrosa, as três características básicas da cor são: matiz ou comprimento de onda, luminosidade ou brilho e croma ou pureza da cor. *Matiz* é a característica que diferencia uma cor de outra: o azul do verde, o verde do vermelho, etc. *Luminosidade* é o grau de claridade ou de obscuridade contido numa cor. *Croma* é a qualidade específica de saturação de cada cor que indica seu grau de pureza. As cores perdem croma ou cromância, dessaturando-se, ao serem misturadas com o branco (1982, p.200-201).

A partir da capa, são apresentados alguns indícios de diferentes oposições do tipo natural e construído*, real e imaginário, exterior e interior, fechado e aberto, e apontam a existência de um *fazer fazer* do enunciador e uma possibilidade para o enunciatário perscrutar uma realidade externa e esquadrihar a realidade interna.

Da relação entre o livro, como objeto material, e aquilo que ele veicula, emerge a criação, pela fantasia, do contexto a que se refere. A organização, a orientação dos elementos da capa, bem como a sua iconicidade relativa ao mundo das coisas, estruturam o texto que conduz o enunciatário à interagir e estabelece vínculos de significado com o contexto a que se reporta. A análise da distribuição topológica permite estabelecer uma relação entre a disposição dos objetos, a direção dos olhares e os possíveis caminhos tomados pelo enunciatário. São os aspectos do plano da expressão e do plano do conteúdo que se articulam e manifestam a significação.

3.1.3 A região branca

A percepção da cor está associada à luz e ao modo como essa reflete sobre a superfície. O branco e o preto são considerados não-cor**. São valores acromáticos que têm como característica criar gradações tonais, brilho relativo, efeitos de luminosidade. Na capa, o valor acromático do branco constitui o fundo que recebe a impressão de uma certa quantidade de objetos***, distanciados uns dos outros, mantendo um espaço aberto e arejado.

* Construído é aqui tomado como sinônimo de artificial - entendido como não natural, resultante da atuação humana.

** “ A definição de Leonardo da Vinci sobre o branco, negando-lhe a qualidade de cor, permanece, em sua essência, inalterada até os nossos dias. (...) O branco é sempre o ponto extremo em qualquer escala: partindo da luminosidade em direção às trevas, ele é o ponto inicial; das trevas em direção à luz, é o término.” (Pedrosa, 1982, p.117)

*** O termo objeto, neste trabalho, designa a referência ao mundo natural. Na semiótica visual, o termo figura é utilizado para a combinação dos elementos mínimos da sintaxe plástica.

A distância entre cada objeto possibilita criar diferentes “caminhos” que o olhar pode percorrer, com alternativas de escolhas, como andar entre os claros, saltar pelos objetos, ou simplesmente experimentar variações no deslocamento, numa seleção arbitrária. Um olhar curioso percorre esses intervalos e cria diferentes trajetos, numa experiência lúdica de ir e vir, descobrir e experimentar. O movimento pode ser erradio, descompromissado de início, porém aos poucos se detém em alguns pontos marcantes que reunidos tecem significados, num jogo estético entre contrastes e semelhanças.

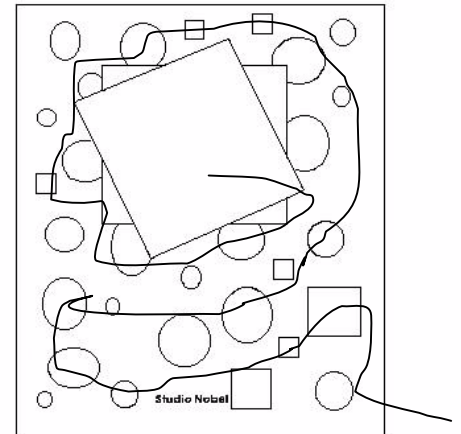


Fig.15 - o caminho está ausente como forma delineada, o leitor o presentifica no ato de

O fundo branco oferece a sensação de espaço aberto, vazio, onde as formas figurativas parecem soltas, porque distanciadas umas das outras e orientadas em direções variadas. A observação mais atenta leva à constatação da existência de uma organização que direciona as formas, a maioria para o lado direito, num convite ao interior da obra.

A capa é organizada como um anúncio e um convite para reconstituir o caminho - as tramas de sentido do texto visual. As qualidades cromáticas, eidéticas e topológicas estão articuladas de modo a criar pistas para a continuidade interna que se segue. As configurações pertinentes das oposições figurativas podem ser identificadas por suas temáticas em categorias como *externo vs. interno*, *real vs. imaginário*, *equilíbrio vs. instabilidade*, *natural vs. cultural*, sinalizando, no decorrer da obra, um discurso provável, ligado ao tema da *ecologia*.

O jogo estético entre as unidades mínimas configura relações e articulações entre os actantes, reunidos em categorias semânticas e figurativizados pelo menino montado no caracol, o canguru - mãe, a janela, a

cartola e os dados. Esses engendram a significação através dos elementos plásticos constituidores da imagem.

Assim, as muitas marcas do plano da expressão apontam a existência de um movimento gerado pela articulação das suas unidades, que homologam no plano do conteúdo um “caminho”, no qual o enunciatário é levado a empreender, aderindo a um jogo que veicula o imaginário e o contexto. O leitor-destinatário pode deslocar-se pela superficialidade ou aprofundar-se nos níveis de leitura, de acordo com seus interesses, predisposições e habilidades.

3.1.4 Instauração do espaço, tempo e sujeito da narrativa

A abertura da capa dá acesso à primeira página do corpo do livro, organizada numa composição que enfatiza o seu ponto central e instala o lugar, um cenário urbano e industrializado, com edifícios residenciais, fábricas e chaminés que expelem fumaça, sujando e enevoando o céu.

O dinamismo na forma quadrangular continua seu processo iniciado na capa. A partir da estabilidade do quadrado laranja, há o deslocamento da forma amarela para a esquerda, segue pela janela de vidraças amarelas, inclinada para a direita, e estabiliza nesta página, em outra janela iluminada. A configuração geral da imagem dá continuidade à isotopia da forma.

O branco da página circunda a imagem retangular e essa tem seu limite dado pela descontinuidade das cores e formas que acabam abruptamente, sem linha de contorno. A falta de uma barreira de traço delineado que feche a imagem cria uma espécie de janela sobre a superfície branca da página, impondo-se e delimitando a sua área, como forma quadrangular, que desencadeou seu percurso na capa e se faz presente outra vez.

A falta de linha de contorno da imagem resulta em flexibilidade que permite a passagem de um espaço para outro, um ir e vir que mobiliza o enunciatário entre dois universos distintos, ora o mundo exterior – a “realidade”, ora o mundo interior, da fantasia. Dois terços da página estão vazios, há espaço para o olhar circular, mas o ponto de atração é a área central e nessa, a luz amarela e diagonal que sai da janela, ilumina uma parte do segmento inferior direito.

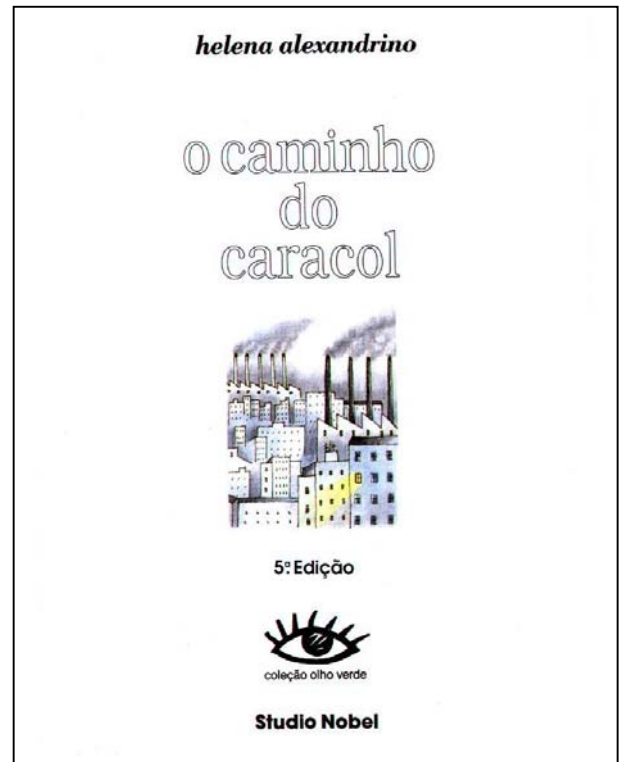


Fig. 16 - página 1

O delineamento do logotipo - um olho de cílios longos - em preto, situado ao pé da página, identifica a coleção. Há uma linha de força entre esse olhar que espia a imagem e a janela iluminada. Através desse olho o enunciatário também é levado a dirigir-se ao aglomerado urbano, do qual pode entrar e sair.

As formas das chaminés em pontas e aquelas dos cílios criam uma isotopia de formas semelhantes, mas com funções diferentes. As pontas das chaminés são poluentes e *ameaçadoras*, os cílios pontiagudos, além de *proteger* fisicamente, aqui dirigem o enunciatário para a cena, ao título e ao nome da autora. A janela iluminada também *faz ver*, permite o trânsito pela imagem e dá passagem à percepção entre o exterior e interior, em *segurança*.

As letras grafadas em traço fino de contorno revelam o branco do fundo da página, enquanto que o cercam delicadamente. Do mesmo modo que a linha *fecha* o contorno da letra, o espaço se *abre* para o suporte da página e “o caminho” está delineado, aberto ao percurso.

O nome da autora e as informações editoriais são apresentadas em letras pretas e compactas, resultando num fechamento dos limites superior e inferior da página, forçando a volta da atenção para o ponto central. Portanto, a escolha dos tipos gráficos e a disposição da parte escrita também contribui no direcionamento do olhar para a imagem central, mostrando uma cidade com as formas construídas por linhas retas, verticais, angulosas, em variações cromáticas de cinza azulado e uma mancha amarela.

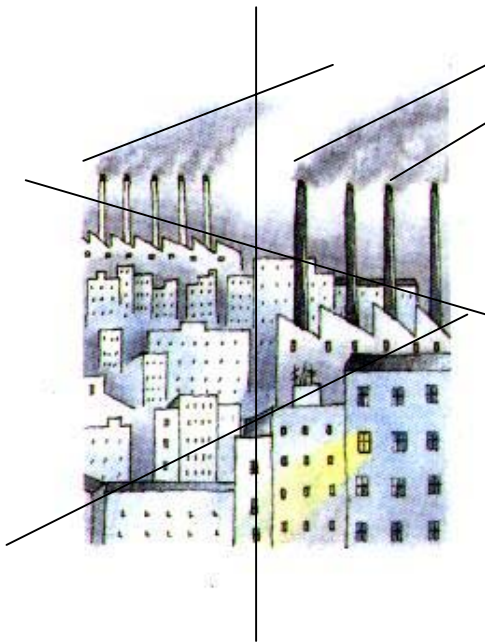


Fig. 17 - eixos de composição direções opostas - ameaça vs. segurança sombra vs. luz

A composição é organizada por um eixo vertical central e estabelece dois segmentos laterais. Nos dois lados, as mesmas formas se repetem, figurativizadas em diferentes elementos relativos a uma paisagem urbana, saturada e poluída: prédios residenciais, fábricas com chaminés, fumaça e céu enevoado. Esse rebatimento mostra a uniformidade do ambiente no recorte da imagem. As condições ambientais da cidade são as mesmas, seja qual for o lado que se olhe ou se esteja.

Na porção do segmento superior predomina a linha vertical das chaminés, umas brancas e outras quase pretas, que emergem como pontas, acompanhadas pela angulosidade do perfil denteado que configura telhados de fábricas. As formas pontiagudas sugerem uma presença ameaçadora e sobreposta aos blocos de prédios residenciais. A obscuridade é acentuada pelas manchas que sugerem a fumaça e impregnam o fundo, no horizonte da paisagem.

A inclinação das manchas superiores provoca um desvio para a direita e esse movimento indica uma continuidade para fora, numa direção de saída. A *ameaça* é criada no espaço urbano espalhando-se por todo o meio ambiente, inclusive para o seu exterior.

Na região superior, a insegurança paira sobre todos os seres da cidade, e tem seu efeito potencializado pelo conjunto composto de linhas paralelas e verticais das chaminés escurecidas. Desse efeito surgem duas linhas de força, uma de orientação descendente no horizonte, da esquerda para a direita, e outra ascendente, na demarcação escalonada de telhados escurecidos dos prédios. As linhas convergem para a área das chaminés escuras e reforçam o movimento de escape, numa expansão da ameaça para o exterior. Porém, uma força de atração é exercida pelo amarelo. O enunciatório percorre a paisagem e ancora seu olhar na área iluminada. A *ameaça*, que tende a se espalhar, é barrada, a luz é um caminho que pode levar à proteção e à *segurança*.

As linhas perpendiculares das construções são contrapostas pela presença da diagonal criada pelo fecho de luz da janela e abre-se em ângulo para fora e para baixo, enquanto a diagonal superior – criada pela fumaça – desloca-se em ângulo para cima e para fora. A verticalidade é uma força modificada pelas articulações entre categorias eidéticas e cromáticas que criam um movimento alternado, para dentro e para fora da imagem.

O cinza e o amarelo, figurando fumaça e luz, emanam da cidade para o ambiente circundante, criam efeitos de ameaça ao meio e necessidade de proteção e segurança. Apesar de a fumaça cinza impregnar o ambiente urbano, o vento, indicado na inclinação e homologado como força da natureza, cria uma certa dissipação e a vida (a luz) insiste em existir em condições adversas. A fumaça é resíduo (morte) e a iluminação gera energia. Fumaça e luz resultam da atuação humana.

Das relações até agora estabelecidas na estruturação dos elementos plásticos, é possível perceber a criação de efeitos de separação entre o mundo da natureza e o mundo construído – a oposição *natureza vs. civilização*.

A mudança ocorrida entre os contextos da capa para a primeira página (passagem da natureza para a cidade) implica aspectos de permanência e de variações no plano da expressão. O espaço branco, o matiz amarelo e a forma quadrangular da janela vinculam as duas situações espaciais. Os valores cinza e preto contrastam com o branco e há uma ruptura entre o contexto figurativo do ambiente da natureza para instalar o ambiente urbano, construído pela ação humana civilizada. Nessa passagem surge uma certa estranheza diante de uma outra realidade. A distância entre os objetos da capa, que favorecia a mobilidade, é substituída pelo aglomerado dos elementos que figurativizam uma área urbana industrializada, construída por formas rígidas e geometrizadas.

A sensação anterior de movimento e inserção ao contexto, a *liberdade e harmonia* -, da natureza e da vida, criada pela fluidez das formas orgânicas e pelo espaço aberto, agora é substituída pela compressão, *cercamento e ameaça*, provindas das formas rígidas da cidade. O espaço da natureza está fora da imagem da cidade e permanece aquele da página branca, o vazio.

A dominância cinzenta é quebrada apenas pela mancha amarela colocada no quadrante inferior direito e que funciona como luz intensa. O valor intermediário do cinza mescla-se ao azul claro diluído, preenche o espaço ocupado pelo aglomerado de prédios, espalha-se pelo segmento superior, o céu. O azul, uma presença discreta na capa, imprime um certo grau de claridade e de sustentação, aparece aqui obscurecido pelo cinzento que permeia toda a paisagem. A invasão do cinza figurativiza a poluição provocada pela emissão de resíduos industriais que ameaça indiscriminadamente todo o ambiente.

quadro 8 – VALOR - LUMINOSIDADE

predomínio cinza: claridade vs. escuridão		
BRANCO	CINZA	PRETO
parte do céu áreas claras paredes dos prédios fundo da página	fumaça horizonte espalhada em meio aos prédios em chaminés e telhados misturado ao azul	linhas de contorno

O matiz amarelo ancora o olhar, articulando cor, forma e configuração. O corredor isotópico iniciado na capa, pela superfície quadrangular do título e nos reflexos distribuídos em diferentes objetos, repete-se na única janela iluminada que espalha um fecho de luz na primeira página - o ponto de atração.

Apenas de uma janela, entre todas da paisagem, emana luz. Nesse cenário, a luz situa o tempo – é noite – e também indica a presença humana anônima, da vida no interior diferenciado, habitado, carregado de energia que se expande, se projeta e invade o exterior. O cinzento (ausência de luz) contrasta com o amarelo (presença de luz) e assim chega-se a um nível de oposições do tipo luminosidade e obscuridade, energia e inércia, presença e ausência, pureza vs. poluição, vida e morte, não-vida e não-morte.

Numa analogia com o gênero do conto folclórico que geralmente inicia com a fórmula verbal “era uma vez, num lugar distante... um...” e situa o tempo, o espaço e o personagem na narração literária, relatando fatos que têm um início, um desenvolvimento e um fim, a vinheta ora descrita é a formulação do enunciador para demarcar o lugar. Tal cenário coloca o enunciatário na expectativa da apresentação do ator, ou atores e o desenrolar das ações, tudo já permeado por estados afetivos criados pelas oposições anteriores identificadas na capa, através dos planos da expressão e do conteúdo.

3.1.5 A imagem mostra aquilo que a palavra narra

Os contos maravilhosos, conforme Gillig (1999, cap. I e II), pertencem a um gênero amplo, que provém do conto popular, ligado às manifestações do folclore verbal. Também são chamados por alguns estudiosos contos de fadas porque personagens, poderes ou conhecimentos sobrenaturais, objetos mágicos ou tarefas sobre-humanas intervêm no enredo. O conto ainda ocupa um lugar privilegiado e específico na infância, com adaptações e versões de histórias que são apresentadas em obras contemporâneas da literatura infantil.

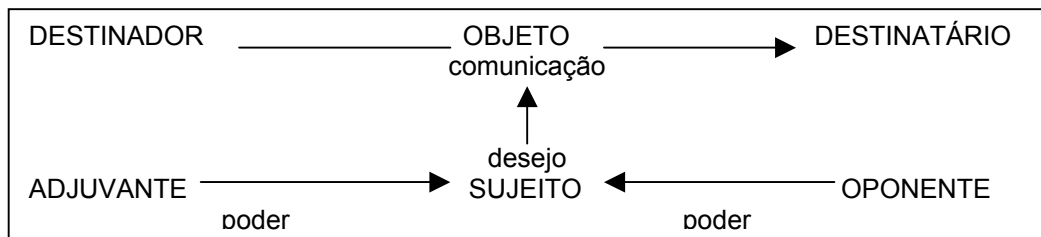
A análise do nível narrativo tem como constituinte fundamental a noção de actante, formulada a partir da lingüística, criando categorias que dão conta das relações entre os diferentes termos que organizam qualquer narrativa. É a partir das contribuições de Vladimir Propp* que Greimas (1971) elabora o *modelo actancial* para o enunciado narrativo, entendido como uma relação entre *actantes*. Há uma distinção entre *atores* e *actantes*. O *ator* é “uma unidade mais superficial que reúne, ao menos, um papel actancial e um papel temático”, que equivalem a personagens e variam de um conto para outro; os actantes são unidades construídas na gramática narrativa, a partir de papéis e das relações mantidas entre si.

O modelo actancial é composto por seis papéis, organizados em três pares: *sujeito vs. objeto*, *destinador vs. destinatário* e *adjuvante vs. oponente*. Os actantes definem-se pela posição ocupada na estrutura narrativa. Desse modo, o *sujeito*(1) é o herói e pode corresponder ao destinatário, busca obter um *objeto* (2) de valor material ou um objetivo; o *destinador* (3), leva o sujeito à conquista e faz a comunicação do objeto ao destinatário, ou a força que conduz o sujeito (pode ser o objeto mágico); o *destinatário* (4) é o beneficiário do objeto de valor; o *adjuvante* (5) é o auxiliar mágico e doador ao mesmo tempo e o

* Vladimir Propp publica “A Morfologia do Conto” em 1928, na Rússia, apresentando 31 funções distintas nos contos populares russos, estudadas em sete esferas de ação: do agressor, do doador, do auxiliar, da princesa e seu pai, do mandatário, do herói e do falso herói. Greimas elabora a partir daí, um modelo mais geral e simplificado, com uma extensão maior do que, aplicável aos enunciados narrativos, além dos limites do conto. Fiorin, p. 71-79, in: Oliveira & Landowski, 1995.

oponente (6) cria obstáculos à busca empreendida pelo sujeito. Assim a relação entre sujeito e objeto é de desejo, entre o destinador e destinatário é de comunicação e entre adjuvante e oponente é de ação, pois o adjuvante é o facilitador, ao passo que o oponente é o criador os empecilhos à realização, seja do desejo, seja da comunicação do objeto.

quadro 9 - ESQUEMA DO MODELO ACTANCIAL



Num livro infantil sem palavras as imagens em seqüência constituem o texto e são organizadas de modo a permitir a aplicação do modelo de análise semiótica do nível narrativo.

Na continuidade da leitura do “caminho”, o olhar do leitor, antes impregnado pela luz amarela e pela forma quadrangular, reconhece a pequena janela da capa, mostrada em parte num plano aproximado, por efeito semelhante ao *zoom* fotográfico, na página três. Atrás de uma vidraça o menino dirige a atenção para o lado de fora. A janela fechada protege esse ator, que faz parte do ambiente urbano já descrito e a ele conecta-se pelo olhar que perscruta o espaço circundante.

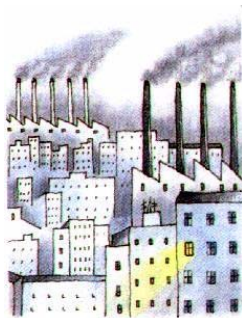


Fig. 18 - o cenário

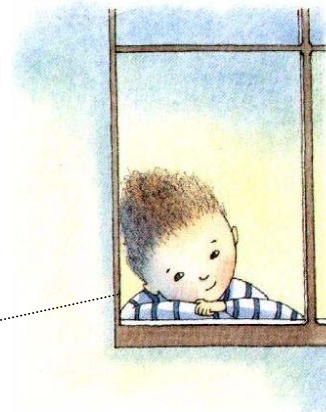


Fig.19 - p.3 - a pessoa

Uma mancha clara, em amarelo e azul, extravasa e cria um fundo para a janela, tendo a vidraça contornada de marrom claro. A continuidade das outras três partes que completariam a janela é apenas sugerida. O menino é desenhado com traços curvos, contrastando com as linhas retas da janela e da cidade. O mesmo marrom que colore a janela aparece nos olhos e nos cabelos espigados da criança. Essa repetição cromática traduz o sentido de abertura, pois janela e olhos se abrem para o contato com o exterior. Esse é o sujeito-ator, que se insere na paisagem urbana e ameniza, pelo seu traçado, a dureza e a angulosidade presentes na página anterior.

A superfície branca do suporte permanece dominando e o contorno da imagem é fluído, aberto; condição essa que vai se repetir em todas as páginas do livro. O branco é a possibilidade de movimento para o enunciatário.

O relato da história iniciou com a categoria de lugar (uma cidade poluída e por isso ameaçadora) e o discurso visual vai sendo estruturado com a inclusão da categoria de pessoa (o menino que ali vive). O cenário mostrado na vinheta é o lugar de instauração do sujeito - há um espaço, um tempo e um ator.

A posição debruçada do menino mostra uma atitude observadora e uma sensação de impotência, indicada pelos braços cruzados. A inclinação da cabeça e a expressão reforçam um estado contemplativo em relação ao que está sendo visto da janela. É possível seguir a direção do olhar infantil, à esquerda e para fora. Seguindo essa marca do texto, a mão é forçada a virar a página e voltar à anterior, à paisagem urbana. Constata-se que há uma correspondência topológica entre as duas imagens. Tanto a paisagem, como o menino à janela ocupam o espaço central da página; fazem a conexão entre sujeito e lugar, desses emergem funções narrativas.

As características da cidade foram identificadas como ameaçadoras e opressoras. Esse lugar tem o papel actancial de oponente e o menino, de sujeito. A roupa de dormir que a criança veste caracteriza, no listrado branco e azul, o estereótipo do uniforme de prisioneiro. A situação de aprisionamento às

condições do ambiente da cidade aparece nos espaços fechados, como na janela, no prédio de moradia, no quarto e até na expressão corporal e facial passivas. Como sujeito, esse actante caracteriza-se pela capacidade de adquirir a competência necessária para agir e transformar.



Fig. 20 - p.4 - o interior do quarto

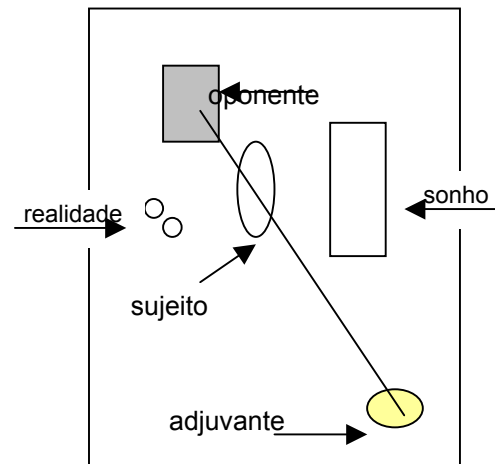


Fig.21- escuridão vs. claridade
actantes: oponente, sujeito, adjuvante

Na página quatro, o espaço da imagem é ampliado e diminui a área branca que define a distância das bordas limitadoras do suporte. Esse espaço branco, apesar de reduzido, estabelece uma passagem entre diferentes universos, que pode ser do sonho, da imaginação ou da realidade. O cinzento e a *escuridão* da cidade permanecem fora do quarto da criança e a *claridade* caracteriza esse interior.

O enunciatário, deslocado para o quarto, é situado em um ponto de vista mais elevado. O menino observa uma forma espiralada localizada no canto inferior direito da página: uma casca de caracol colorida de amarelo, laranja, branco e pintas pretas. Essa pequena concha serve de ponto de apoio para uma linha de força diagonal que a liga com a criança e a janela, colocada no ponto de entrada da leitura, de onde se vê a paisagem cinzenta da cidade. A cama tem o lençol dobrado para fora e a criança, descalça e de pijama, marcam o momento de dormir. As linhas curvas das dobras do lençol convidam

para descansar e talvez sonhar. O par de tênis à esquerda é a realidade suspensa e a cama, à direita, é o espaço da fantasia.

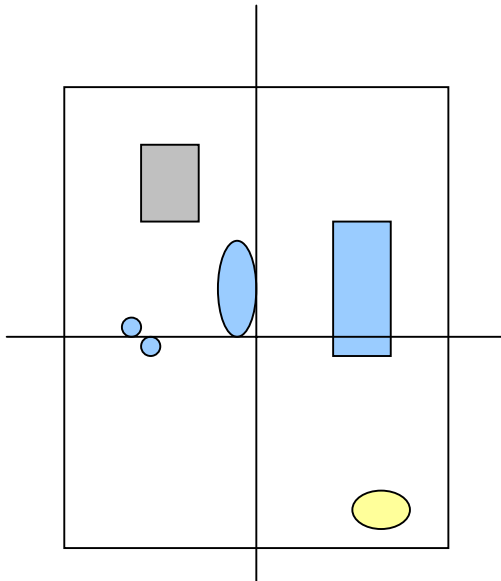


Fig. 22 - eixo horizontal centraliza o sujeito entre o par de tênis (dia) e a cama (noite)

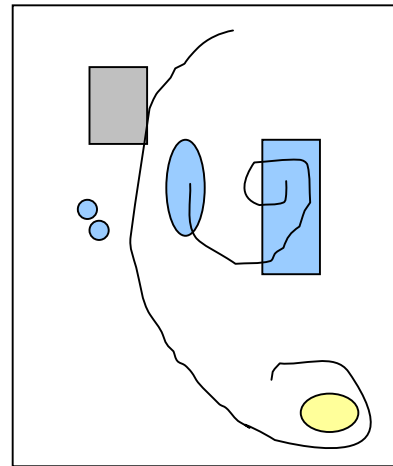


Fig. 23 - luz como linhas de força em espiral

A trajetória da área de luz amarela cria uma linha de força que une diretamente o menino e o caracol, centralizando a atenção. As linhas de contorno da criança participam de uma linha espiral – repetição das linhas do caracol – , saindo da cabeça do menino até a dobra do lençol, para dentro da cama, para o sonho. A linha amarela de claridade quebra a espiral e reúne o menino com caracol, deixando a cama fora desse trajeto, exclusão que também é exercida pelo peso do azul, intensificado no cobertor. O descanso e o sono podem, pois, esperar.

Há uma relação de semelhança entre os atores, o menino fechado em seu quarto e o caracol em sua casca; esse aspecto também está presente na janela e na paisagem. A condição de fechamento cria isotopia e relaciona os atores, que no decorrer da narrativa assumem os papéis actanciais. A disposição diagonal da janela, do menino e do caracol pode ser transformada em um diagrama para identificar o eixo de poder do modelo actancial, com o oponente (paisagem poluída), o sujeito (menino-prisioneiro da e na cidade, das condições do ambiente) e o adjuvante (caracol).

Os aspectos topológicos estabelecem um elo entre os elementos, tendo como eixo central o menino e a sua direita os tênis jogados ao chão (acessório para utilizar em atividade física, durante o dia) e à esquerda a cama (usada para o descanso e espaço dos sonhos). Os pés descalços mostram ao mesmo tempo o relaxamento, a vulnerabilidade e a proteção de ameaça externa, pois estando em seu quarto, de certa forma está seguro, tem “os pés no chão”, ou está plantado na realidade mas também disponível à fantasia (a cama). Nessa posição ambígua, a realidade exterior – paisagem urbana - fica de fora, sem desaparecer e favorecendo a realidade interior. As indicações mostram que há um jogo entre fantasia e realidade.

A postura e a expressão do menino demonstram a sua curiosidade em relação à presença do caracol no ambiente. O momento antecede uma transformação importante na narrativa, colocando os dois actantes, menino e caracol, em contato direto e em diálogo. A transição do momento é dada pela janela que isola a cidade cinza e, com ela, a ameaça. A luz amarela vem do alto, protege o menino e reflete-se no caracol. A expressão cromática marca a nova presença, que desperta curiosidade, mas não intimida. Até aqui a seqüência narrativa situa o espaço, o tempo e o sujeito em estado de disjunção, apresentando um fechamento, uma noção vaga de privação, precedendo a aquisição de competências libertadoras do sujeito-menino diante das condições ameaçadoras da cidade.

3.1.6 Estabelecendo o contrato

O contato entre menino e caracol acontece na página cinco, revelando um estado de conjunção entre ambos. O caracol assume, nesta fase, o papel actancial de destinador, aquele que mantém uma relação de comunicação com o destinatário, o menino. O destinador é o doador de valores modais (querer, dever, saber e poder fazer), *faz-fazer* e determina os valores que serão buscados pelo sujeito-destinatário, dotando-o daqueles valores necessários à execução da ação.

O enunciador leva o enunciatário a aproximar-se face a face desses dois actantes, a participar desse contato. A imagem é aproximada, a rotundidade do rosto da criança domina o espaço e bem perto do pequeno caracol, que agora mostra seu rosto redondo, nariz e bochechas rosadas, com as antenas envolvidas por um halo amarelo. A criança tem a boca aberta, numa expressão de fala e o caracol, uma atitude de escuta. O rosado das faces mostra a existência de semelhança entre os sujeitos.

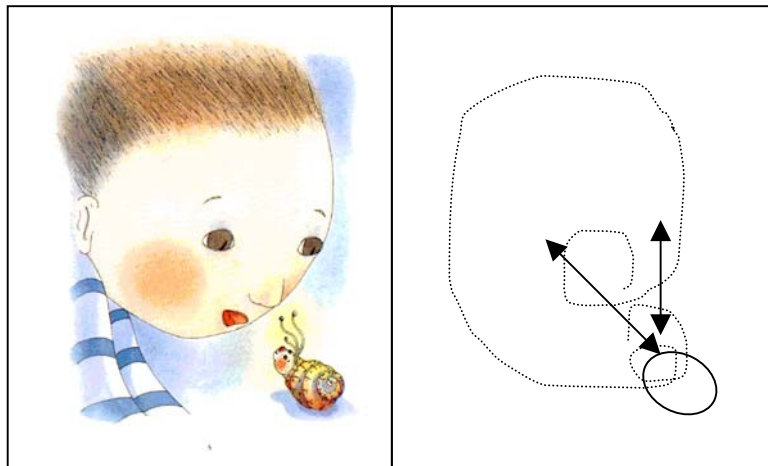


Fig. 24 - p.5 relação actancial - destinador /destinatário a comunicação

A entrada em cena da casca do caracol marca uma transformação: da casca fechada, distante e aparentemente vazia, para a sua abertura, maior proximidade e comunicação. Na organização das formas desta página predominam as linhas curva e espiralada, criando um efeito de fluência e de expansão no contato, continuando na próxima imagem.

A página seis mostra uma inversão de tamanho em relação à anterior. Aqui há o predomínio do tamanho do caracol, que domina o espaço, com sua rotundidade espiralada. A criança torna-se pequena em comparação ao animal. O gesto de apontar para cima com o braço esquerdo estendido, enquanto a mão direita aponta para si e o calcanhar erguido do solo reforçam o movimento em espiral que envolve os dois atores e estabelece o acordo entre eles.

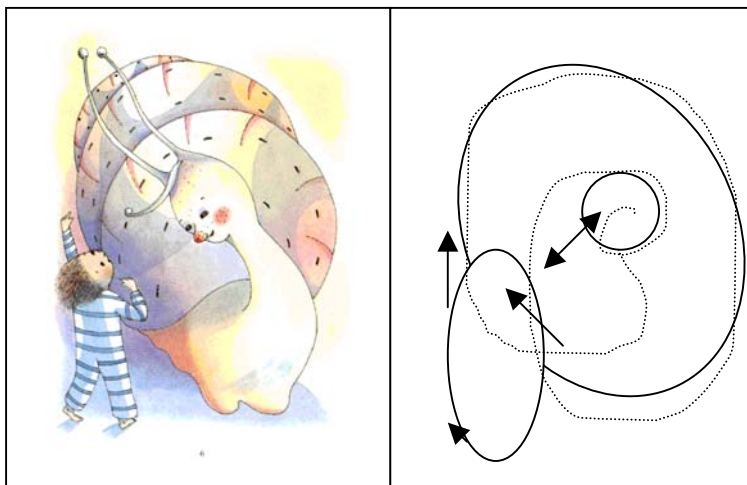


Fig. 25 - p. 6 - a inversão do tamanho, a transformação e o esquema de sedução

O crescimento do caracol é a estratégia de manipulação exercida sobre o menino, persuadido por sedução, e, a partir disso, crê, aceita ser transportado, montando às costas do animal. O enunciatário é postado atrás do menino, para ficar na mesma posição, diante do caracol e a viagem inicia-se em conjunção dos aliados. A comunicação entre os dois sujeitos, animal e humano, provoca o clima de magia, no qual tudo é possível.

3.1.7 A caminho da competência

Na página sete, o menino está montado no caracol, em direção à saída da página. Os dois actantes, em fusão, experienciam o percurso juntos, num *querer* fazer que os reúne: sair do ambiente urbano, dos prédios cinzentos às suas costas. Fachos de luz amarela saem da janela, da porta do prédio, para a esquerda e sinalizam direções de saída. A luz e a posição do caracol sugerem o afastamento da cidade poluída, num ambiente noturno. Com a ajuda do caracol, *que sabe e pode fazer* o caminho, a criança vai em busca do *objeto de valor*, ainda não definido com clareza, mas deduzido da oposição claro vs. escuro e mediada pelo desejo de superação.

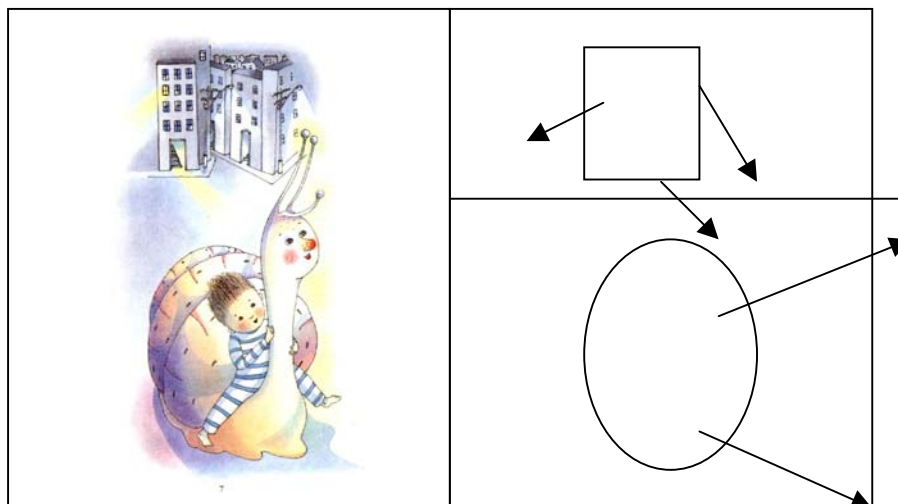


Fig. 26 - p. 7: fusão - sujeito e adjuvante afastam-se do oponente
- oposição de formas e cores

Concretiza-se o *efeito mágico* pela presença do caracol, manifesto nas cores e iluminação do local que ocupa. A seqüência das páginas seguintes mostra o efeito luminoso produzido na passagem do caracol, com o menino montado em suas costas.

Na página oito, a composição é dividida horizontalmente, criando duas zonas: uma cinzenta e outra colorida. O segmento horizontal superior mostra o contorno delimitado da paisagem urbana, cercada pelas paredes denteadas das fábricas, mais parecendo dentes de uma serra envolvendo a cidade, numa espécie de muro ou fortaleza. Das chaminés com narizes pretos, olhos e boca sai muita fumaça em enovelados cinza escuro. Duas estão curvadas e tosse fumaça, expelida em grandes rolos espirais, espalhando-se pelo céu e pelo chão. Até o sol é encoberto e tosse por causa da fumaça, posto que as variações de cinza estruturam um espaço de grande poluição. No segmento inferior, o menino e o caracol afastam-se desse ambiente e a área que ocupam é clara e colorida.

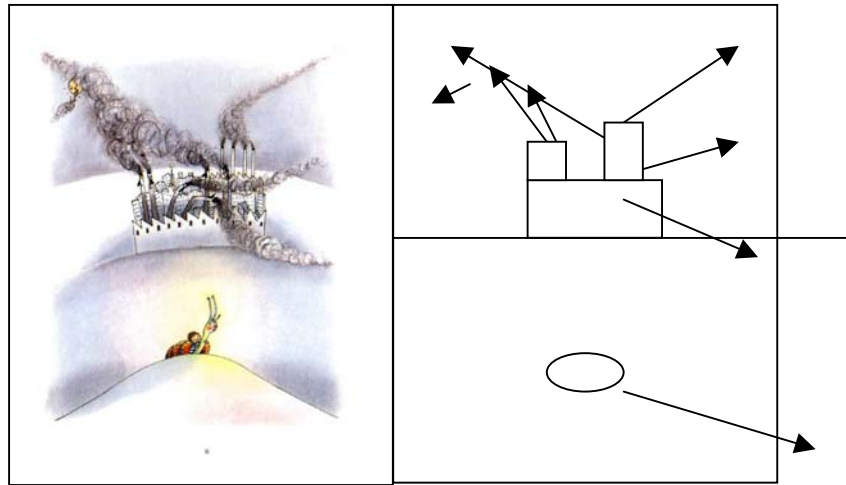


Fig. 27 - p.8 - no segmento superior a ameaça se expande, no inferior, o afastamento

Na página nove o cinza desaparece e tudo fica mais vivo e alegre, com novos representantes da natureza, folhagens e insetos coloridos. O céu azul aparece, o horizonte é colorido em vermelho e amarelo. O percurso do caracol é marcado por uma linha de base, alternando movimentos ascendentes e descendentes, podendo ser seguido página a página. O afastamento inicial é difícil, em subida e exige esforço, mas a paisagem muda, torna-se mais suave e agradável.

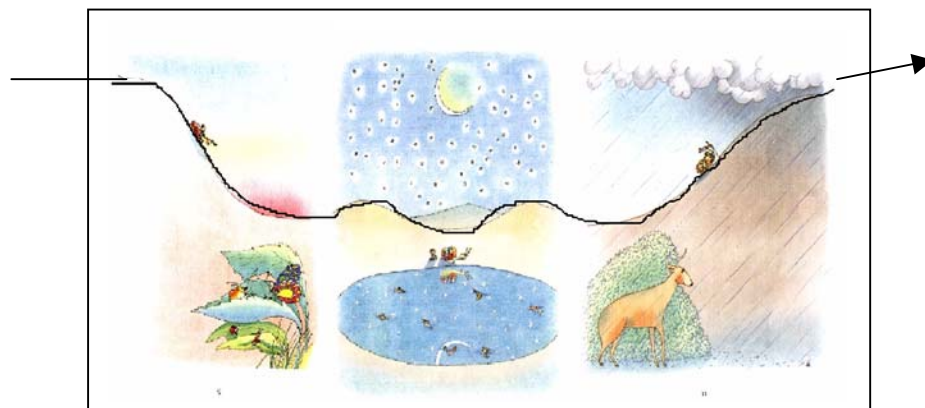


Fig. 28 - p. 9, 10,11: o percurso delineado.

O afastamento da cidade poluída é longo e marcado pelo tempo que passa, transcorrendo dias e noites, identificadas pela presença de céu estrelado. O ambiente noturno é tranquilo e claro. A linha ondulada suaviza o percurso e a dupla segue em frente, enfrentando os desafios da distância e da intempérie.

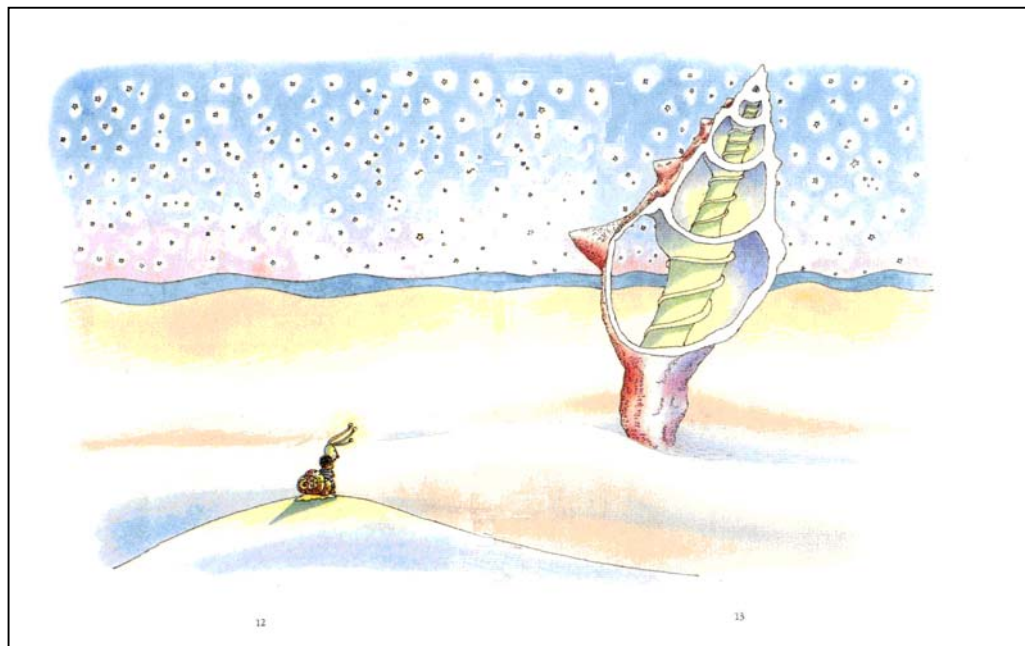


Fig. 29 - p. 12,13: a aproximação ao objeto mágico

O espaço ocupado pela imagem se expande nas páginas centrais, ocupando os dois lados. O olhar também alarga-se na horizontalidade da paisagem de praia e surpreende-se com o aparecimento de uma concha gigantesca, plantada verticalmente na areia, na página do lado direito. O enunciator situa o enunciatário como espectador à distância do par de viajantes; segue atrás e percebe a mesma paisagem: a noite, o céu estrelado azul e rosa no horizonte, o suave limite da superfície da água do mar e o predomínio da grande concha à direita, vazada e com as cores do céu, rosa e azul.

O foco de atenção é o centro dessa concha, visto em sua coluna em espiral de quatro segmentos helicoidais amarelos e sombreados de verde. A forma espiralada convida para ir e vir, subir e descer, figurativizando a complexidade da busca. A cor da rampa é a mesma das antenas do caracol e o objeto está aparentemente vazio e aberto, igual àquelas conchas desgastadas pelo tempo, encontradas na beira da praia. Desde a capa, a relação de abertura de espaços é uma isotopia constante e continua nas páginas seguintes.

3.1.8 Caminhar por si

O menino empreende sozinho a subida pelas espirais internas da concha. Diferentes animais, já vistos na capa, o acompanham, enquanto o caracol permanece do lado de fora. O movimento ascendente sugere a busca e atitudes que favorecem o alcance dos objetivos – *a realização do desejo*.



Fig. 30 - p.14, 15,16 - a persistência na subida

O percurso da rampa em aclave exige esforço e o amarelo predominante repete a presença da luz que facilita o caminho. As dificuldades são inerentes à vida e há necessidade do empenho e esforço do sujeito para superá-las. A diferença de proporção da concha, em relação ao menino, é explorada nas variações de tamanho e modificações de pontos de vista. Também para o enunciatário a concha é gigantesca. Assim o enunciador reúne o sujeito-leitor e o sujeito-personagem na mesma condição de busca e desafio.

A página dezessete mostra a chegada do menino a uma espécie de sala onde se vê um caracol de óculos, vestido de azul e usando um chapéu de mágico na cabeça e está sentado em uma poltrona que imita uma concha. No canto direito da página, há um pequeno vaso com uma flor rosada entre vários objetos pequenos e, no lado oposto, uma árvore carregada de frutas vermelhas. São dois elementos da natureza colocados entre esse caracol mágico, que realiza malabarismos com pequenos objetos, dentre os quais, um dado. O jogo, sinalizado na capa, repete-se aqui, reunindo em uma situação de magia, os elementos da natureza e o ser humano que busca uma solução.

Nesta unidade narrativa, os objetos mantêm uma relação estreita com sua aparição inicial na capa, com os pares compostos pela cartola e pela janela. O elemento em comum é o dado. O menino, prestes a encontrar aquilo a que veio, está colocado numa espécie de abertura curva na parede (uma janela). No rosto da criança delinea-se um sorriso, prenunciando a satisfação do encontro. Um dado está em linha reta, bem a sua frente, outro mais adiante, aos pés do caracol e mais um à direita e ao lado de um vaso com uma flor rosada. Esse dado é o elemento já conhecido na capa, que pontua a ligação entre os sujeitos e caracteriza o caráter lúdico que permeia o esquema da narração. O vaso com a flor rosada é colocado à direita, ao pé da página e também focalizado na seguinte.

3.1.9 O encontro e a doação

Ao virar a página dezessete, o dedo do leitor toca a base do vaso e esse, em seguida, aparece centralizado entre as mãos do menino, que o recebe da mão *doadora* do velho caracol. É o grande momento de conjugação do sujeito-menino com o *objeto de valor*, através da convocação do enunciatário-leitor, que, no seu ato de virar a página, também toca o vaso de flor e participa do ato mágico, tomando parte desse fazer de corpo inteiro. Esse agora é marcado pela atuação estésica, por um *fazer-sentir* tátil e cria uma mudança de estado, há uma fusão entre actantes. O leitor é um actante sujeito que passa de enunciatário a destinatário, que toca o objeto de valor, vivencia junto; transforma-se em destinador em seu gesto que movimenta a página. Dissipam-

se os limites entre interior do texto e seu contexto externo, o real e o imaginário misturam-se na ação corporal sobre o objeto livro. Os efeitos decorrentes da doação do objeto de valor são incorporados pelo sujeito-leitor, que também retorna transformado.

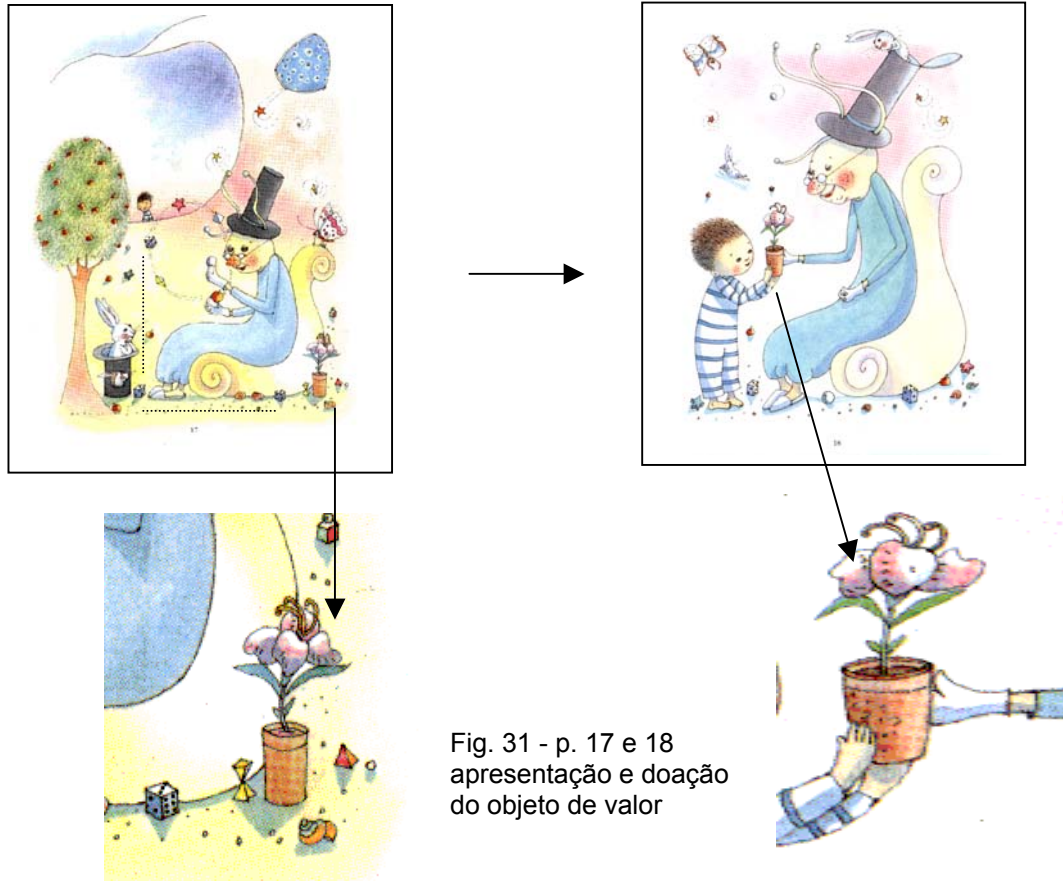


Fig. 31 - p. 17 e 18
apresentação e doação
do objeto de valor

A viagem empreendida pelo menino (sujeito-destinatário) e pelo caracol condutor (adjuvante) tem seu ápice nesse encontro. O vaso com a flor (objeto de valor) é doado pelo velho caracol mágico (destinador). Menino e caracol retornam à casa, levando o objeto de valor - a volta da natureza ao centro urbano.

Na página vinte, o movimento de circularidade se completa com o *retorno transformado*. Surge a janela centralizada e completa, com as quatro vidraças, e o menino está na mesma posição do início do relato, debruçado no canto esquerdo, porém modificado pela expressão alegre no rosto e voltado para a direita, contemplando o vaso com a flor rosada.

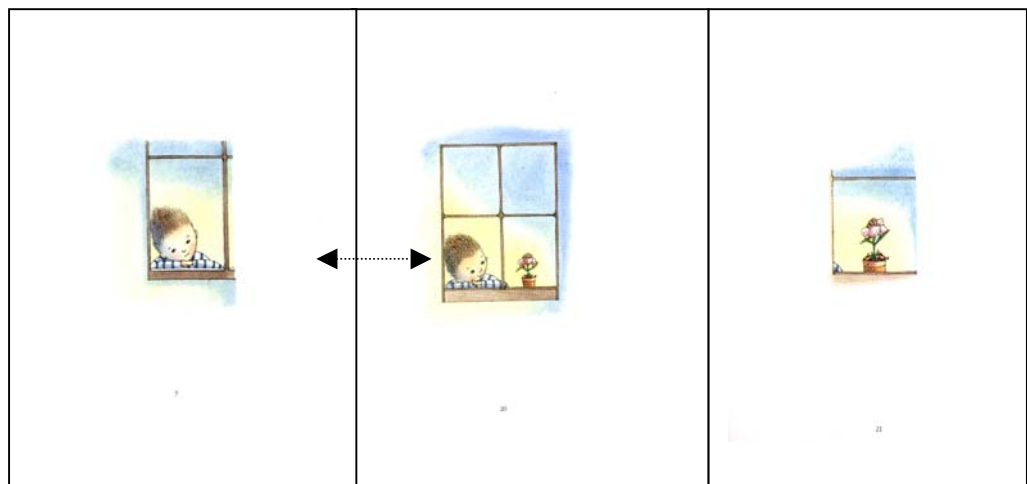


Fig. 32 - p.3 o início, p. 20 e 21 a volta

A transformação foi realizada e a passagem do estado inicial, de observação da paisagem poluída, para o estado final, em conjunção com o elemento da natureza – o vaso com a flor, adquirido por uma *ação mágica* do caracol, pelo desejo da criança, pela conjunção do leitor, pelo sonho que se torna realidade... A presença de elementos da natureza traz para o ambiente urbano alegria, equilíbrio e mais vida. Em seguida, há uma aproximação do plano da imagem, mostrando que pequeninos caracóis estão sobre o vaso.

A demarcação da janela desaparece na última página e apenas o vaso é focalizado, com a flor e sete pequenos caracóis. Eles estão sobre as folhas, na terra, pelas bordas e um deles desce pela lateral, provavelmente vai ultrapassar o espaço colorido, expandindo a vida.



Fig. 33 - p.22 final ou continuidade?

desencadeia conexões que alargam a dimensão do significado. Uma leitura mais superficial do texto não revela a magnitude de sentido do mesmo. A aplicação de procedimentos semióticos faz ver com profundidade o que é mostrado, revestido numa criança que vive numa cidade e dela sai, com a ajuda de um caracol, para encontrar outro caracol mágico, equilibrista e velho que oferece um vaso com a flor que finalmente é colocado em uma janela. A aventura é simples, marcada pela persistência em continuar em frente, despojada de grandes perigos. Na estrutura do conto, o efeito mágico inicia com a modificação do tamanho do caracol, tornando-se assim capaz de carregar o menino em suas costas e empreender o caminho em conjunto.

A reunião dos diferentes atores, o cenário e as estratégias estabelecidas pelo enunciador apresentam-se no enunciado visual como temas

Tamanha é a manifestação de vida que talvez até possa sair pelas bordas da página do livro e continuar o seu caminho para o mundo exterior. O relato finaliza, mas não o caminho, que continua aberto para o enunciatário.

3.1.10 Uma parada no caminho

A análise semiótica* cria novas trilhas de leitura no texto *O caminho do caracol*. O levantamento minucioso dos seus elementos constitutivos, das combinações e relações,

* Ver anexos II a V.

figurativizados no nível discursivo. Na primeira página, a apresentação da vinheta com a paisagem da cidade e uma janela iluminada, figurativiza o oponente (a poluição), de caráter disfórico, negativo, e a luz aponta uma possibilidade de solução externa.

O menino, em seu quarto, vestido com um pijama listrado, vendo de sua janela o ambiente urbano e poluído, é a figurativização da fragilidade humana, à mercê das condições adversas criadas pela ação do ser em seu ambiente.

O caracol é o elo de ligação entre dois mundos o da natureza e o da cultura, é o auxiliar que contribui para encontrar o equilíbrio, bem como serve de ponte entre o “real” e o imaginário. Esse animal leva, junto de si, a concha, sua casa e proteção e transporta o menino até outra “casa”, onde recebe um presente – o objeto de valor que será acrescentado em sua moradia. A idéia de casa é a do próprio planeta que está ameaçado.

O caracol tem a capacidade de mostrar-se e esconder-se, conforme a situação e torna-se tema de morte e renascimento, ou de movimento e permanência. A linha espiralada da concha, evoca a evolução de um estado, de uma força vital que parte de um centro e prolonga-se em um movimento crescente e aberto. A concha gigante, morada do velho caracol, é marinha, de estrutura central interna helicoidal e associa-se ao movimento e à projeção de um ciclo de vida e para o futuro.

O velho caracol, caracterizado como mágico-equilibrista, reúne em si a sabedoria, o poder da transformação e o caráter lúdico do elemento fantástico, que aproxima o “real” do imaginário. Sendo mágico, possui uma sabedoria especial e é um criador de um mundo ilusório, aquele que *faz ver* além das aparências; como equilibrista, domina com habilidade extraordinária o mundo físico e a capacidade de dominar o desequilíbrio; como velho, é um ser que consegue atravessar o tempo e como caracol, em sua forma helicoidal na concha, figurativiza a persistência e a evolução.

A flor rosada e os caracóis em seu vaso são os elementos portadores de valor, responsáveis pela harmonização, pelo equilíbrio e continuidade, caracterizando o equilíbrio ecológico e a aquisição de maior qualidade de vida. A flor rosada é o elemento feminino que instala a sensibilidade e aproxima a natureza do universo azul (o planeta), do ser humano (o menino) e da cultura (a cidade). A presença da natureza no espaço urbano tem o poder de restaurar, de proteger, de vivificar. A cor rosa da flor é feminina, aquece o ambiente onde é colocada, trazendo, junto com a luz amarela, o calor e a vida. As idéias de ninho, de seio materno, de nascimento conjugam-se no vaso que contém a flor, a terra, os pequeninos caracóis. O vaso é o receptáculo da vida, da terra (a matéria primordial, a fecundidade e a proteção), acolhe o segredo da metamorfose da semente que se transforma em flor; é a manifestação do ciclo vital e da multiplicação.

A forma quadrangular, a janela e o livro demarcam a ambigüidade espacial na determinação do lugar, colocando o leitor, o destinatário e o enunciatário em estado de possibilidade, de passagem, de interpenetração do sonho e da realidade, do imaginado e do vivido. A janela e o livro compartilham a figurativização de um lugar de encontro, de convergência do particular e do universal, do conhecido e do desconhecido, reavivando o cotidiano e transformando-o, fazendo-o oscilar entre o comum e o insólito.

A construção de sentido, em seus componentes estéticos, mantém, nas oposições de nível profundo, a relação entre as qualidades sensíveis de características eufóricas de vida, como a claridade, a luz e a leveza que marcam a trajetória de leitura, em contraposição à escuridão, sombra e peso – disfóricas – de morte, anunciadas na primeira página do livro. Esses aspectos são homologados em *segurança vs. ameaça, equilíbrio vs. desequilíbrio, pureza vs. poluição* na temática ecológica de qualidade de vida, sustentada no nível discursivo. O jogo de qualidades estéticas condiciona o diálogo entre as oposições de caráter sintático e semântico nesse texto visual.

A organização dos elementos plásticos da capa demarca o ponto de partida da análise, caracterizada pela dimensão topológica. A identificação de três áreas distintas articula logo de início o conflito estabelecido entre dois universos, aquele construído pelo ser humano e homologado nas construções geométricas: o sistema de linguagens, correspondendo aos quadrados e ao título – e aquele do ambiente natural – na iconização dos objetos presentes. O jogo estético apresenta o desequilíbrio entre a natureza e a cultura, aparece na estratégia simples de mudança de eixo do quadrado, marcando o fator cultural, de âmbito humano, como aquele responsável pela instabilidade do ambiente. O branco da superfície da capa funciona como espaço de mediação, de movimento, de alternativa para a mudança e instala a clareza em todo o livro e com ela acena para a solução do conflito. O amarelo é luz sobre o mundo humano, ela delinea caminhos para reverter as consequências das ações que põe em jogo a vida. A seqüência das imagens internas é sustentada pelo branco, criando um clima de leveza e otimismo.

O livro *O caminho do caracol* em sua aparência de simplicidade e despojamento de material escrito é de uma riqueza surpreendente como texto da linguagem visual. Após a sua leitura por meio de procedimentos semióticos, mostra-se com uma profusão de dados disponíveis à reflexão de um olhar atento que aos poucos se complexifica ao aprofundar-se no universo da significação da e na imagem. Entre o instante inicial de leitura da obra e a sua finalização, ocorrem muitas transformações, deixando à mostra um texto rico de sentido e um olhar sensibilizado que conhece mais e melhor.

IV - CIRCULANDO NO CAMINHO

4.1 Cena de rua

Conforme Oliveira (1995), um texto, considerado estético, têm como características *presentificar o mundo, os sentimentos, as impressões, as sensações* e a sua fruição leva o observador à confrontação com um determinado arranjo de elementos do plano da expressão, em relação solidária ao plano do conteúdo na constituição de significados. O texto criado pela organização das cores, formas e materiais sobre uma dada superfície atua sobre o leitor, ativando-o perceptivamente na direção dos efeitos de sentido ali engendrados.



Fig. 34 - capa do livro

O livro*, a seguir analisado, contém as características de um texto estético, com a organização do plano da expressão apresentando os aspectos acima citados e captando o leitor com suas imagens de forte poder expressivo.

* Esta obra é de autoria de Angela Lago, publicada em 1994, pela editora RHJ de Belo Horizonte e considerado o melhor livro de imagem, na categoria "hors concours", pela FNLIJ nesse mesmo ano. A produção plástica dos originais foi realizada em pintura com tinta acrílica sobre papel. couché brilhante e formato quadrado.



Fig. 35 - bordas das imagens
com efeito rasgado

Uma estratégia eletrônica* de inversão da cor de fundo, na impressão gráfica, *faz parecer* que as pinturas das cenas têm suas bordas rasgadas. Esse efeito desencadeia uma sensação da rudeza do gesto, de desejo de separação e talvez desrespeito para com o objeto. A marca repete-se nas imagens dispostas em página dupla. Formas, cores e perspectiva são tratadas de modo expressionista**, em cenas carregadas de emoção, mostrando com muita força cada momento do relato.

A organização do livro desvia-se do modelo habitual das produções para crianças, apresentando a estrutura de conto sem a intervenção de poderes mágicos ou sobre-humanos e aproxima o leitor ao tema abordado pela sua intensa dramaticidade. Seus personagens são retirados de situações facilmente reconhecidas no cotidiano urbano.

Cena é um termo que define parte de um todo ou de um acontecimento, um ponto de vista ou mesmo a um ato dramático, escandaloso ou merecedor de censura. O título anuncia uma situação plena dessas características, através da abordagem de um cotidiano banal, o espaço público urbano, onde circulam cidadãos, o lugar de tráfego, de identidade de uma população - a *rua*.

* Esse efeito foi produzido através do programa *Photoshop*, no momento da editoração, conforme informação via e-mail, da autora. O efeito alcançado é o de deixar explícito o trabalho de pintura, uma tela não emoldurada sobre o fundo preto. A tela pintada é o registro cru, sem artifícios, semelhante a uma fotografia, que flagra um instantâneo de rua, em uma cidade qualquer.

** “A contribuição mais específica da arte expressionista foi associada por alguns historiadores (...) como a procura angustiada de uma transcendência interior, instintiva, como grito de revolta da consciência subjetiva perante a realidade da existência ‘banal’. A pintura expressionista propõe assuntos dolorosos, inquietantes, problemáticos e representa-os através de uma forma brutal, violenta, incontrolada, tecnicamente descuidada e desajeitada, na qual até a rapidez de execução adquire importância. No plano da pesquisa formal, a pintura tende a ser bidimensional, a confiar nos valores da linha e do plano. Por outro lado, a intenção de representar não objetos mas ‘sentimentos’, de os exprimir no seu imediatismo, de os apoiar em imagens de figuras, por vezes pintadas mesmo sem modelos, são fatores que comportam inevitavelmente uma deformação, que há de constituir o traço distintivo do seu estilo. (...) O *sentido* de cada cor é dado pela expressão que tem sobre a superfície, pela forma da zona de cor, pela relação – contraste com as outras”. De Fusco, 1988, p. 23-26.

O leitor de *Cena de rua* defronta-se, logo na capa, com o contraste criado entre o fundo negro e a área central branca com as suas bordas coloridas. Essas últimas são preenchidas por pequenos segmentos pintados na cor verde, em variações de azul, vermelho, amarelo e laranja. A forma quadrada da apresentação do título lembra uma *claquete* já batida ou um cartaz identificador de uma filmagem, associando-se à palavra *cena*.

As letras, delineadas em vermelho sobre o fundo branco, têm impressas as marcas de pinceladas, parecendo estar sobre uma superfície dura e áspera, como de um muro ou de uma parede. O efeito de textura empresta, nesses traços, qualidades similares para o clima que se segue: da hostilidade vigente, numa determinada situação de rua.



Fig. 36 - as letras

No canto inferior direito da área clara de base do título, há uma mancha amarela que se mistura ao branco, criando luz no local e abrindo caminho para o olhar. Esse vagueia pela superfície escura do fundo e, desamparado pelo espaço vazio e negro, volta à claridade do título.

A curiosidade incita o leitor a prosseguir e a escuridão intensifica-se na abertura da capa, ampliada em página dupla e preta, com total ausência de luz. Circular nesse espaço-rua, criado como um local escuro, promove a sensação de medo e insegurança, causado pelo movimento às cegas, e prolonga-se na página à esquerda. O enunciador apresenta um ambiente que mobiliza esteticamente o enunciatário. A perda de referência cede no retorno da luz, com a reapresentação do título à direita, em tamanho menor, colocado no centro da folha de rosto. A sensibilidade atingida por um clima de tensão, na presença do preto, é amenizada pela zona colorida, mas não desaparece ao todo. As imagens que se sucedem descansam sobre uma superfície negra, que atua como base para mostrar cada uma das cenas, num pano de fundo que permanece até o final do texto.

4.1.1 Em cena o verde: siga em frente!

Um inventário inicial focaliza o cenário de uma rua, num instante de parada do fluxo do trânsito, quando um menino aproveita para vender frutas aos motoristas.



Fig. 37 - cena 1 - intimidação: sujeito e oponente em conjugação de olhares - o enunciatário é um observador à distância

A dimensão cromática destaca-se nesta, e em todas as outras imagens subseqüentes, fornecendo um ponto de entrada para a análise da obra, através dessa categoria do plano da expressão. As cores são vibrantes, quase puras, aplicadas com pinceladas rápidas, construindo os objetos. As formas, definidas por áreas de cor, não possuem linhas de contorno, nem preocupação em cobrir o esboço a lápis. Essas imagens apresentam características dos procedimentos de pintura rápida, no desejo de captar o momento, deixando à mostra a natureza matérica e não realista. O *fazer crer verdadeiro* situa-se na temática do discurso visual e na experiência estética provocada no enunciatário.

O tratamento cromático traz referências do expressionismo, acentuando o clima de tensão no uso de contraste entre os matizes, nas marcas da pincelada espontânea e rápida, aspectos que fazem aderir fortes sentimentos à superfície pintada. A margem escura é constante nas páginas, limita o espaço e cria efeito de continuidade ao estado de tensão inicial, gerado desde a apresentação da capa do livro e serve de base para a *imagem-tela* que dá suporte àquilo que se manifesta.

O espaço é inundado pela cor verde, por formas arredondadas de partes de quatro carros dominando o fundo e repete-se na pele de um menino que ocupa o espaço central. A criança está vestida por variações de azul e sustém ao ombro uma caixa marrom avermelhada, com três formas arredondadas, uma vermelha, outra amarela e mais uma verde. As cores sugerem que podem ser três frutas ou uma metáfora do semáforo, pela seqüência existente.

O cromatismo verde da pele, azul das roupas e amarelo central na caixa remetem a uma caracterização da nacionalidade brasileira, compartilhada pela criança, por aquilo que ela possui e o que tem a oferecer. Ou ainda identifica um ser estranho, fora do âmbito social e cultural, posto que predominam as tonalidades características de pele humana onde não se incluem a cor verde.

No contexto do trânsito, o verde determina o movimento dos veículos. Na cena, o dinamismo é atribuído ao menino, que circula na rua, entre os carros, numa inversão da norma para o tráfego de veículos e prioriza a ação humana.



Fig 38 - características do
sujeito - menino

Além possuir a pele verde, a criança tem seu corpo deformado, a cabeça, o braço e o joelho direitos são deslocados para o lado direito, ocupando a maior parte da página esquerda. A estratégia do enunciador identifica-se com a da pintura expressionista, que utiliza a deformação para enfatizar o drama apresentado. O corpo que carrega as frutas não parece pertencer às partes desviadas em direção ao motorista, à direita. Esse corpo está deslocado de seu lugar, assim como esse sujeito-criança, que faz da rua um espaço para ganhar a vida.

As categorias de pessoa, espaço e tempo são instauradas na primeira cena. O matiz verde preenche o sujeito (menino) e os objetos (automóveis) e, neste compartilhar da cor e do espaço escuro da rua, igualam-se. Esse ser humano é apenas mais uma coisa. A inversão de valores modifica os papéis

actanciais e é homologada na alteração da norma para o trânsito de veículos e de pessoas, bem como no recorte de tempo capturado na cena e de movimento estabelecido pelo ritmo de mudança de página e da cor aí predominante.

No segmento superior direito, o contraste ao verde é dado pela figurativização de um motorista todo vermelho, cujo reflexo cromático também está na caixa e em uma das frutas que o menino traz.

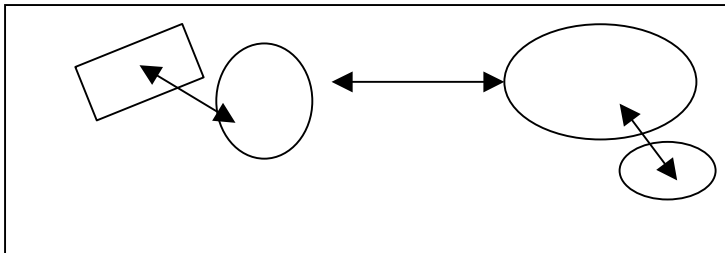


Fig.39 - recorte da cena 1 - reflexos contrastes cromáticos:

vermelho: motorista, caixa e fruta

verde: menino, carros e fruta

valor: caixa de frutas e automóvel



A partir da oposição cromática *verde vs. vermelho*, é possível estabelecer diferentes categorias opositivas. As cores definem as formas, evocam sensações e estados de ânimo. O par cromático formado pelo verde e vermelho é considerado como a dupla complementar mais vibrante e produz uma situação de oposição total.

A predominância do verde sobre uma superfície cria *repouso*, explicado pela física, por situar-se num ponto de equilíbrio no espectro solar, entre os matizes amarelo e azul. O verde foi convencionado por acordos de abrangência internacional para identificar a *passagem permitida*, o *trânsito livre* e aqui *parece* ser livre para a criança. As combinações adquirem maior ou

menor tensividade pela ação das cores umas sobre as outras*, as formas arredondadas ou angulosas apresentam contrastes que vão além das configurações eidéticas e engendram sentidos de *perigo vs. segurança, atitude pacífica vs. atitude ameaçadora*.

A presença do cromatismo vermelho provoca sensações de *energia, força e agressividade*. Se colocada sobre o verde, essa cor contrastante agita-se e ativa o campo visual. Assim, na página examinada, o motorista de pele vermelha cria um ponto de tensão cromática e figurativa, modificando o estado de *calma* inerente ao espaço verde predominante. A *tensão* entre o menino e o motorista é potencializada nos seus traços expressivos, carregada de agressividade.

A relação anterior, entre a cor verde e o sinal de trânsito, repete-se na cor vermelha. Essa, em todo o mundo, significa perigo e sinal fechado para o movimento, portanto, nessa cor somam-se tensão, agressividade e insegurança e impossibilidade de ação. A categoria cromática apresenta oposições geradoras de sentido tipo *repouso vs. agitação, calma vs. agressividade, permissão vs. impedimento, ameaça vs. segurança*.

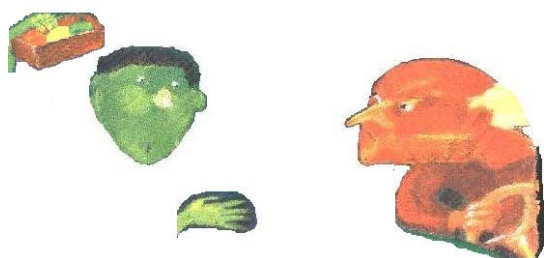


Fig. 40 - oposições:
– cor - vermelho vs. verde
– forma - arredondado vs. pontiagudo
– gesto - aberto vs. fechado
– expressão - ameaçador vs. ameaçado

As feições arredondadas do menino, a expressão assustada e inofensiva, a mão aberta e acolhedora estabelecem uma relação de oposição com as feições agudas do motorista, de expressão intimidadora, agressiva, de mão

* As descobertas de Leonardo da Vinci sobre os contrastes de cor e as contribuições posteriores de Scherffer, Goethe e Chevreul levaram à formulação da “Lei do contraste simultâneo das cores”, que explica a relatividade da aparência de uma cor. As cores contrastantes são chamadas complementares, formando os pares vermelho e verde; amarelo e violeta; azul e laranja. (Pedrosa, 1982, p.37-53).

fechada e presa à direção do carro, que retém. São traços cromáticos, eidéticos, gestuais e estésicos que apresentam as diferenças, acrescentando-se a de cronologia, ao confrontar a criança vs. o adulto, a inexperiência vs. a experiência. Um traço em comum evidencia que ambos estão numa relação de conjunção com um bem material, o menino possui a sua caixa com frutas (alimento) e o motorista segura firme a direção do seu carro (transporte e *status*). Ainda é possível perceber outras diferenças: o motorista está protegido no interior de seu carro e o menino, na insegurança do espaço aberto, destinado à passagem dos veículos.

Pelas oposições detectadas, pode-se afirmar que o modelo actancial está posto em cena: o menino é o *sujeito*; o motorista é o *oponente*; a caixa de frutas, o *adjuvante* e o *objeto de valor*, o provável retorno financeiro sobre a venda das frutas que garante o sustento. Reunindo todos esses elementos configura-se uma situação que tematiza o trabalho infantil, a condição da infância desamparada, a discriminação, o preconceito, a divisão social e as relações de poder figurativizados no menino e sua caixa de frutas, no motorista e seu automóvel. O deslocamento topológico das partes do corpo do menino, identificado acima, é homologado no plano das relações entre os actantes.

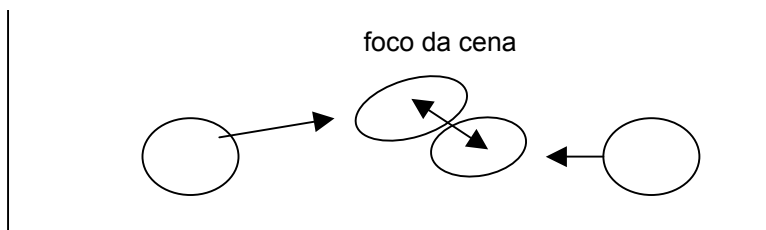
4.1.2 Em cena o amarelo: atenção, perigo, feras nas proximidades!

A cor dominante na segunda cena é o amarelo, expandindo o espaço ocupado por dois carros, um ao lado esquerdo, outro ao direito. O enunciador cria um ponto de vista que dispõe o enunciatário numa perspectiva em um plano mais elevado, ainda próximo, mas a uma distância segura, pois o clima é de perigo.

O menino verde está centralizado, entre dois veículos muito próximos. Nos carros há cães vermelhos, com dentes brancos e pontiagudos. Percebe-se que a ferocidade é comum aos animais e ao motorista, apresentando o clima de perigo nesse encontro.

Fig. 41 - cena 2
mudança de
perspectiva
- o enunciador coloca
o enunciatário à
distância, num plano
mais elevado

- junção de olhares:
ameaçadores e
ameaçado
- sujeito e oponentes



O amarelo cerca o menino e oferece a mesma mensagem de um semáforo, ao piscar sua luz amarela: “cuidado, atenção, movimento liberado em várias direções - o perigo pode vir de qualquer lado”. Esse outro motorista vermelho, à direita, observa o menino com uma expressão dissimulada, num sorriso maligno que deixa à mostra dentes semelhantes aos dos cães. A forma branca e pontiaguda do conjunto de dentes sugere ameaça e ataque iminente, visto que os ocupantes dos carros estão naturalmente armados e intimidam. A cor vermelha reúne, no mesmo patamar de agressividade, os cães e o motorista. Os oponentes do sujeito são construídos pelas formas pontiagudas e pela cor vermelha, formando corredores isotópicos para o sentido de ameaça e perigo.

A posição de destaque do motorista, no canto inferior direito da página, e o semicírculo azul do volante, focalizando seu sorriso, aumentam o efeito estésico. Diante da circunstância de perigo, o sorriso remete a um sentimento sádico, de prazer mórbido em intimidar um ser indefeso.



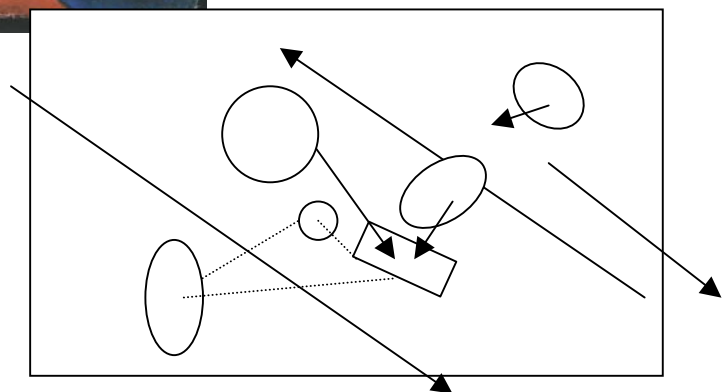
Fig. 42 - expressão e produção de efeitos estéticos

A ferocidade dos cães assusta o menino, que espia pelo vidro erguido da porta do carro. O medo é tão intenso que seus cabelos, antes anelados, agora estão espichados para trás. A concentração dos atores no segmento inferior mostra o tratamento indigno que a criança recebe.

4.1.3 Em cena o vermelho: perigo, alguém deve parar



Fig. 43 - cena 3 - a espoliação
- a composição é dinamizada pela diagonal e os oponentes movimentam-se em direção contrária a do sujeito



O vermelho sucede ao amarelo e colore quase todo o espaço do lado esquerdo e a ação concentra-se à direita. A composição em diagonal cria um movimento de descida, contrapondo-se à idéia de parada proposta pelo sinal vermelho. O menino verde está entre dois carros vermelhos e um dos motoristas tem seu pescoço e braço alongados exageradamente para fora do

veículo e segura a fruta vermelha que pertence à caixa da criança. Tais estratégias engendram nova situação de inversão das normas, com o movimento dos carros e a parada do menino, surpreendido pelo roubo de uma de suas frutas, pelo motorista mais próximo do enunciatário. A aproximação pergunta sobre o grau de proximidade e identificação assumidas pelo destinatário do enunciado, diante das circunstâncias mostradas.

Os olhares, tanto do motorista, quanto do menino, estão direcionados para a caixa de frutas. O menino tem uma expressão incrédula e o motorista ladrão demonstra ferocidade, sarcasmo e ganância. Os dois actantes são observados com prazer mórbido por outro motorista diante da situação de espoliação sofrida pela criança.

A deformidade corporal da primeira cena, aparece clara nas pernas tortas da criança. Uma é mais curta do que a outra, dificultando o movimento normal e impedindo uma possível reação ao roubo. As diferenças de agilidade de locomoção anulam uma ação de resgate no confronto com o motorista ladrão. Neste último, a extensão e deformação do braço e pescoço homologam a situação de roubo. Assim, a deformidade física é homologada como deformação de atitudes e valores.

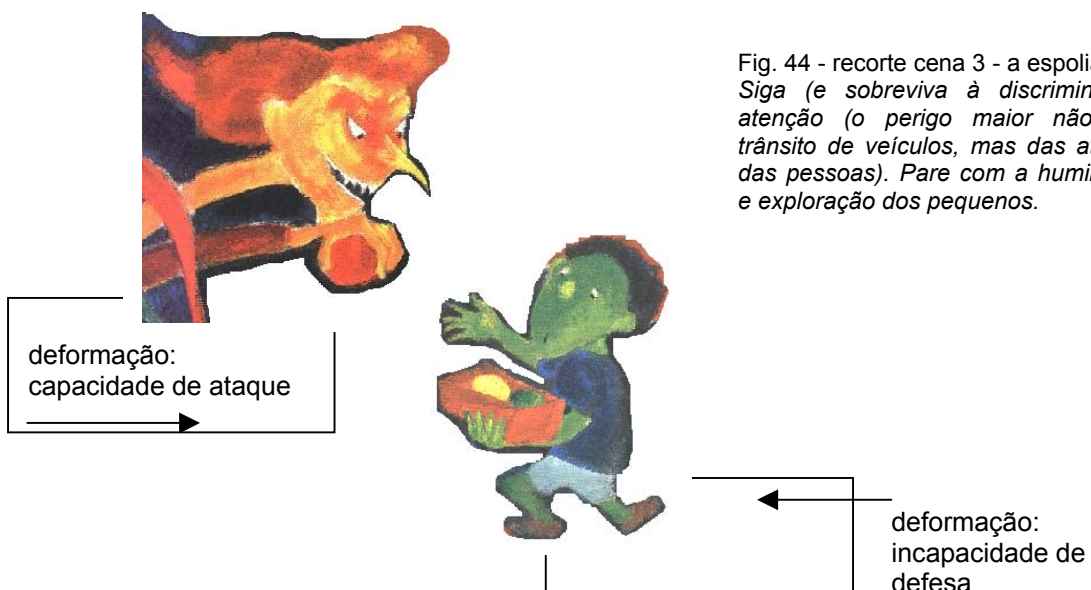


Fig. 44 - recorte cena 3 - a espoliação *Siga* (e sobreviva à discriminação), atenção (o perigo maior não é o trânsito de veículos, mas das atitudes das pessoas). Pare com a humilhação e exploração dos pequenos.

Nesse momento consolida-se a ação do oponente que prejudica o sujeito indefeso e, por isso mesmo, aumenta a sua fraqueza. A cena carregada de atitudes negativas - disfóricas, é vermelha e completa um ciclo do fluxo sinalizado pelo semáforo, iniciado no verde da primeira. A combinação dos elementos do plano da expressão podem ser homologados no plano do conteúdo e manifestam uma metáfora retirada do sistema de sinalização de tráfego.

4.1.4 Em cena, lados opostos

A organização da cena quatro suspende o modelo de composição até então utilizado, da página dupla que unifica o plano de base. Os elementos do lado esquerdo são dispostos na vertical e do lado direito, na horizontal, formando um esquema perpendicular, que contribui para a quebra da seqüência antes utilizada. A dimensão topológica reforça a oposição já estabelecida entre os elementos cromáticos e eidéticos.

lado
esquerdo
→
eixo
vertical

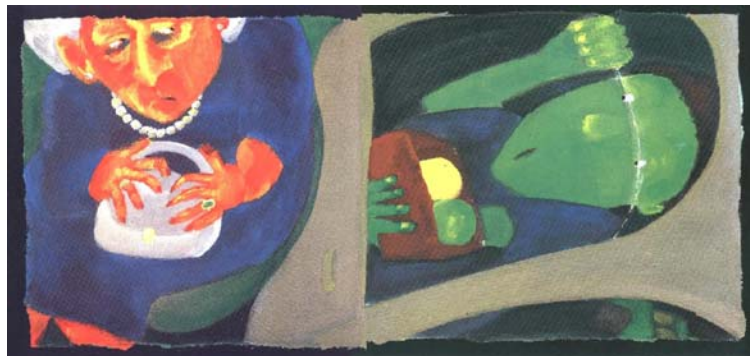


Fig. 45 - cena 4
lados opostos

lado direito – eixo horizontal

Cada lado do espaço é organizado de modo a criar uma certa autonomia. O menino foi, nas cenas precedentes, deslocado gradativamente do centro da composição para o lado direito do espaço e, nesta, ocupa todo esse segmento. Nas três primeiras cenas, a criança aparece em corpo inteiro e em tamanho menor, aqui ela é vista num plano mais aproximado. Essa estratégia

do enunciador enfatiza a presença do menino e coloca o enunciatário numa posição diferenciada. Antes, estava localizado a uma certa distância da situação mostrada, tendo o papel de espectador, nesta e na próxima cena, há uma modificação na estratégia de perspectiva, forçando a aproximação do enunciatário e colocando-o na posição de participante da situação. As alterações de perspectiva vão instalando-o em diferentes posições no texto, criando um jogo de movimento e localização com o destinatário do enunciado.

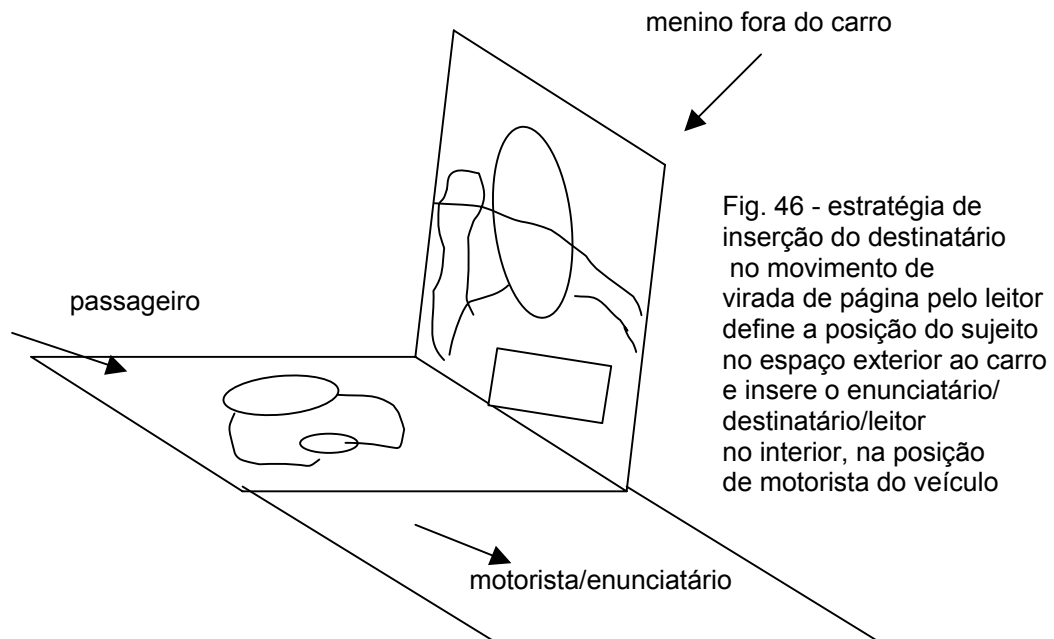
O livro aberto em apoio horizontal mostra, na página à esquerda, em disposição vertical, uma velha senhora, ornada de anel, colar e brincos. Tem a pele vermelha, o olhar desconfiado e segura com força uma bolsa cinza com as mãos tensas, semelhantes a garras, na página da direita, o menino verde segura a sua caixa, agora uma fruta a menos, e olha em direção a essa outra pessoa. Ambos seguram seus bens e sentem temor, mas de modos distintos.

A disposição horizontal e perpendicular do ator criança, em relação à velha senhora a sua esquerda, cria a impressão de achatamento, de planificação na cena e de insistência, como uma presença incômoda. Uma área bege envolve a forma do menino, contendo no espaço, isolado pela transparência do vidro entreaberto da janela do carro, que permite a sua visão e o apoio da mão, parecendo estar num buraco a pedir ajuda.

Há uma certa ambigüidade na construção da perspectiva desses espaços, num jogo de *fazer parecer*. O menino aparenta estar num espaço fechado, mas está fora, na rua. Constata-se que há uma pequena parte de um carro verde no canto direito inferior. A velha senhora ocupa um espaço mais aberto e sentada no interior de um carro.

A definição da posição ocupada surge no movimento do destinatário, ao levantar a página da direita, que surpreende, pela criação de um jogo cinestésico, óptico e topológico. A dinâmica da página provoca uma mudança radical de perspectiva, pela construção de um ângulo de noventa graus e define a localização desses actantes e do enunciatário. A velha senhora é percebida quase encolhida no banco traseiro do carro e diminui de tamanho, a

janela do veículo é colocada em perspectiva lateral, fazendo com que o menino cresça e esteja do lado de fora e de pé, com a mão apoiada no vidro, olhando curioso para dentro, enquanto segura a sua caixa com apenas duas frutas, uma amarela e outra verde. Se antes o menino era uma presença insistente e incômoda, agora torna-se insistente e dominante.



O enunciatário utiliza essa estratégia de criação de uma dinâmica espacial e coloca o destinatário/leitor no banco dianteiro do carro, na posição de motorista, instalando-o como ator e actante do relato. Fica claro o jogo com o *fazer parecer, fazer crer e fazer fazer* e nesse procedimento o enunciatário cria uma relação de cumplicidade, levando o destinatário do enunciado a participar da cena.

A utilização do esquema cromático com verde, azul e amarelo, na página à direita, é homologada no nível discursivo do percurso como presença da típica criança brasileira que sobrevive nas ruas das grandes cidades.

4.1.5 Em cena a confirmação da exclusão

A estratégia do movimento da página em angulação de noventa graus se repete na cena 5 e deixa o menino na mesma posição anterior, apenas invertendo o lado da página – à esquerda. Verso e anverso situam o sujeito-criança sempre na mesma condição de exclusão, deixando-o de fora e incluindo o enunciatário/destinatário, este colocado no espaço interno. O sentimento anterior era marcado por insegurança e temor, mas havia o contato de olhares entre os actantes. Agora o clima é de proteção e confiança contrapondo-se ao isolamento.

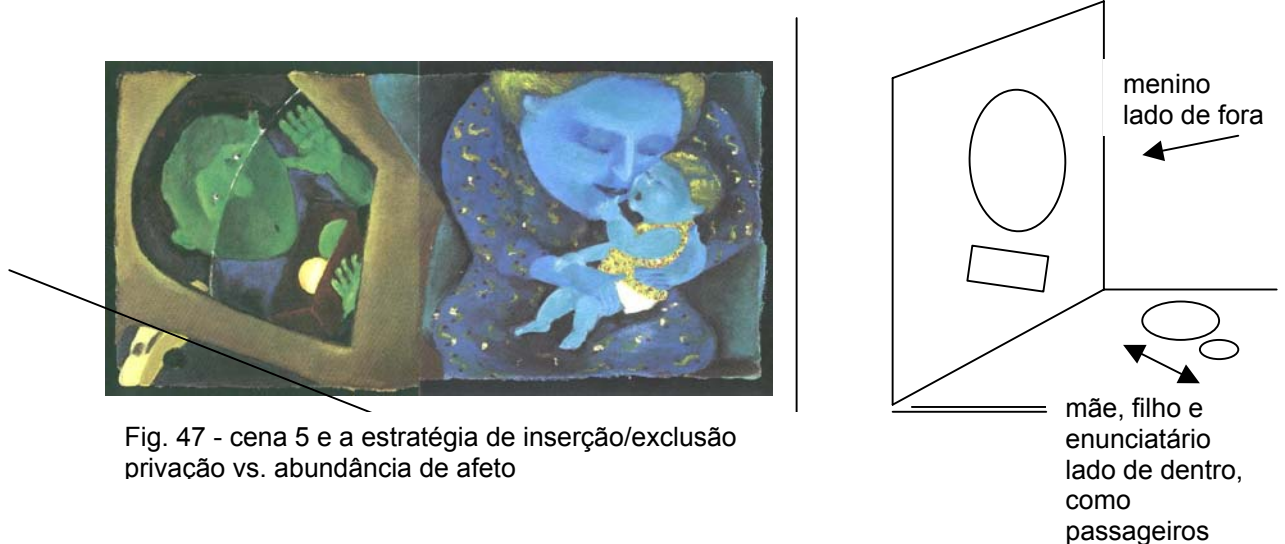


Fig. 47 - cena 5 e a estratégia de inserção/exclusão privação vs. abundância de afeto

A página da direita é toda ocupada pela forma azul de uma mãe e seu filhinho, alheios à presença da criança no lado de fora, envolvidos completamente pela sua relação de maternidade amorosa. O movimento de página mantendo-a em posição vertical estabelece um divisor material, espacial e ideológico entre a categoria de motoristas ou passageiros, e a categoria de pessoas da rua. O enunciatário, nessa estratégia física e espacial exige a presença do enunciatário e do destinatário no grupo beneficiado, seja ele temeroso ou alienado da realidade externa. É criada uma relação entre iguais, de aproximação do eu e tu para gerar o nós (inclusiva), e oposta àquela relacionada ao ele (excludente). É impossível manter distância das cenas e da situação mostrada.

A divisão entre carência e abundância é clara. O menino é isolado do acesso a diferentes bens, além do material, também é privado de um direito humano fundamental, de cuidado e proteção, está na rua e à mercê. A perpendicularidade da página vertical cria o corte entre duas realidades sociais.

As páginas opostas apresentam dois aspectos básicos da estrutura familiar que servem de apoio para o desenvolvimento da identidade pessoal e social, as próprias raízes, a avó e a mãe, mas elas não se vinculam ao menino. Na cena 4 há rejeição e temor e nesta, alienação. O vermelho está ausente, não há temor, nem agressividade. As formas arredondadas dos braços e colo dessa mãe criam, na circularidade, o aconchego, o carinho e profunda união – quase de uma madona com seu sagrado filho –, mas também um fechamento em seus mundos. A frieza do azul contribui para separar os dois espaços de um contato ou proximidade maior. Na cena anterior, a mão do menino perpassava os espaços interno e externo, havia contato, agora a palma aberta apoia-se no vidro da porta do carro, sentindo a resistência da barreira física e também circunstancial e social. O menino está isolado, de fora. A pequena abertura do vidro mostra uma possibilidade de sintonia. A esperança existe, mas para ela se manifestar, a atitude não depende da criança.

A temática da infância desamparada se manifesta no isolamento e na expressão de tristeza do olhar, criando fortes marcas na enunciação do discurso visual.

4.1.6 Em cena o vermelho: sobreviver

O esquema de sinais é retomado, após a suspensão nas duas últimas cenas. O sinal vermelho se abriu para a espoliação sofrida e se repete aqui como uma exclamação vazia. O espaço é ocupado pela mesma cor, mostrando uma esquina de rua. O menino verde continua sendo o contraste cromático. Tem uma expressão desolada, seu pé deformado é bem visível e está sentado na beira da calçada, no canto à esquerda, prestes a comer a penúltima fruta verde de sua caixa. Ocupar a beira da calçada e um canto é estar no limite,

quase quebrando barreiras de segurança e dignidade, é encontrar-se nas piores condições.



Fig. 48 - cena 6 - sobreviver

No limite inferior da página e centralizado, um cãozinho vira-lata, também verde, dirige-se a criança. As condições do animal e do ser humano são idênticas: a fome e o abandono estão presentes para os dois desvalidos e marginalizados. Às costas do menino há uma vitrine de uma confeitaria que lhe é inacessível. No carro próximo há duas pessoas que demonstram expressões de desagrado e perplexidade passiva diante da situação extrema, mas normalizada.

Os pontos de atenção deslocam-se para as laterais esquerda inferior e direita superior da composição, opondo os actantes em diagonal e o enunciatário retoma sua posição de observador fora da situação.

4.1.7 Em cena o amarelo: atenção, solidariedade e generosidade

A cor vermelha é substituída pelo amarelo, chamando a atenção ao gesto de solidariedade do menino para com o cãozinho. O foco é deslocado para o canto inferior esquerdo, considerado fraco em tensividade. As formas duras e geometrizadas estão no segundo plano, no cenário da confeitaria vazia e as formas arredondadas dos carros amarelos apontam para a última fruta também amarela, dividida com o animal.

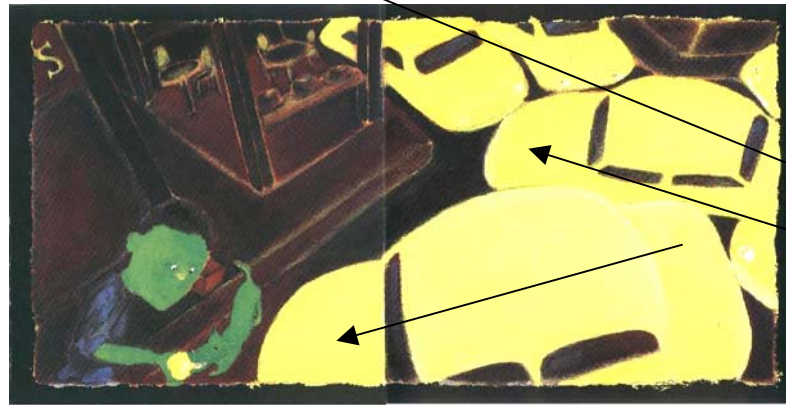


Fig.49 - cena 7 - partilhar

A intensidade da luz sinaliza circunstâncias diferenciadas entre a cena 2, amarela, que focaliza a ferocidade das relações, figurativizada nos cães e motorista. Nesta aponta o acolhimento entre menino e cão, marcado pela circularidade criada pelo verde. As duas cenas apresentam uma relação de instintos e sentimentos compartilhados, porém de naturezas opostas. São duas maneiras de aproximação entre os seres. Aqui o menino passa de vítima a adjuvante, auxiliando aquele mais carente do que ele mesmo - o cãozinho, ao se desfazer de seu último objeto. A abundância e a carência são conceitos que transcendem ao mundo material.

O menino sentado na beira da calçada dura e fria não tem acesso ao interior da confeitaria, com suas cadeiras vazias, bem mais confortáveis que um passeio público. Sua carência é marcadamente de natureza social, assume o lugar na calçada.

A ausência de pessoas é destacada, define o isolamento e a importância dada à situação que ocorre no canto inferior esquerdo. O destinatário vê apenas os carros e nenhum motorista. O enunciador privilegia o enunciatário, o qual, desde seu ponto de vista fora da cena, tem exclusividade da qualidade sensível.

4.1.8 Em cena, o verde: a reação

O plano aproximado traz o enunciatório para perto de um carro verde, colocado em diagonal no espaço de página dupla. O vermelho reforça o contraste no motorista e passageiro, bem como numa pequena parte à mostra da caixa de frutas vazia, no canto inferior esquerdo.



Fig. 50 - cena 8 - a reação

Os ocupantes do carro têm uma expressão de pavor; um passageiro leva as mãos em frente ao rosto e a boca está muito aberta. A cor e as expressões fisionômicas mostram o medo, transformando-as quase em sonoridade - um grito. Traços de indignação expressam a reação do menino que invade o espaço interno do carro e pega um pacote amarelo, centralizado na cena.

O amarelo, que coloria a última forma de riqueza do menino, agora reveste um dos quatro pacotes, localizados dentro do carro. Exatamente aquele que o menino se apossa, apavorando as pessoas; figurativiza a privação e a sobrevivência. Pelo formato da caixa não é possível saber do que se trata. O seu conteúdo pode ser qualquer coisa que proporcione um ganho. A embalagem amarela é presa por uma fita azul, da mesma cor da camiseta do menino, criando uma identidade entre sujeito e objeto.

O verde da primeira cena equiparava o ser e as coisas, nesta coloca o sujeito no seu limite de tolerância. A reação do menino - *roubar* -, como actante oponente, quebra a continuidade na relação entre os atores, que passa

de sujeito discriminado e vítima - *ser roubado* -, a um agente de ameaça concreta - *tornar-se ladrão*.

4.1.9 Em cena o amarelo: alarme, acusação

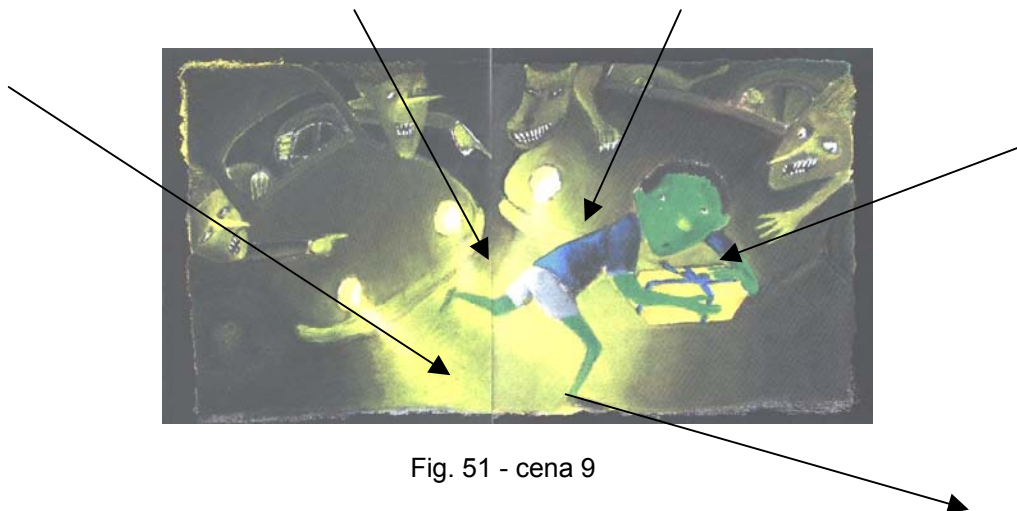


Fig. 51 - cena 9

O clima criado nesta cena é tenso e disfórico. A cor amarela mistura-se ao preto, criando uma luz fantasmagórica*. As expressões, gestos e formas são de ameaça e de acusação. Olhos, dedos e narizes apontam para o menino. A luz dos faróis dos carros focaliza o pequeno ladrão em movimento de corrida, segurando a caixa amarela. O crime e o criminoso são apontados pela sociedade que trata de maneira muito diferenciada o mesmo ato, dependendo de quem o pratica. Na cena três, o motorista ladrão não recebe nenhuma sanção, apenas um riso conivente de uma testemunha. Aqui o alarme é quase audível, para que todos percebam e apontem o ladrão, o sujeito-criança que tenta fugir com o objeto roubado.

O branco que aparece nos olhos, dentes, unhas dos motoristas e do cão destaca a figurativização da ferocidade coletiva dos acusadores. Há um ataque prestes a acontecer e socialmente aceito. O detalhe em ponta de flecha no rabo do cão é um signo do mal e participa de um semicírculo virtual que demarca uma barreira superior e lateral, criando uma possibilidade de ataque

* "O amarelo escurecido com o preto (rebaixado), toma coloração esverdeada pouco agradável, próxima do verde-oliva sombrio". (Pedrosa, 1982, p.110).

iminente dos opositores, mas deixa espaço aberto para fuga do sujeito, pelo segmento inferior.

4.1.10 Em cena o vermelho: sobreviver



Fig. 52 - cena 10

Protegido por uma área vermelha, que sugere uma parede de prédio ou muro e que permite ver a rua, o menino está ajoelhado e contempla o conteúdo do pacote roubado: uma caixa com três frutas, uma vermelha, uma amarela e outra verde. O papel que embrulha a caixa ilumina a cena. A extrema tensão anterior diminui, ainda sustentada pela cor vermelha e pelas formas duras que escondem o menino do espaço da rua. O reaparecimento do objeto de valor contribui para amenizar o momento anterior.

O tráfego de veículos continua na rua, podendo ser visto pela abertura à esquerda e à direita, com as mesmas cores das três frutas. As frutas e os carros são bens que criam movimento e garantem a vida.

A extensão da área vermelha escura estabelece uma sensação de calor, proteção e aconchego, sem suavizar a dureza das linhas e formas da construção. Esse espaço é uma área de intimidade provisória, pois o actante ainda está na rua, longe daquilo que se pode considerar como moradia e a posse do objeto não modifica a situação, apenas fornece o elo de continuidade à situação inicial.

4.1.11 Em cena o verde: circuito fechado

Esta é a última cena e encerra a seqüência de imagens, reapresentando a primeira, que iniciou o relato, com a dominância cromática verde, o menino entre os carros, com sua caixa de frutas e o motorista de pele vermelha. O percurso narrativo do sujeito tem como estado final o retorno ao estado inicial, sem modificações, sem alternativas. Nessa repetição fecha-se o ciclo, apesar das mudanças de estado ocorridas no interior da narrativa.



Fig. 53 - cena 11

final ou recomeço?

No final do percurso, o sujeito retorna ao estado inicial, instalando-se um “círculo vicioso” que fecha a situação nela mesma. Essa volta à primeira cena causa um efeito de repetição, explicita um ciclo de evolução encerrado nele mesmo, uma idéia de *moto contínuo*, de falta de saída.

Ao ser convocado pelo enunciador, através das alterações de pontos de vista, nas mudanças de perspectiva criadas no plano topológico, o enunciatário também vai sendo construído pelo texto. As modificações de posição onde o é colocado o sujeito leitor, as modificações nos padrões de cores na seqüência das páginas, de certa forma tudo intervém para causar uma relativa descontinuidade na circularidade apresentada. Cria-se movimento que provoca e sensibiliza o destinatário, acrescentando-se aos efeitos estéticos, para emergir no destinatário/leitor estados de alma carregados de reflexos provenientes da dramaticidade veiculada no texto. Tudo está organizado e relacionado para produzir determinados efeitos de sentido e levar o destinatário a refletir sobre o cotidiano, os hábitos, os preconceitos enraizados e

cristalizados nas relações entre os actantes, mostradas no texto e na vida concreta.

A problemática social da infância de rua nas grandes cidades é tratada numa perspectiva dramática, de exclusão dos direitos humanos e de cidadania, de insensibilidade coletiva diante do drama de sobrevivência dos mais fracos. A linguagem visual organiza a significação no texto examinado, com ênfase nas relações de contraste entre cores e formas, a fim de criar oposições que homologam o conflito social da infância de rua. O jogo de perspectiva proposto modifica as posições do leitor levando-o a assumir aproximações e distanciamentos junto às cenas. Criam-se variações de estados de ânimo que estão no texto e no leitor, desse modo rompem-se as fronteiras entre sujeito e objeto. O texto é um sujeito que convoca o sujeito leitor para o diálogo e a interação.

A dimensão cromática manifesta na seqüência das páginas, organizadas com as mesmas cores de um sinal de trânsito, cria uma alternativa para a modificação da “normalidade” tácita e instituída, bem como serve de alerta para a naturalização da temática da exclusão social, do trabalho e exploração da infância na rua. A convenção dos sinais é invertida, transformada em transgressão e o menino movimenta-se contra o fluxo.

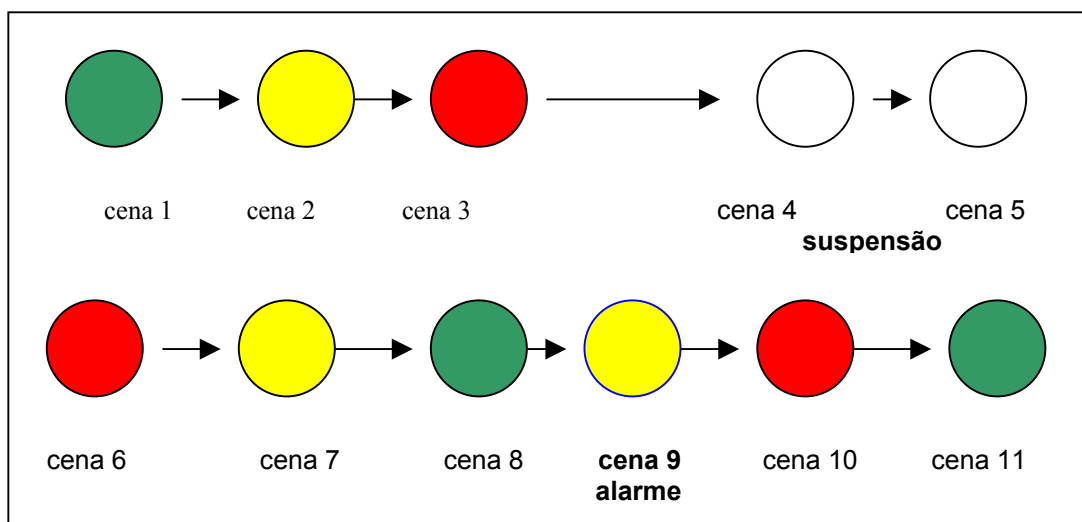


Fig. 54 - esquema da cor dominante em cada cena
- homologado como sistema de sinal de trânsito.

Assim como o semáforo organiza o fluxo do tráfego, orienta o movimento e garante a segurança, a rua traz em si a idéia de movimento, perigo, constituindo-se em um espaço violento e inseguro para crianças.

O movimento é uma característica e uma tendência natural das crianças. Pouco a pouco, elas manifestam o desejo de ocupação, de conquista de espaço, de descoberta do seu entorno, numa identificação e entendimento crescente, do ser que se desenvolve, pelo mundo que o cerca. A sobrevivência é condicionada pela convivência, pelos vínculos estabelecidos entre o ser e o seu lugar e desenvolve-se através das relações com o contexto. O cotidiano da rua oportuniza inter-relações e essas definem ações de sobrevivência que, na obra examinada, mostram a natureza das mesmas, como preconceito, violência e desrespeito que a sociedade imprime nos mais fracos: a condição da infância desprotegida. A circularidade do preto fecha o círculo vicioso, num *continuum* da situação.

O modelo de organização do espaço e de relações nos grandes centros urbanos estabelece sérias conseqüências para as atitudes e valores considerados socialmente aceitos e modificam os locais destinados às atividades da infância. No passado, o acesso à rua era entendido como um local natural reservado às brincadeiras, na atualidade foi substituído pela segurança do interior das residências. A redução de espaço físico e do período da infância são homologadas no texto na dominância do preto e no espaço ocupado pelo menino.

A criança em situação de rua faz desta o seu lar ou seu local de trabalho. Motivos variados podem colocá-la nessas condições, engrossando a massa que perambula pelas grandes cidades. O conflito nas relações familiares, quase sempre causado por problemas financeiros, é apontados por estudos sociológicos para explicar a presença das crianças na dura realidade da rua. Esse é um segmento da infância que se confronta muito cedo com a marginalidade, o roubo, as drogas e também com o trabalho e a luta pela sobrevivência, vítimas de uma sociedade injusta e desigual. É desse contexto e contra ele que sai o grito expressionista de “Cena de rua”.

4.1.12 O encontro de duas trajetórias

A escolha inicial das obras para análise foi orientada pelo contraste plástico existente entre elas. *O caminho do caracol* é um texto produzido por desenhos coloridos em aquarela, conferindo às imagens uma transparência característica da dimensão matérica. A luminosidade e a leveza são marcantes, tratando com tranqüilidade da temática qualidade de vida. Entretanto, *Cena de rua* é um texto escuro, agitado e dramático. As formas pintadas surgem na superfície preta, em cores fortes, contrastantes e rudes pelo reforço matérico. A tensão do plano da expressão também se manifesta no plano do conteúdo e mostra uma situação de conflito social e de sobrevivência da infância na rua.

As diferenças entre as duas obras continuam na organização das capas. No primeiro livro, a capa é cheia de pistas figurativas que convidam a empreender a leitura e apropriar-se do texto interior. No segundo, a capa não exhibe elementos figurativos, mas não impede conexões e associações de sentido, mesmo que não sejam imediatas. Uma base preta apresenta o título escrito em vermelho sobre uma superfície clara, com manchas coloridas. Estas têm o padrão cromático do sinal de trânsito que vai caracterizar as cenas mostradas no interior do livro, exigindo do leitor maior esforço para estabelecer as relações de sentido ali inscritas.

A perspectiva que assume o leitor na observação de *Caminho...* é estável, com aproximações e distanciamentos suaves, como se estivesse confortavelmente instalado diante de páginas-janelas que mostram sonho e realidade no desenrolar da seqüência das imagens, o percurso realizado pelo menino e pelo caracol. É uma leitura delicada de um tema problemático e atual, relacionado ao conflito entre a ação humana e a natureza – a preservação ambiental e a qualidade de vida. No entanto, *Cena de rua* gera outro clima e as mudanças de perspectiva, junto ao contraste cromático, são estratégias que mobilizam e situam o leitor em diferentes pontos de vista, envolvendo-o no interior das cenas, desacomodando-o e, em alguns momentos, jogando com a participação direta do interlocutor como parte da trama.

As duas obras examinadas possuem algumas semelhanças. Os dois títulos compartilham do universo semântico nas palavras *caminho* e *rua* e remetem a um espaço comum de circulação, de fluxo. Os personagens são crianças, meninos que vivem em centros urbanos e buscam sobreviver a formas diferenciadas de aprisionamento, geradas pela sociedade. A condição da infância é atual e, nos dois casos, a vida está em jogo pelo descaso. A divergência manifesta-se no percurso de cada sujeito, no movimento realizado. Um coloca-se *a caminho* – faz uma trajetória, que se pode chamar de espiral aberta e volta transformado; o outro *está no caminho* – numa trajetória circular, fechada, repetitiva e sem saída.

O encontro com o livro de imagens é singular, perpassado pela experiência sensível proposta ao sujeito pelo texto. Nessa relação diferenciada, reúnem-se o texto de natureza estética, o sujeito, seus sentidos e a experiência de apreensão do mundo sensível, decorrendo daí a estesia. A leitura do texto visual, enquanto objeto formado e também formando um sistema ou um mundo, se dá na medida que as relações entre seus componentes são atualizadas. A rede das significações vai se tecendo através das qualidades sensíveis do texto estético.

A quietude de um livro infantil constituído de imagens é apenas aparente e transforma-se em uma explosão significativa através da leitura que ativa o texto. Instala-se como diálogo articulado entre categorias de cores, formas, espaço, tempo e sujeitos em relação. O leitor do universo imagético é convidado a percorrer o texto como quem empreende um caminho, deslocando-se num ir e vir, entre estrutura e contexto. Através desse caminho reconstruído, é possível perceber a complexidade que sustenta a imagem visual, aquilo que mostra e como isso se mostra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e, situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos o objeto central de minha visão atual.

Maurice Merleau-Ponty

O foco desta dissertação situa-se na problemática da leitura, mais especificamente aquela relativa a textos imagéticos e a necessidade de sua inserção nas práticas do cotidiano escolar.

O problema explicitado no início da investigação, focalizando o texto visual, foi o de compreender, através do arranjo dos seus elementos constitutivos, como e o quê o significante plástico significa, como a imagem apresenta estruturas características de linguagem, que desencadeiam processos sensíveis e inteligíveis que podem ser objeto de leitura escolar. Através do percurso gerativo de sentido as imagens analisadas mostraram-se com uma complexidade comparável a de qualquer texto produzido pela linguagem verbal, com a identificação das estruturas semio-narrativas e discursivas, permitindo ler com eficácia e profundidade a manifestação textual.

No plano da expressão, com seus componentes de categorias plásticas, organizados de maneira própria, mantêm-se relações de natureza sintática e semântica que criam as condições de explicitar o engendramento de sentido. A análise semiótica deixou explicitada a significação das imagens, como textos

de linguagem visual organizados em estruturas que permitiram a sua compreensão e interpretação.

A experiência de leitura das duas obras escolhidas, instaura-se um diálogo de natureza visual desencadeado a partir da dimensão cromática, pelo contraste das características de luminosidade existente entre os dois exemplares. Os efeitos produzidos pela organização topológica, o movimento virtual criado por linhas de força, a energia do cromatismo, enfim, todas as combinações e variações possíveis fazem parte do jogo estético-plástico que ativa o campo visual e, ao mesmo tempo que captura, impõe-se no modo de olhar, anunciando e fazendo perceber significados inscritos no texto.

A ancoragem do olhar não obedece a regras pré-estabelecidas. O texto visual, por sua natureza semi-simbólica, apresenta-se em sua especificidade, como algo novo e particular. Sua leitura é um jogo que desorganiza formas, cores, espaço e reorganizando-as, num movimento estimulante, instala o diálogo com e na imagem. A sensibilidade e a consciência do leitor são convocadas no processo de atribuição de significado de qualquer tipo de codificação e a cada experiência de constituição da significação é ampliado o saber de quem lê, intervindo em seu saber fazer.

Um texto criado pelas qualidades plásticas guarda a sua natureza visual, bem como avança no terreno da narrativa literária, pois, apesar de não utilizar as tradicionais estruturas da língua, apresenta-se como relato e detém componentes sintáticos e semânticos do nível narrativo. Nos dois livros de imagem examinados foi possível detectar o imbricamento entre a linguagem visual e a literária. O caráter narrativo do livro de imagem acena como campo de investigação posterior que se ocupe desse nível, através de uma comparação entre a performance de leitores iniciantes, em processo de aquisição da leitura formal, e aqueles experientes, de nível superior, em curso de graduação em Letras. As obras estudadas nesta dissertação seriam as mesmas utilizadas, visando determinar quais e como os níveis do percurso gerativo de sentido participam do ato de ler o livro de imagem e, em decorrência é provável que os dados resultantes venham fornecer indicadores

mais consistentes para a organização de estratégias pedagógicas de leitura da imagem daquelas advindas da aplicação teórica aqui realizada.

Outro desdobramento possível seria buscar a resposta de como ocorre a constituição de significado em obras analisadas por leitores crianças e adultos, tomando como referência os conceitos de texto estético e de experiência estética, tratados pela semiótica da paixão.

Os textos de literatura infantil, em geral, são organizados com palavras e imagens e constituem fonte de estudo do enlace verbal-visual, apontando para a especulação do sincretismo, procedimento semiótico que reúne mais de uma linguagem na mesma manifestação. A abordagem poderia auxiliar a responder de que forma as diferentes manifestações de significação interagem, colaboram ou restringem a constituição textual no livro de literatura infantil.

Uma leitura estético-visual, orientada pelo referencial semiótico, propicia a reunião de diferentes contribuições, apontadas no início do trabalho, e que respaldam o processo. A ênfase no ato de ler, como um movimento de adentramento aos textos e seus contextos, em diálogo com a realidade, é dada por Freire (1992). A leitura da imagem aproxima-se dessas concepções na medida que a experiência propicia a manifestação de idéias - desenvolvimento da linguagem verbal, visual e organização do pensamento - , a interação entre sujeitos - a construção de identidade de sujeitos coletivos e a socialização - e a reflexão compreensiva sobre o universo social e cultural.

Os três níveis apontados por Martins (1994) permitem correlacionar os momentos de leitura sensorial, emocional e racional, com a produção de efeitos de sentidos afetivos ou passionais, na semântica narrativa e na identificação das diferentes relações manifestas no texto.

As indicações de Martins focalizam os níveis da leitura sob o ponto de vista do leitor e a ação do texto sobre esse. A leitura, com referencial semiótico, tem como objeto de significação e comunicação o texto, nele se centraliza, para examinar o enunciado, sua organização e os mecanismos de inter-

relações que instala os sujeitos enunciador e enunciatário, numa perspectiva mais abrangente.

Pelas características de produção como obras plásticas, as imagens estéticas, presentes nos livros infantis, proporcionam experiências prazerosas ao leitor, além da proximidade com o universo da criança. O acesso ao texto visual da literatura infantil pode constituir uma oportunidade para o maior desenvolvimento cognitivo, estético e estésico dos alunos.

Os atributos cromáticos das imagens e a figuração organizam-se de tal forma a captar a atenção dos pequenos leitores, dando oportunidade para refletir sobre a experiência de olhar imagens e dialogar, promovendo aquisições de competências de leitura que se aperfeiçoam na medida da frequência das experiências. Logo, abre-se um espaço para leitura de categorias da visualidade que rompe com o hábito da preferência dada às imagens da arte hegemônica. A oferta imagética diversificada e de qualidade estética alarga as possibilidades exploratórias e promove maior compreensão por parte do interlocutor.

A relação estética e estésica justifica pautar o ensino, principalmente o da Arte, pela literatura infantil, na condição de que os professores estejam apropriados dos mecanismos de análise do textos sincréticos. Para isso é preciso dar acesso, nos cursos de formação de professores, aos referenciais e experiências de aprendizagem dos modos de dar visibilidade, para a devida exploração em sala de aula.

O diálogo multidimensional propiciado na leitura de imagens também contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia reflexiva e crítica, participando de um processo educativo orientado para a compreensão do cotidiano, inserido na trama de relações complexas da sociedade em transformação. O sujeito leitor mergulha no texto, sensibiliza-se, estabelece conexões com o contexto, interage com seus pares, dialoga, reflete, critica e faz escolhas, compreende e cria o novo. O leitor que compreende o engendramento da significação também encaminha-se para inserir-se no

interior de diferentes áreas produtoras de textos e discutir a constituição de redes de significação instaladas no interior da sociedade.

As temáticas, identificadas nos dois livros analisados, fazem parte do cotidiano mais próximo do mundo adulto e fornecem material para reflexão aprofundada sobre a qualidade de vida, acercando-se ao universo infantil com figurações coloridas e estimulantes. O tema infância na rua reflete o contexto social conflituado, o clima tenso, a conotação negativa de escuridão, reforçada pela agressividade das figurações, em *Cena de rua*. O caráter expressionista das imagens faz com que sejam fortemente carregadas de possibilidades de experiências estéticas no ato de leitura.

As reflexões decorrentes da análise permitiram compreender que a organização e as relações entre os variados elementos presentes no livro de imagem de literatura infantil sustentam as possibilidades de significação. Os limites do senso comum são superados. A explicação da presença da ilustração com uma função restrita, seja icônica, decorativa ou de distração é substituída pela presença do texto imagético, de dimensão visual, estética e estética, fazendo da leitura de imagens um mergulho profundo na experiência humana de produção de significados.

Ao considerar que a apropriação de um objeto a conhecer ocorre por aproximações sucessivas, num processo de reconstrução do mesmo, por parte do sujeito, a leitura de qualquer linguagem requer um envolvimento também ativo para a compreensão dos seus textos. A interação com a visualidade do cotidiano pode ser um ponto de partida para a sua leitura, através da exploração de seus elementos e da indagação provocadora do diálogo. Na atualidade, os domínios da leitura visual oferecem inúmeros objetos a explorar e a semiótica visual sugere recursos de análise e leitura aplicáveis a um largo espectro de manifestações, sejam de natureza pictórica, gráfica ou da mídia eletrônica e, por isso, um caminho que merece ser conhecido.

O papel fundamental dos professores, como mediadores do processo de aprendizagem autônoma e progressiva dos alunos, exige-lhes a capacidade de

gerar as condições e o ambiente favorável para que isso aconteça. A criação de tais condições só será procedente e eficaz na medida em que o educador conheça a área específica de saber, no caso, da linguagem visual, e as condições dos sujeitos que aprendem, podendo fazer escolhas e propor experiências de leitura alicerçadas em pressupostos teórico-práticos e não em suposições.

Diante do exposto, os apontamentos pedagógicos da leitura visual mostram a necessidade da formação docente, através da interação com a linguagem visual, estudos específicos, bem como discussões sobre a aplicação da teoria semiótica aos processos de leitura. Não se trata da criação de modelos, mas o entendimento e a aplicação da análise semiótica ao *corpus* dessa dissertação sugere uma nova e intrincada dimensão para a leitura das obras de literatura infantil, ao tratar as imagens ali presentes como textos produtores de significação.

Uma contribuição consistente em procedimentos didático-pedagógicos para a leitura do texto imagético na literatura infantil ainda depende da elaboração de novos dados colhidos nos desdobramentos apontados acima. Porém, para qualificar a experiência escolar de um olhar reflexivo, é importante levar em conta alguns pressupostos, como a oportunidade de acesso a textos variados, a interação dialogada e desafiadora sobre esses, entre os sujeitos leitores; que o quadro de referências individuais e culturais são pontos de apoio à identificação inicial de variações de contrastes e posições de objetos ou elementos do sistema da linguagem visual. Cada texto possui marcas próprias que definem as diferentes categorias priorizadas e as relações estabelecidas na construção do significado.

A concepção da imagem como linguagem tem na semiótica instrumentos de leitura que propiciam a utilização de reconhecimentos e novos conhecimentos, inferências, estados afetivos, tudo isso integrado e em relação, tendo como centro o texto visual e os efeitos de sentido que produz.

A aproximação deste estudo às práticas pedagógicas, ressaltando a natureza textual da imagem presente na literatura infantil, constitui-se, primeiro, num esforço em dar visibilidade à presença da linguagem visual nessas obras e, como tal, promover a necessidade de conhecê-las melhor, para tratá-las como texto legível ou “lisível”, no mesmo nível de importância atribuído à linguagem verbal e pautar o ensino nessa direção. Para tanto é necessário um investimento apropriado na formação docente para a leitura das linguagens visuais e dos sincretismos de linguagens. A construção e análise do sincretismo passa pela necessidade de inteligência de seus mecanismos pelo professor, a fim de o mesmo adquirir condições para propor situações que desenvolvam competências de leitura em seus alunos.

Em segundo lugar, é preciso reconhecer que a complexidade existente em cada uma das linguagens participantes e a variedade de combinações nas obras de literatura infantil, determinam estudos diferenciados e posteriores à conclusão desta dissertação. O presente trabalho ocupou-se do livro de imagem, domínio da linguagem visual, e que apresentou elementos estruturais suficientes para uma leitura complexa e aprofundada. Na contemporaneidade, o sistema de linguagens e seus sincretismos abrangem um universo amplo e diversificado. Essa emergência de produção de significação aguarda ser estudada, discutida e explorada em seus múltiplos contextos e aspectos, desde o aprofundamento científico da pesquisa acadêmica aos passeios visuais de olhares curiosos de crianças da educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A literatura infantil no compasso da sociedade brasileira. In: ZILLES, Urbano (org.). **Gratidão de ser**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.
- ALEXANDRINO, Helena. **O caminho do caracol**. 5. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1998.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAHIA, Maria Carmen. **A construção visual do livro infantil**. Campinas, SP: UNICAMP, 1995. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1997.
- BORDINI, Maria da Glória. **Fenomenologia e teoria literária**. São Paulo: EDUSP, 1990.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília 1996.-V.: Arte.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Por uma semiótica do olhar: arte, história, educação**. São Paulo: PUC, 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. Estruturalismo. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, s.d.

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

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. São Paulo: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado) – Curso de Teoria Literária do Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As transformações das imagens na literatura infantil. in: PILLAR, Analice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação: 1999.

DE FUSCO, Renato. **História da arte contemporânea**. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.

FLOCH, Jean-Marie. **Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit**: pour une sémiotique plastique. Editions Hadès-Benjamins, Paris-Amsterdam, 1985.

_____. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sóciossemióticas**. São Paulo: CPS, 2001.

FRANCASTEL, Pierre. **Imagens, visão e imaginação**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL . Lista de livros premiados e livros altamente recomendáveis. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/>>. Acesso em: 06 out. 2000.

GREIMAS, Algirdas J. **Semântica estrutural**: investigación metodológica. Madrid: Gredos, 1971.

_____. Semiótica figurativa e semiótica plástica. **Significação: revista brasileira de semiótica**, São Paulo, n. 4, junho de 1984.

GREIMAS, A.J. & COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1983.

- _____. **Semiótica**: diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.
- JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo,RS:Ed.UNISINOS,1999.
- LAGO, Angela Maria Cardoso. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LIMA, Graça. **O design gráfico do livro infantil brasileiro**. Rio de Janeiro: PUC, 1999. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. **O que é leitura**. 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2.ed. São Paulo, Summus, 1979.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MOKARZEL, Marisa de Oliveira. **O era uma vez na ilustração**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Dissertação (Mestrado) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF:UNESCO, 2000.
- NÖTH, Winfried. **A semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.
- OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de. A semiótica na gravitação dos sentidos. **Nexos**: revista de estudos de comunicação e educação/ N469, Universidade Anhembi Morumbi, ano II, nº 3, São Paulo: Terra, 1998.
- _____. Repetição e diferença: uma dupla face. **Farol**: revista de artes, arquitetura e design, Vitória: UFES, Centro de Artes, n. 1, 1999.
- _____. As semioses pictóricas. **FACE**: revista de semiótica e comunicação, São Paulo, v.4, n.2, nov. 1995.
- _____. **Lisibilidade da imagem**. cópia xerox [S.l. : s.n. : s.d.]
- OLIVEIRA, Ana Claudia e LANDOWSKI, Eric. **Do inteligível ao sensível**: em torno da obra de A. J. Greimas. São Paulo: EDUC, 1995.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho de. **Leitura de imagens para a educação**. São Paulo: PUC, 1998. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Rui de. A arte de contar histórias por imagens. **Revista Presença Pedagógica**, v.4, n.19, jan./ fev. 1998.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro, Léo Christiano Editorial Ltda., ed. especial, co-editado pela FENAME - Ministério da Educação e Cultura, 1982.

PILLAR, Analice Dutra. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLAR, Analice D. & VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação lochpe, 1992.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SOALHEIRO, Bárbara. Era uma vez o conto de fadas. **Revista Palavra**, Belo Horizonte, ano 2, n. 13, maio 2000.

SILVA, Ana Paula Zarur de Andrade. **Por um estudo do significado da ilustração no livro infantil brasileiro**. Rio de Janeiro: PUC, 1997. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

STUMM, Rebeca Cenize. **O contexto sócio-cultural na formação do artista plástico: um estudo de caso em ateliê de cerâmica**. Santa Maria: UFSM, 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

TIBURSKY (org.). **Releituras: artistas, críticos e historiadores da arte**. Boletim MARGS, 1980.

THÜRLEMANN, Felix. **Trois peintures de Paul Klee: essai d'analyse sémiotique**. Thèse pour le doctorat de 3e. cycle. École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, 1979.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 7.ed. São Paulo: Global, 1989.

ANEXO I

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA EM TURMAS DE SÉRIES INICIAIS

ESCOLAS OBSERVADAS:	TURMAS OBSERVADAS:	TOTAL DE ALUNOS:
21	21	482 alunos entre 6 e 12 anos
19 escolas municipais: 1 escola particular 1 escola estadual	12 turmas de 1ª série -256 alunos 6 turmas de 3ª série – 180 alunos 3 turmas multiseriadas de 1ª a 4ª séries – 46 alunos	período: 1999 e 2000 locais: escolas de ensino fundamental do município de Caxias do Sul (RS).

As observações nas escolas da rede municipal foram decorrentes do trabalho de orientação pedagógica, conduzido por grupos de assessoria, pela Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul;

- todas as escolas visitadas possuíam exemplares de livros de literatura infantil, mesmo as pequenas, da zona rural;
- os textos trabalhados em atividades de leitura foram retirados de livros didáticos, de literatura infantil ou cópias de materiais do acervo de professores, disponíveis nas escolas.

RELATO DAS OBSERVAÇÕES

1-E. M. – 1ª série - 23 alunos

Texto: *A jibóia Gabriela*.

Canções do meu Jardim.

Foi feito um comentário preliminar sobre os animais. Isso despertou a curiosidade dos alunos, que falaram bastante sobre os bichos que possuíam, que gostavam e suas características. O texto foi passado no quadro e a leitura foi coletiva. Após um “entenderam?”, os alunos foram convidados a escolher um bicho que gostassem, para imitar, explorando sons e gestos para identificação. A atividade recebeu muito interesse e atenção das crianças, que tiveram grande curiosidade sobre o tamanduá – um animal desconhecido para elas - quanto a forma, a cor, o tamanho, alimentação, local onde vive. A informação dada foi bastante reduzida: “come formiguinhas”, sendo a resposta penalizada dos alunos: “coitadinhas”. Em seguida as crianças desenharam o animal que mais gostaram, para serem recolhidos. Foi enfatizada a necessidade do capricho “para dar a nota”. Algumas crianças buscaram em livros que traziam em suas mochilas a referência, decalcando animais que queriam desenhar, mesmo que não estivessem relacionados ao texto. Isso foi realizado em silêncio, e a professora permaneceu ocupada em organizar a sua mesa e cadernos por corrigir. As crianças pediram para copiar o texto no caderno, e, a partir disso, todos fizeram a mesma tarefa.

2- E. M. – 1ª série – 19 alunos

Texto: *Chapeuzinho Vermelho* audição da história em toca-fitas

A proposta foi uma audição atenta, para depois ser contada a história. Ao final da fita, a história foi reproduzida por todos. Alguns alunos permaneceram alheios, demonstrando maior interesse em seus colegas vizinhos. Todos já conheciam a história. Após a repetição do enredo, houve a descrição de como imaginaram a menina Chapeuzinho. As respostas foram as óbvias com repetição das características

da personagem com sua capa vermelha e cesta. Alguns alunos cochichavam sobre o lobo mau e um cachorro do vizinho, muito parecido com um lobo e era bem mau. Não houve sensibilidade para explorar o interesse do momento, passando por pedidos de silêncio e direcionando o trabalho para as palavras que possuem *ch*. A professora fez um levantamento oral das palavras com *ch* (Chaves, Chiquinho, xícara, chinelo, chato...). Ninguém apontou Chapeuzinho, a palavra escolhida pela mestra para a exploração. Após o registro no quadro das palavras com *ch*, os alunos desenharam a história, com a recomendação de colocar o título. Foi feita a cópia e leitura em voz alta da lista das palavras. As crianças associaram o som das palavras com *ch* trazendo aquilo que conheciam na televisão – o programa do Chaves. Depois da palavra chato, e um aluno falou que estava muito chata a aula, houve uma combinação tácita e todos ficaram muito quietos. Constatei que na biblioteca da escola havia três exemplares diferentes com versões da história, que não foram explorados.

3- E.M. – 1ª série - 16 alunos

Texto: Os sapatos de Dorotéia.

O texto para leitura foi copiado em xerox. Há uma vaga lembrança de que esse livro existe na escola, mas não chegou até a sala de aula e também a professora não lembra com certeza da localização. Apenas um exemplar não seria o suficiente para todos. A história foi lida e após os alunos foram para o pátio imitar os passos da centopéia em duplas e aprender os números pares. Cada segmento de “centopéia” formada por eles possuía 4 pés – fato que foi observado por um aluno que contou os pés e falou que eram dois pares de pés. O fato foi contestado pela professora: era para contar as duplas de crianças e não os pés. O aluno calou-se, mas visivelmente inconformado pela contagem de 4 a 4. No retorno para a sala de aula o texto foi distribuído para os alunos lerem, primeiro em silêncio, depois em voz alta, pelas meninas, pelos meninos, em coro por todos e, no final, os diálogos foram repartidos. Após algumas perguntas feitas aos alunos sobre a personagem Dorotéia, seguiu-se uma aplicação de exercícios com números pares. Os alunos foram convidados para representar em frente ao quadro, 4 pares de sapatos, 6 de chinelos, 8 de mãos, 10 de meias, contando as unidades em voz alta e anotadas no quadro. A partir daí o trabalho foi direcionado para matemática. Uma menina sugeriu trocar os termos no texto, com o mesmo sentido, (‘ficou lindo’ por ‘ficou uma gracinha’). Não foi aceita a troca, com o argumento de que a palavra correta era a do texto e não deveria ser trocada – a turma concordou com a palavra usada pela aluna.

4- E. M. – 1ª série - 26 alunos

Texto: xerox de uma página copiada de um livro de atividades “construtivistas”, com vários desenhos de animais.

Uma conversa informal sobre os animais desencadeou a atividade. As crianças comentaram sobre aquilo que já conheciam sobre eles. Foram distribuídas cópias do material para observar, nomear e classificar os animais ali presentes. No quadro, através de uma tabela, surgiram animais com pêlos, penas, 4 patas, 2 patas, aqueles que nadam e aqueles que voam. Após foi realizada a leitura coletiva da mesma. Encerrada essa atividade, os alunos pintaram desenhos numa folha. Houve um grande interesse pelo assunto animais, conversas e as crianças brincaram, fazendo escolhas, identificando-se com os bichos. Como faltaram, na folha, animais que correspondessem a cada um do grupo, esses foram acrescentados - mais três, num dos desenhos – uma borboleta para uma menina e dois meninos colocaram uma cobra e uma aranha, respectivamente; a partir daí, houve um acréscimo de animais em todas as folhas, com interesse de todos em mostrar uns aos outros o resultado. A professora deu um tempo para que todos olhassem os trabalhos, para depois guardá-los na caixa, colocando o nome. Esta atividade teve por objetivo trabalhar com a classificação dos animais.

5- E. M. – 1ª série - 18 alunos

Texto: *Branca de Neve*

Inicialmente os alunos foram perguntados sobre histórias conhecidas que falam de espelhos mágicos, anõesinhos que moram na floresta, uma bruxa que queria ser a mais linda do reino. Os alunos logo reconheceram os componentes da história de Branca de Neve. A partir das respostas, a professora foi escrevendo no quadro o nome dos personagens, suas características, chamando atenção para as letras maiúsculas, as letras repetidas e a quantidade das mesmas. O livro com a história escrita foi rapidamente mostrado para o grande grupo e cada criança recebeu cópia mimeografada de desenhos sobre a história, retirados provavelmente de um outro livro para colorir. As formas estavam bastante defeituosas, talvez pelas repetidas vezes que foram copiadas, beirando ao grotesco. Os desenhos deveriam ser pintados e após, copiar o texto do quadro, e assim montar o próprio livrinho. Foi chamada a atenção para o cuidado em numerar as páginas (de 1 a 4), colocar o título e o nome de cada um, como autor, na capa. No final da atividade as crianças assistiram a um vídeo da história e deixaram em exposição sobre as classes, os seus livros. Os alunos demonstraram tédio, cansaço durante as tarefas, mas muitos interessados quando assistiram ao vídeo. Alguns não queriam colocar o livro em exposição, dizendo que estava muito feio, mas nenhum foi deixado de lado. Houve despreocupação quanto à qualidade das imagens oferecidas aos alunos, que não gostaram do material e do resultado, mas foram obedientes, comentando entre eles que no “filminho” as coisas eram diferentes daquelas para pintar – o caixão da Branca de Neve era transparente e o da profe não era, parecia com o de um tio que morreu. A fita de vídeo foi apenas assistida, sem maiores comentários, encerrando a tarde de trabalho.

6- E. P. – 1ª série - 23 alunos

Texto: *O sabor do sorvete*

O texto abordava informações sobre a origem do sorvete, seus componentes e valor alimentício, fazendo parte de uma apostila montada na escola e utilizada como referência de trabalho. A leitura do texto foi coletiva, pelo grande grupo. Em seguida à leitura, a professora conversou sobre localização, endereços e convidou os alunos para uma visita a um endereço especial. Ocorreu grande surpresa das crianças ao descobrirem que o local correspondia à sorveteria, localizada a duas quadras da escola, onde foi saboreado o sorvete. Na volta à sala de aula, realizaram nova leitura do texto, individualizada e com discussão das qualidades de sabor, textura, cor, temperatura, do sorvete experimentado. Após o registros dos nomes dos sabores conhecidos e desconhecidos, os alunos brincaram de montar um sorvete com papel. A tarefa para casa foi de trazer uma receita de sorvete para fazer na escola, num outro dia. O fator surpresa gerou o significado da leitura inicial e após a visita à sorveteria houve grande envolvimento das crianças com o universo escrito relacionado com os sabores de sorvete experimentados. A atividade de leitura aproximou as crianças do ambiente e dos registros ali existentes e ampliando para a pesquisa em casa e valorizando as contribuições do grupo.

7-E. M. – 1ª série - 20 alunos

Texto: *Abelhinha Dulcinéia*

A atividade iniciou perguntando sobre a função das abelhas, seu modo de vida e falou sobre a importância do trabalho na vida das pessoas. As crianças identificaram as palavras mais usadas na conversa e foram escritas no quadro pela professora: abelha, trabalho, mel, dinheiro. O texto foi distribuído e lido, depois pela turma toda e individualmente, sempre em voz alta. O diálogo que se seguiu, conduziu os alunos à conclusão do dever de aceitar a condição de vida de cada um, ter objetivos e assim encontrar o seu lugar no mundo. Que todos têm papéis definidos a cumprir. Alguns alunos dramatizaram rapidamente a história, com a professora escolhendo quem deveria fazer o quê. A folha do texto foi colada no caderno e as palavras escolhidas

foram passadas no quadro para estudo do vocabulário do texto. A atividade finalizou com a modelagem dos personagens com massinha, em duplas, momento em que as crianças se alegraram bastante com o manuseio da massa de modelar.

8- E. E. – 1ª série - 28 alunos

Texto: *A gotinha Plim-Plim*.

A atividade iniciou com a leitura do livro para os alunos, da história de Gerusa Rodrigues Pinto, que aborda o ciclo da água. Após a leitura a professora solicitou o relato da seqüência da história, perguntando o que aconteceu e folheando rapidamente o livro. A seguir passou no quadro algumas perguntas escritas para a interpretação do texto. As respostas foram dadas oralmente, escritas e corrigidas no quadro e de imediato passou para a resolução de cálculos.

9-E. M. – 1ª série - 18 alunos

Houve uma visita, no dia anterior, ao dentista do posto de saúde, assunto para um diálogo sobre os cuidados com os dentes, experiências, dúvidas e curiosidades. Os alunos receberam três folhas com frases e desenhos sobre o assunto, entregues uma por vez. Em cada, folha eram convidados a observar os desenhos e um aluno era indicado para fazer a leitura, com explicações posteriores por parte da professora. Esses desenhos foram pintados, recortados e montados em forma de um livro sobre os dentes. Foram muitos os comentários sobre a experiência da visita ao posto de saúde. O assunto era as preferências alimentares dos alunos, muito diferentes dos itens do material recebido, que apontavam para os “gostos dos dentes“, estes não gostavam de doces, chocolates. As crianças verbalizaram que os dentes não gostam ou desgostam, são deles e é muito bom comer coisas gostosas. A professora deu-se conta que o interesse era o direcionado pelo prazer e a mensagem escrita não correspondia ao desejo dos alunos, mas era preciso terminar a tarefa - a montagem do livrinho sobre os dentes. O assunto foi encerrado com a concentração dos alunos em colorir os desenhos dos dentes.

10- E.M. – 1ª série 26 alunos

Textos: *A bruxinha colorida; Ai, que medo bruxaria; No país da fantasia; A vassoura da Bruxa*

A professora selecionou três títulos, relatou a sinopse de cada livro e após os alunos elegeram aquele livro que seria lido em aula – *A bruxinha colorida*. O texto escolhido foi lido em voz alta e as figuras mostradas, com o livro bem aberto, de modo que essas pudessem ser vistas por todos. As crianças comentaram sobre o que viam, a professora concordou sempre, apenas repetindo os apontamentos dos alunos. Não houve acréscimos, apenas fez-se eco às observações dos alunos. Ao final da leitura foram apresentadas perguntas referentes ao texto lido, solicitando que as crianças recontassem a história para depois desenharem a parte que mais gostaram. Os desenhos terminados foram sendo colocados na parede da sala pelos próprios alunos. A grande curiosidade pelos desenhos dos colegas não foi percebida pela professora, ou não considerada importante, limitando-se a verificar se todos haviam terminado a tarefa.

11- E. M. – 1ª série- 21 alunos

Texto: *Branca*

Vários livros didáticos de 1ª série e cartilhas antigas foram disponibilizados para os alunos com o objetivo de fazê-los procurar por grupos e copiar palavras com a letra B inicial. A professora começou perguntando sobre o que as crianças conheciam que começasse com a letra B. Foram lembrados os nomes de colegas, objetos e partes do corpo (bunda, com muita risada, e foram chamados atenção para se comportarem na presença “da visita”). A poesia *Branca*, de Cristina Porto foi apresentada em cópia, para leitura individual e coletiva. Após foi pedido para que as crianças circulassem

todas as palavras em que aparecesse a letra B. Depois deveriam escrever outras palavras que não estivessem no texto, mas que apresentassem a letra B e desenhá-las. A atividade finalizou com a colagem no caderno da folha com a poesia. Uma bola foi apresentada para os alunos explorarem a forma e as brincadeiras que se podem fazer com ela, completando-se a atividade no pátio. *mesmo na postura tradicional, se a professora houvesse invertido a seqüência, iniciando com a brincadeira com a bola, o trabalho com a leitura e a escrita teria tido mais envolvimento dos alunos, considerando os seus interesses.

12- E. M. – 1ª série - 18 alunos

Texto: *Triim, um barulho da casa*

Foi colocado à disposição um grande conjunto de materiais para tocar, sacudir, cheirar, saborear e ver, como lixa, chocalho, perfume, balas, livros e fotos. O interesse por parte dos alunos foi enorme. Após explorarem os objetos, foram convidados para cantar a música “Cabeça, ombro, perna e pé”. Foi entregue uma folha com partes do texto *Triim, um barulho da casa*, para que os alunos copiassem, para depois ser lido e interpretado. O livro foi deixado para circular entre os alunos, sendo que isso atrapalhou a cópia. Todos queriam pegar o livro, levando a professora a buscar mais livros na biblioteca. Os alunos olharam-nos em duplas, deixando de lado a tarefa anterior, com o texto copiado. As crianças dedicaram toda a atenção em ler e conversar sobre aquilo que viam, até o recreio. As crianças se entusiasmaram tanto que desviaram o planejamento. A vontade de ler e falar foi muito grande, na mesma medida que a vontade da professora era de direcionar para o trabalho de cópia do texto.

13- E. M. – multiseriada – 18 alunos (4 de 1ª série, 3 de 2ª série, 5 de 3ª série e 6 de 4ª série)

Texto: *O natal dos serelepes*

O ambiente foi modificado para receber as crianças, com um tapete e almofadas pelo chão e um fundo musical natalino. Em um canto havia uma lata com areia e um galho de árvore. Logo as crianças queriam saber para que era aquilo. Foi anunciado que a história do dia seria “O natal dos serelepes”. O livro foi passando entre as crianças, que o manipularam com interesse enquanto a professora perguntava como era a capa, a cor, o tamanho, a forma, a espessura, a quantidade de folhas. As ilustrações foram mostradas e as crianças iam nomeando o que aparecia e perguntando muito sobre o que havia. A professora não se deteve em nenhum aspecto apontado, destacando que na história havia neve, fato que não ocorre aqui, pois o nosso Natal acontece na época do calor, o que foi entendido como sendo uma data que acontece em outro momento, em outros lugares. A tentativa de explicar foi rápida, mencionando a posição do sol, movimento da terra e as crianças desviaram da explicação, associando a cor que aparecia no livro com a roupa do Papai Noel e também com o time de futebol – Inter. Comentaram sobre a neve, que é boa de comer, geladinho e disseram que os presentes que estavam no livro eram feios e que nas suas casas eles seriam mais bonitos. Queriam saber o que era serelepe, esquilo, só conheciam ratões. A professora foi contando a história de memória, sem fazer leitura direta no livro. Terminado o relato da história os alunos não comentaram e a professora perguntou sobre o significado do Natal, sendo as respostas: amor, presente, felicidade, alegria, tristeza, paz, amizade, festa. A seguir, chamou a atenção e perguntou sobre a utilidade daquele galho e as respostas foram dar sombra na casinha (miniatura que havia na sala, com brinquedos), ou para tentar subir, deixar lá, molhar para crescer uma árvore e depois plantar no pátio. Sempre com a negativa da professora, quanto às hipóteses de função do galho, cada criança então recebeu um coração recortado onde deveria escrever aquilo que cada um falou sobre o Natal e pendurar o coração naquilo que seria o pinheirinho da turma. Houve imediata concordância. Foi proposta

para depois do trabalho com os corações, uma pintura, recorte e montagem de um Papai Noel. Esse trabalho foi desenvolvido por todo o período de aula e para terminar, as crianças deitaram no tapete e conduzidos a um relaxamento com uma música natalina.

14- E. M. multiseriada (1ª e 4ª) 17 alunos

Texto: *Paraíso*

Inicialmente houve uma reflexão sobre o significado das palavras caminho e paraíso. A conclusão foi de que cada um constrói o seu caminho, mesmo fazendo parte da sociedade e que somos todos responsáveis pelo lugar onde vivemos. A partir daí, os alunos receberam uma folha de jornal e formaram um caminho pela sala e cantaram a música “Se esta rua fosse minha”. Após essa atividade foi feita a leitura do texto, copiado de um livro didático, da poesia “Paraíso”. Os alunos foram perguntados sobre o que dizia a poesia, enquanto os menores desenharam sobre como fazer da própria vida um paraíso. Os maiores, da 4ª série, escreveram redações descrevendo o que foi feito em aula. O livro *Poemas para brincar* de José Paulo Paes estava disponível, mas foi utilizada a reprodução de livro didático. Quando a professora foi perguntada sobre as razões da escolha pelo texto do livro didático, ela argumentou que as letras eram maiores e melhores para a leitura e que se as crianças quisessem, depois, poderiam olhar o livro original, que não era muito “prático, pois tem tamanho muito grande”.

15- E.M.– 3ª/4ª séries 11 alunos

Texto: *Arca de Noé*

As crianças realizaram uma leitura prévia do livro durante uma semana. A professora declamou o poema “O Pato”, com bastante entonação, sendo que os alunos ficaram muito atentos com a apresentação. O poema foi passado no quadro e explorado o ritmo do mesmo, assinalando as sílabas tônicas e aplicando a marcação através de palmas e repetição das palavras. Os alunos foram convidados a imitar os personagens do poema, improvisaram um cenário e apresentaram-se.

16- E. M. - 3ª série – 32 alunos

Texto: *As mentiras de Paulinho*

A professora iniciou chamando a atenção para que os alunos percebessem a seqüência narrativa das histórias, principalmente a do dia, que seria lida por ela. A leitura foi carregada de entonação e as ilustrações foram mostradas à distância e sem o tempo necessário à observação. Os alunos fizeram comentários sobre as imagens e solicitou-se a retomada da atenção para a seqüência da história, dizendo que depois o livro seria deixado à disposição para ser olhado por aqueles que quisessem. Terminada a leitura da professora, os alunos organizaram-se em grupos para elaboração de histórias, a partir de alguns dados contidos numa folha previamente preparada pela professora e distribuída, com personagens e situações. A produção dos grupos foi apresentada aos demais colegas. O grande grupo escolheu por votação a melhor história para ser apresentada aos colegas das outras turmas, na hora do recreio. O livro sumiu da vista dos alunos e ninguém o solicitou, já que foram muitas as atividades, distraíndo-os do interesse inicial.

17- E.M. 3ª série 28 alunos

Texto: *A uvinha esmirradinha*

A leitura foi feita por parágrafos, passando o livro de mão em mão. Após a leitura houve uma conversa informal sobre o tema e demonstração de interesse das crianças na fabricação de sucos e vinhos. Foi combinada uma visita a uma vinícola local. As crianças foram solicitadas a escrever uma carta para a autora, relatando as atividades que estavam programando, motivadas pela leitura do livro. A quebra provocada pela passagem do livro adiante prejudicou a compreensão do texto, permanecendo a referência com o universo conhecido, que tem uma pequena indústria de vinhos.

18-E.M. – 3ª série 30 alunos

Texto: *O grande herói*

Os alunos cantaram juntos a cantiga de roda “Eu sou rica, rica, Após, foi perguntado sobre a letra da cantiga e sobre aquilo que os alunos conheciam sobre reinos. O livro *O grande reino* foi lido em voz alta pela professora. Após ela sugeriu a montagem de boneco com o personagem bicho-papão e outro que as crianças escolhem, para dramatizar. A apresentação foi marcada para outro dia. Os alunos foram logo após a leitura direcionados para a montagem, sem exploração e diálogo sobre o que foi lido.

19-E.M. 3ª série- 29 alunos

Texto: *As mentiras de Paulinho*

A atividade de leitura iniciou com uma brincadeira “Quem conta um conto aumenta um ponto”. O livro já era conhecido, pela leitura feita no dia anterior e o texto foi comentado, sobre as características de seus personagens. As crianças foram convidadas a contar oralmente para o colega qual a solução para sair de uma floresta cheia de animais e armadilhas. Depois escreveram as suas aventuras e desenharam a solução da sua história.

20- E.M. 3ª série - 34 alunos

Texto: *João e Maria*

A história foi contada oralmente, omitindo-se o final, para que os alunos a construíssem, participando em grupos. Os diferentes finais foram comparados nos grupos. Após a discussão foi retomada a história, a partir do livro, culminando com o final ali apresentado e mostradas as ilustrações a cada página lida.

Após, os alunos foram divididos em grupos para criar acessórios de dramatização com sucata. Houve grande disposição para confeccionar os objetos e a finalização foi transferida para o dia seguinte.

21- E.M. 3ª série – 27 alunos

Texto: *tema - o circo*

Os alunos escolheram e leram individualmente na biblioteca, diferentes livros com o tema circo e realizaram a leitura na semana anterior.

A tarefa do dia foi de contar a história em duplas. A seguir os alunos foram convidados para organizarem-se em grupos, escolher um artista do circo ou um número para dramatizar. Foi organizado um jogo de adivinhação, quando um aluno de outro grupo sai da sala e um grupo imita o artista escolhido. O aluno volta e deve acertar o artista que está sendo imitado, assim sucessivamente até a apresentação do último grupo.

A partir dessa atividade, os grupos criaram as suas histórias, com os personagens do circo. As mesmas foram apresentadas e a tarefa para casa foi escrever a história que mais gostaram.

Listagem da bibliografia utilizada nas diferentes turmas:

Abelhinha Dulcinéia. texto sem referências.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **As mentiras de Paulinho.** São Paulo: Ática, 1995.

Branca de Neve. São Paulo: Editora Maltese, 1993.

CAPPARELI, Sérgio. **A jibóia Gabriela.** Porto Alegre: L&pm, 1984.

Chapeuzinho Vermelho. Coleção Conte Outra Vez. São Paulo: Editora Globo, 1988 - audição da história em toca-fitas.

DUARTE, Maria Auxiliadora. **A bruxinha colorida.** 3.ed. Belo Horizonte: Lê, 1991.

IACocca, Liliana, **Triim, um barulho da casa.** São Paulo: Ática

João e Maria – São Paulo: Editora Maltese, 1993.

Os sapatos de Dorotéia. sem referências.

MONTEIRO, José M. **O grande herói.** São Paulo: Scipione, 1991.

MORAES, Vinicius. **A arca de Noé**.
PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo, Ática, 1995.
PINTO, Gersa Rodrigues. **No país da fantasia**. Belo Horizonte: Ed. Fapi, s/d
____. **A gotinha Plim-Plim**. Belo Horizonte: Ed. Fapi, s/d
PORTO, Cristina. **Branca**. (cópia sem origem)
Rios, Rosana. **A vassoura da Bruxa**. São Paulo: Moderna, 1991.
ROEH, Marion. **Canções do meu Jardim**. s/d
O sabor do sorvete. texto de apostila, sem origem.
TAVARES, Eva da Mota. **A uvinha esmirradinha**. Caxias do Sul: Edição da autora, 1991.
TORRES, Maria da Conceição. **Ai, que medo bruxaria**. 3.ed. Belo Horizonte: Lê, 1991.
xerox de uma página com desenhos de animais, sem origem definida.

ANEXO II – CATEGORIAS DE ANÁLISE - EXEMPLO

O CAMINHO DO CARACOL

CATEGORIAS DE ANÁLISE	MANIFESTAÇÕES NO TEXTO	EFEITO PRODUZIDO	OPOSIÇÕES DEFINIDORAS DE EIXOS SEMÂNTICOS
cromática:	<u>amarelo</u> – centralizado e espalhado	reflexos de luz atraem o olhar luz lançada do interior para o exterior – neutraliza a ameaça cinzenta	clareza vs. escuridão luz vs. sombra estabilidade vs. instabilidade
	<u>azul</u> – mancha como base e fundo	sustentação e organização dos objetos liga os elementos – união da parte escrita, formas e cores (cria o verde da natureza) inserção em um universo comum a todos	união vs. dispersão
	<u>rosado</u> – concha gigante e flor	suavidade	feminino vs. masculino
	<u>tratamento cromático</u> objetos / suporte do título	homogeneidade transparente / opaco dispersão / saturação	unidade vs. fragmentação
	<u>branco</u> – fundo	clareza, cria espaço aberto, caminhos para o leitor percorrer, elo de ligação entre dois universos: o imaginário e o “real”	luz vs. escuridão aberto vs. fechado liberdade vs. opressão pureza vs. poluição poluição vs. pureza
eidética:	<u>cinza</u> – disperso e domina	invasão da fumaça	equilíbrio vs. desequilíbrio estabilidade vs. instabilidade
	<u>forma quadrangular:</u> quadrados do título, janela, dado retângulo branco do livro moldura das imagens internas	passagem, caminho lúdico expansão e contração da imagem deslocamento de eixo direcionamento do olhar movimento criar percursos e harmonizar	
	<u>linhas retas</u> delineamento dos objetos – construídos	dureza	natural vs. cultural orgânico vs. geométrico

	<p><u>linhas horizontais e verticais</u></p> <p><u>Linhas curvas</u> delineamento de seres da natureza animais e vegetais linha espiralada e ondulada caracol, base do caminho percorrido</p>	<p>agressividade, dureza</p> <p>suavidade</p> <p>expansão, abertura</p>	<p>ameaça vs. segurança</p> <p>expansão vs. contração</p>
topológica:	<p><u>centralização:</u> - páginas em seqüência - título, cidade, menino, caracol, flor no final - luz amarela no título, na janela, no menino, no caracol, na concha, na flor e caracóis</p> <p><u>linhas de força –</u> fumaça contorno dos prédios chaminés</p> <p><u>direção –</u></p> <p><u>para direita:</u> olhares do coelho, do menino disposição das letras do título, inclinação da janela e as diferentes formas da capa</p> <p><u>para esquerda:</u> inclinação do quadrado amarelo, olhar do menino na janela, luz que sai da janela</p> <p><u>eixo inclinado</u> obliquidade do título quadrado amarelo janela disposição da parte escrita título e o quadrado laranja</p>	<p>reúne os principais actantes estabelece foco e grau de importância dos atores cria contraste ao cinza da cidade e sugere segurança</p> <p>Cria movimento e direciona o olhar dentro e fora ameaça</p> <p>oposição direita vs. esquerda: para dentro do livro e para fora dele</p> <p>movimento convencional de leitura e para dentro do livro</p> <p>movimento que se contrapõe à leitura interna do texto do livro e leva para a leitura do mundo externo ao livro, reunindo o olhar do menino, que olha na mesma direção</p> <p>direciona o olhar p/direita tende para esquerda – fora tende para a direita – dentro cria tensão entre as duas direções</p>	<p>ameaça vs. segurança poluição vs. pureza produção humana vs. produção da natureza desorganização vs. harmonia amarelo vs. cinza</p> <p>dentro vs. fora Interno vs. externo</p> <p>interno vs. externo mundo “real” vs. mundo imaginado</p> <p>real vs. imaginário</p> <p>imaginário vs. real</p>

	<p>simetria par caracol e menino/ canguru e filhote</p> <p><u>composição</u> - em paralelo - pares cartola/dado menino/dado e quadrado do título caracol/canguru</p> <p><u>segmento horizontal superior</u> identificação do relato par cartola e dado variedade de objetos, animais e vegetais</p> <p><u>segmento horizontal inferior</u> pares caracol-menino / canguru-filhote janela-menino / dado variedade de objetos, animais e vegetais</p> <p><u>quadrante inferior esquerdo</u> o par caracol/menino</p> <p><u>quadrante superior esquerdo</u> cartola e coelho</p> <p><u>quadrante inferior direito</u> canguru e filhote</p> <p>menino na janela</p>	<p>espelhamento, diálogo presumido simetria/assimetria</p> <p>instaura o caráter lúdico entre os diferentes elementos</p> <p>plano elevado / céu / imaginação - a história é produto da imaginação, na qual existem aspectos relacionados ao mundo mágico, do imaginário e o real. O caráter lúdico é enfatizado com a centralização superior do dado, reafirmando que todos os elementos estão em jogo.</p> <p>plano de apoio / terra / realidade a história está ligada a elementos da realidade (mundo natural), com os componentes do imaginário e do lúdico</p> <p>ponto de partida: da realidade, da esquerda para direita, movimento de leitura, de entrada ao texto interno, do imaginário</p> <p>reforça o componente mágico e lúdico, ao centralizar o dado</p> <p>ponto de atenção para a leitura focaliza e figurativiza o papel de proteção e segurança da mãe e relaciona-se ao par oposto caracol e menino – dependência – ser humano/natureza <u>a natureza é mãe</u> contato com o mundo exterior</p>	<p>segurança vs. insegurança</p> <p>imaginário vs. real</p> <p>real vs. imaginário</p> <p>real vs. imaginário</p> <p>imaginário vs. real</p> <p>autonomia vs. dependência</p> <p>real vs. imaginário</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>caracol</p> <p><u>abertura</u> palavras: caminho e olho verde</p> <p>janela</p> <p>título</p> <p>cascas de caracol voltadas para esquerda – para o contexto externo caracol completo, com casca e corpo – todos voltados para a direita</p> <p><u>proporção</u> ex.: flor, elefante, canguru, janela e montanha do mesmo tamanho</p>	<p>posicionado estrategicamente no ponto de abertura ao interior do livro</p> <p>contato com o texto interno e contexto – mundo imaginário e mundo “real”</p> <p>passagem para o exterior e isolamento interior</p> <p>colocado numa forma semelhante à janela, as palavras sugerem abertura</p> <p>aparentemente vazias – falta de vida dirigem-se para o interior do livro, para a história – têm vida o lado de fora aparenta não ter vida / o lado de dentro tem vida cria um jogo de aparências - ambigüidade</p> <p>nivelamento: objetos no mesmo plano e tamanhos: não proporcionais à referência do mundo natural</p>	<p>abertura vs. fechamento</p> <p>mundo real vs. mundo imaginário</p> <p>externo vs. interno</p> <p>ser vs. parecer morte vs. vida vida e não vida morte e não morte</p> <p>igualdade vs. desigualdade</p>
matérica:	<p>tinta aquarela</p> <p>saturada no título, nas letras</p> <p>dispersa nos objetos</p>	<p>diferenças de peso</p> <p>ênfase ao suporte do título</p>	<p>transparência vs. opacidade</p> <p>dispersão vs. saturação</p>
figuratividade	<p>animais, vegetais e humano</p> <p>objetos diferenciais: janela, dado, cartola</p> <ul style="list-style-type: none"> - cartola com coelho - dado - caracol: 3 fases apresentadas de casca vazia, animal completo e em interação com o ser humano - flor <p><u>par</u> relação com o canguru-mãe</p>	<p>seres vivos e seres construídos</p> <p>definem o universo de atores do relato</p> <p>mundo mágico –</p> <p>jogo lance de sorte – lúdico</p> <p>ciclos da natureza – transformação</p> <p>casa desabitada/ habitada – mundo</p> <p>condutor - o animal carrega o humano – maternidade</p> <p>objeto de valor – natureza -</p> <ul style="list-style-type: none"> – harmonia entre mãe e filho – a interdependência no mundo da natureza 	<p>natureza vs. cultura</p> <p>fantasia vs. realidade</p> <p>cultura vs. natureza</p> <p>condutor vs. conduzido</p> <p>continuidade vs. descontinuidade</p> <p>vida vs. morte</p> <p>dependência vs. autonomia</p> <p>mundo interior vs. exterior</p> <p>feminino vs. masculino</p> <p>segurança vs. perigo</p> <p>autonomia vs. dependência</p> <p>cultura vs. natureza</p> <p>proteção vs. ameaça</p>

	<u>menino</u> <u>cidade, prédios residenciais, chaminés, fumaça,</u>	– o papel materno da natureza para com a humanidade fragilidade da vida humana qualquer ação contribui aglomerado urbano indústrias poluentes resíduo, escuridão invasora	segurança vs. perigo cinza vs. amarelo escuridão vs. luz poluição vs. pureza ameaça vs. proteção mundo construído (vinheta) mundo natural (capa) morte vs. vida
--	-----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Semântica Discursiva

TEMAS	FIGURAÇÕES	LOCALIZAÇÃO NO TEXTO
poluição preservação do meio ambiente e da vida equilíbrio ecológico natureza - ação humana positiva cultura – ação humana negativa	fumaça caracol condutor, caracol doador vaso com flor e caracóis menino aglomerado urbano	p.1,4,7,8 p.4 a 14 , 17 a 22 p. 9 a 11, 16 a 22 p.18,19,20 p. 1, 4, 7, 8

ANEXO III –MODELO ACTANCIAL - exemplo de aplicação

O CAMINHO DO CARACOL

ACTANTES ESQUEMA DE NARRAÇÃO	SUJEITO relação do desejo	OBJETO de valor	ADJUVANTE auxiliar mágico	OPONENTE agressor	DESTINADOR faz querer / fazer / saber	DESTINATÁRIO sujeito em movimento
apresentação: capa: natureza e vinheta: cidade	cidade com uma janela iluminada	qualidade de vida	luz amarela	poluição chaminés / fumaça formas pontagudas lugar sem vida p.1	ameaça / insegurança	
situação inicial: SN 1 – p.3 constatação ambiente	menino melancólico na janela	a cidade / a paisagem			ameaça	menino observador
SN 2 –p. 4,5 encontro e comunicação	menino em contato	mistério	caracol		comunicação diálogo presumido com o caracol	menino comunicador
SN 3 –p. 6 poder- transformação do caracol, crescimento	menino seduzido a montar no caracol	mistério	caracol pode e sabe mudar de tamanho - caracol condutor		ser conduzido	menino conduzido
SN 4 – p.7 a 11 a viagem	partida do menino conduzido pelo caracol	aproximação gradativa da natureza	caracol	ambiente urbano	afastamento da cidade poluída	menino afastando-se
SN 5- p.12/13 a visão	visão da concha gigante	mistério	caracol		mistério da concha gigante	menino contemplando
SN 6 – p 14 a 16 a subida	aproximação e entrada na concha	superação das dificuldades	caracol fica de fora - outros animais o acompanham na subida		curiosidade	menino subindo
SN 7 – p. 17 o encontro	menino feliz	magia	velho caracol mágico e equilibrista		curiosidade na ação do caracol mágico	menino observador
SN 8 – p.18 a doação	menino recebe	presente: o vaso	velho caracol mágico		aceita o presente	menino feliz

SN 9 – p.19 o retorno	menino retorna, de posse de seu objeto de valor	vaso com flor	caracol condutor		voltar para casa com o vaso de flor	menino a caminho
SN 10 – p 20 a 21 ambiente transformado	menino alegre, na janela, com vaso de flor	vaso com flor na janela e multiplicação de caracóis	flor e caracóis	a flor e os caracóis modificam o ambiente	trazer elementos da natureza para a cidade	menino feliz, coloca o vaso com a flor em seu ambiente
Situação final p.22: A volta acrescenta vida ao ambiente. A superação da ameaça é realizada pela presença da natureza, de mais vida – a flor e os caracóis.		efeito mágico: a vida multiplica-se / no vaso com a flor estão 7 caracóis – 5 completos e 2 cascas (na capa eram 6)			equilibrar o ambiente urbano através da presença de elementos da natureza	

EIXOS SEMÂNTICOS

querer: transformar a ameaça da poluição em qualidade de vida

fazer: buscar solução – simples e está na natureza

saber: usar a imaginação e enfrentar as dificuldades do mundo “real”

poder: capacidade de contribuir para a melhorar o ambiente – uma ação pequena tem o poder de multiplicar-se

ANEXO IV – **ESQUEMA NARRATIVO CANÔNICO**- exemplo de aplicação

O CAMINHO DO CARACOL

<p>COMPETÊNCIA (modalidade cognitiva) sujeito que sabe e pode fazer – Percurso Narrativo modal</p>	<p>PERFORMANCE sujeito que faz (mudança de estado) Percurso Narrativo de realização S1 – menino</p>			<p>MANIPULAÇÃO – S1 leva S2 a querer/necessitar – FAZER</p>	<p>SANÇÃO prêmio/castigo</p>
<p>O menino percebe o espaço urbano poluído, faz contato com o caracol e acrescenta mais qualidade de vida em seu local de moradia.</p>	estado inicial	transformação	estado final	<p>O manipulador (caracol) age sobre o sujeito (menino) por sedução. A transformação de tamanho do animal cria as condições para a ação do manipulado (o menino afasta-se da cidade, tem contato com o velho caracol mágico e equilibrista, e recebe um vaso com uma flor e sete caracóis – objeto de valor).</p>	<p>A alegria causada no menino pelo vaso na janela.</p>
	<p>E1 menino melancólico observa a paisagem poluída da cidade</p>	<p>E2 comunica-se com o caracol E3 é conduzido pelo caracol para longe da cidade E4 afasta-se da cidade e aproxima-se da natureza E5 encontra a concha gigante E6 entra na concha E7 vê o velho caracol mágico E8 recebe do caracol mágico o vaso com flor E9 volta feliz para casa com o presente</p>	<p>E10 menino sorridente observa a flor na janela E11 ausência do menino e multiplicação dos caracóis</p>		

estado inicial: constatação do ambiente e **estado final:** ambiente modificado pela ação do menino, presença da flor e multiplicação dos caracóis.

O CAMINHO DO CARACOL	COMPONENTE SINTÁXICO SINTAXE: as operações e as transformações	COMPONENTE SEMÂNTICO SEMÂNTICA: as relações e as categorias
<p>ESTRUTURAS SEMIO-NARRATIVAS (organização do enunciado)</p>	<p>nível profundo sintaxe fundamental</p> <p>amarelo vs. azul amarelo vs. cinza claro vs. escuro branco vs. cinza reto vs. curvo reto vs. espiral quadrangular vs. arredondado direita vs. esquerda aberto vs. fechado</p> <p>nível de superfície sintaxe narrativa</p> <p>Programa narrativo: enunciados de estado –ser “menino vive em uma cidade poluída” enunciados de transformação –fazer “o menino sai de casa em companhia do caracol que o carrega até uma concha gigante. Encontra aí um velho caracol mágico e equilibrista. Recebe dele um vaso com flor e volta para casa. O vaso fica na janela e nele estão muitos caracóis”. esquema narrativo manipulação por sedução</p>	<p>semântica fundamental <u>euforia vs. disforia</u></p> <p>segurança vs. insegurança liberdade vs. opressão pureza vs. poluição Segurança vs. ameaça geométrico vs. orgânico construído vs. natural cultura vs. natureza interior do livro vs. exterior do livro dentro vs. fora imaginário vs. real vida vs. morte</p> <p>semântica narrativa valores inscritos nos objetos vaso, flor e caracóis: qualidade de vida</p>
<p>ESTRUTURAS DISCURSIVAS</p>	<p>sintaxe discursiva o sujeito da enunciação discursivização: actantes, tempo, espaço “eu, aqui, agora ele, então, lá” menino morador de uma cidade poluída. O pijama listrado que veste o caracteriza como prisioneiro desse ambiente caracol: cidade: aglomerado urbano e poluído tempo – noite / dia a encenação: estratégias do <u>enunciador</u>- a organização da capa leva para a leitura do interior do livro - as bordas das imagens são abertas, como uma passagem entre a realidade e a fantasia - o <u>enunciatário</u> é colocado a observar o relato a partir da janela da página, com variações de aproximação, num ir e vir entre o “real” e o imaginário.</p>	<p>semântica discursiva</p> <p>tematização</p> <ul style="list-style-type: none"> - poluição - preservação - equilíbrio ecológico e qualidade de vida <p>figurativização</p> <ul style="list-style-type: none"> - fumaça - caracol condutor e doador - vaso com flor e caracóis - dado

ANEXO VI – CATEGORIAS DE ANÁLISE - exemplo -

CENA DE RUA

CATEGORIAS DE ANÁLISE	MANIFESTAÇÕES NO TEXTO	EFEITO PRODUZIDO	OPOSIÇÕES DEFINIDORAS DE EIXOS SEMÂNTICOS
cromática	<p><u>preto</u> fundo /<u>branco</u> título</p> <p><u>verde, amarela e vermelha</u> - cor das frutas que o menino leva na caixa, - a seqüência das imagens no interior do texto, - a seqüência de cor dos carros</p> <p><u>verde:</u> pele do menino,</p> <p><u>vermelha:</u> cor da pele dos ocupantes dos carros – pessoas e cães</p>	<p>- focaliza o título inserido no contexto de medo e insegurança – perda de referência – tensão e luz</p> <p>- analogia a um semáforo - sinais de trânsito dá o ritmo na sucessão das imagens, criando o movimento virtual de siga, atenção, pare</p> <p>- cria contraste à pele vermelha dos ocupantes dos carros; - remete ao diferente, ao alienígena, à vítima sofredora</p> <p>- contraste ao verde; ligada a força, agressão e à idéia de selvagem (o pele vermelha)</p>	<p>escuro/claro medo vs. coragem segurança vs. perigo</p> <p>organizado vs. desorganizado segurança vs. perigo</p> <p>continuidade vs. descontinuidade</p> <p>ameaçador vs. inofensivo</p>
eidética	<p><u>formas:</u> arredondado – rosto e mãos do menino, carros anguloso – rosto, nariz, dentes e mãos dos ocupantes dos carros</p> <p>bordas rasgadas das imagens –</p>	<p>- contraste das formas, definindo qualidades dos atores</p> <p>- efeito de rudeza/separação, desvalorização do objeto</p>	<p>ameaçador vs. inofensivo</p>
topológica	<p><u>dentro</u> – ocupando o espaço interno e fechado dos carros <u>fora</u> – ocupando o espaço aberto da rua</p> <p><u>composição</u> centralização do menino (1,2 - 8 -10,11)</p>	<p>protegido / seguro</p> <p>desprotegido / inseguro</p>	<p>segurança vs. insegurança proteção vs. perigo</p> <p>movimento</p>

	<p>deslocamento para a direita (3,4 - 9) deslocamento para esquerda (5,6,7)</p> <p>movimento/estaticidade – do menino e dos carros através da cor verde (siga)</p> <p><u>perspectiva</u> ponto de vista aproximado (1,3,6,8,9,10, 11) de dentro para fora (4, 5) ponto de vista de cima e aproximado(2,7)</p>	<p>- criação de movimento virtual e inversão da norma: no domínio do verde os carros param, movimento é do menino</p> <p>- na dominância da cor vermelha os carros se movimentam (o motorista rouba) e o menino pára</p> <p>- movimentação do enunciatário, variações de proximidade com a cena, tornando o leitor um espectador ou um participante da cena</p>	<p>movimento vs. estaticidade ordem vs. desordem convergência vs. divergência</p> <p>aproximação vs. afastamento participar vs. observar</p>
matérica	<p>pintura acrílica sobre papel</p> <ul style="list-style-type: none"> - marcas da pincelada superfície pintada e letras do título - modo expressionista 	<p>- efeito de superfície áspera e pastosa</p> <p>- a aplicação da tinta apresenta características semelhantes ao fato mostrado – duro e áspero</p> <p>- pintura rápida que capta o momento</p>	densidade vs. superficialidade
expressão	<p><u>gestualidade</u>:</p> <p>mão aberta do menino– mão e braço fechados do motorista sobre a direção– braço estendido do menino- expressão facial traços retos e oblíquos</p> <p><u>olhar</u></p> <p><u>menino</u>: assustado frustrado, carente cansado e abatido tranquilo indignado</p> <p><u>motoristas</u>: ameaçador, dissimulado, sarcástico, cínico, hipócrita velha senhora: ameaçador</p> <p><u>mãe</u>: , focalizado no filho e fechado para o entorno</p>	<p>- oferta das frutas / posição indefesa</p> <p>- retém- defesa e proteção do seu patrimônio</p> <p>- disponibilidade</p> <p>-mescla de raiva e prepotência</p> <p>-os motoristas, os cães, a velha, intimidam,</p> <p>- o menino excluído do carinho</p> <p>- sem forças para continuar, precisa comer</p> <p>- divide com naturalidade o alimento com o cão</p> <p>- decidido a roubar o pacote do carro</p> <p>- presença do menino é sentida como ameaça, ofensa, escândalo, perigo</p> <p>- individualismo, alienação social</p>	<p>defesa vs. ataque</p> <p>exclusão vs. inclusão</p> <p>egoísmo vs. solidariedade</p>
figuratividade	<p><u>menino</u>: verde, de cabelos crespos curtos, corpo deformado – uma perna mais comprida</p>	<p>- representa a criança brasileira, com os traços marcados pela mistura de raças – branca e negra ;</p>	<p>vítima vs. agressor discriminação vs. aceitação</p>

	<p>que a outra, pé direito torto, veste camiseta e calção azuis, calçado marrom – traços arredondados, provavelmente de origem racial mista –</p> <p><u>motoristas</u>: são vermelhos, velhos e adultos, com traços expressivos duros e ameaçadores</p> <p><u>cães, dentes, unhas</u>: vermelhos, ferozes e assustadores</p> <p><u>passageiros</u>: <u>velha senhora</u>: tem a pele vermelha, usa anel, colar, brincos e segura a bolsa com as mãos em garra, com expressão assustada e ameaçadora</p> <p><u>mãe e filho</u>: pele azul, cabelo claro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sobrevive de seu trabalho nas ruas das cidades; - não possui estrutura familiar nos moldes tradicionais; - é produto da sociedade injusta e desigual - é uma vítima (deformação física) da discriminação da sociedade (motoristas); - é frágil e sobrevive pela determinação; - transgride as normas para sobreviver <ul style="list-style-type: none"> - têm mau caráter, extremamente agressivos, se aproveitam da fraqueza da criança, - são omissos ao drama sofrido pela infância desprotegida - são hipócritas diante das próprias faltas e a do menino; - remetem à estrutura social organizada em duas classes – a dos que usufruem dos bens sociais e a dos que não usufruem; - como velhos ou adultos detém a experiência de vida e a tradição e a cultura, o hábito social; <ul style="list-style-type: none"> - sentem-se ameaçados pela presença da criança de rua; - armas de ataque, agressividade, proteção ao patrimônio; - defesa diante do estado de fragilidade de seu dono (motorista); - o menino é ameaçado porque em sua fraqueza representa perigo, - lado primitivo da natureza humana, <ul style="list-style-type: none"> - pessoa que viveu bastante e acumulou riqueza; - sente-se ameaçada pela presença do menino; - protege seus bens e tem uma atitude agressiva; <ul style="list-style-type: none"> - fechados em seu mundo particular de amor 	<p>proteção vs. ameaça separação vs. união fragilidade vs. resistência</p> <p>forte vs. fraco responsabilidade vs. omissão hipocrisia vs. solidariedade vs. espoliação</p> <p>segurança vs. perigo ataque vs. defesa</p> <p>riqueza vs. pobreza</p> <p>consciência vs. alienação</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<u>cão:</u> verde e amigo	<ul style="list-style-type: none"> - cão e menino têm a mesma cor, portanto enquadram-se em uma mesma categoria de valor; - ambos vivem na rua e são desamparados - o menino é solidário com o cão, dividindo o alimento 	<p>amor vs. desamor</p> <p>amparo vs. desamparo</p> <p>egoísmo vs. solidariedade</p>
--	---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

semântica discursiva

TEMAS	FIGURAÇÕES	LOCALIZAÇÃO NO TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> - trabalho infantil - infância desamparada - discriminação - preconceito - hipocrisia - espoliação dos excluídos socialmente - naturalização da condição de desfavorecido - violência 	<ul style="list-style-type: none"> - menino com caixa de frutas - mão estendida / deformidade corporal / motorista ladrão / menino se alimenta na calçada - intimidação dos motoristas, violência - medo da velha senhora - motoristas que se escandalizam e nada fazem - roubo cometido pelo motorista - sinal de trânsito na caixa de frutas, ausência de motoristas na cena 7 inversão da convenção do sinal de trânsito e a ordem interna das cores predominantes a cada página - cães, dentes e unhas; roubo, mãos em garra 	<p>cena 1,11</p> <p>cena 1,3, 6</p> <p>cena 1, 2, 3,6,8, 9, 11</p> <p>cena 4,</p> <p>cena 7</p> <p>cena 3</p> <p>cena 2, 3,4, 9</p>

ANEXO VII - **MODELO ACTANCIAL**- exemplo de aplicação

CENA DE RUA

ACTANTES ESQUEMA DE NARRAÇÃO	SUJEITO relação do desejo	OBJETO de valor	ADJUVANTE auxiliar mágico	OPONENTE agressor	DESTINADOR faz querer / fazer / saber	DESTINATÁRIO sujeito em movimento
situação inicial: cena 1 verde intimidação	menino quer vender as frutas	frutas são mercadorias para venda		motorista vermelho intimidador	sobrevivência	oferece as frutas
cena 2 amarelo agressividade	menino é assustado por cães ferozes			A- cães ferozes B-dissimulação do passageiro	medo	expressão assustada
cena 3 – vermelho a espoliação	menino é roubado pelo motorista	frutas são mercadorias		motorista rouba uma fruta	aumenta a fraqueza da criança	defesa frustrada
cena 4 – suspensão velha senhora lados opostos	velha senhora agarra sua bolsa	bolsa é um bem		menino olha para dentro do carro	medo em relação à presença do menino	proteger e proteger- se / preconceito
cena 5 – suspensão mãe privação de afeto	menino contempla mãe e filho	afeto e carinho			quer calor materno	olhar unidirecional mão materializa a barreira
cena 6 – vermelho hipocrisia afetação de uma virtude ou sentimento que não se tem	menino quer comer	fruta que deveria vender sacia a fome	cão verde também está faminto	motorista e passageiro que expressam a indignação hipócrita	fome / sobrevivência	vai comer a fruta
cena 7 – amarelo solidariedade	menino dá de comer ao cão	última fruta – amarela –			solidariedade	dar de comer ao cão
cena 8 – verde determinação	menino precisa repor sua mercadoria	pacote alheio		menino assusta os ocupantes do carro	carência e sobrevivência	rouba o pacote amarelo do carro
cena 9 – amarelo alarme	menino deseja manter a posse do pacote	pacote amarelo		motoristas, passageiros e cão apontam o infrator	defesa do objeto de valor	corre segurando o pacote

cena 10 – vermelho solução provisória	menino quer saber o que há no pacote	uma caixa de frutas igual a que possuía anteriormente			curiosidade	abrir o pacote
cena 11- verde tudo continua igual	menino quer vender as frutas	frutas são mercadorias para venda		motorista vermelho intimidador	sobrevivência	oferece as frutas

EIXOS SEMÂNTICOS

querer: sobreviver na rua

fazer: reagir à própria carência e à ameaça sofrida

saber: da própria condição de excluído

poder: continuar sobrevivendo

ANEXO VIII - **ESQUEMA NARRATIVO CANÔNICO** exemplo de aplicação -

CENA DE RUA

COMPETÊNCIA (modalidade cognitiva) sujeito que sabe e pode fazer – Percurso Narrativo Modal	PERFORMANCE sujeito que faz (mudança de estado) Percurso Narrativo de realização S1 – menino			MANIPULAÇÃO – S1 leva S2 a querer/necessitar – FAZER	SANÇÃO prêmio/castigo
<p>O menino precisa sobreviver ao confronto com os seus oponentes. Quer vender as frutas, sofre discriminação, violência dos usuários do tráfego e apesar disso sabe ser solidário com um cão abandonado. É espoliado, reage, roubando. Para continuar sobrevivendo apossa-se de outra caixa de frutas e tudo continua como estava antes.</p>	estado inicial	transformação	estado final	<p>O manipulador (ocupantes dos carros) age sobre o sujeito (menino) por ameaça. O menino é um ser inofensivo, visto como ameaça, é vítima de roubo por parte de um motorista e reage. Foi roubado o seu objeto de valor, rouba para sobreviver. Permanece na condição de vítima, é perseguido, escapa e retoma a sua rotina na rua, sem mudanças.</p>	<p>A execração pública pelo roubo do pacote de frutas. A cena 9 é o momento da delação e detração pública do ato cometido pelo menino – o roubo do pacote amarelo.</p>
	<p>E1 - menino vende frutas a um motorista, no sinal de trânsito</p>	<p>E2 - é intimidado pelo motorista A E3 – menino é assustado pelos cães ferozes E4 - é roubado pelo motorista B E5 – observa a velha senhora rica E6 – menino sente-se carente de amor materno E7- está cansado e faminto E8 - dá de comer a última fruta ao cão E9 - rouba um pacote de um carro E10- menino foge com o pacote enquanto ocupantes dos carros apontam-lhe a falta E11 menino descobre o conteúdo do pacote roubado – três frutas, uma vermelha, uma amarela e outra verde.</p>	<p>E11- menino vende frutas a um motorista, no sinal de trânsito Não há modificação. O estado final é um retorno ao estado inicial. É um ciclo fechado em si mesmo, sem saída, sem evolução, de repetição contínua.</p>		

estado inicial: menino é vendedor de frutas no sinal de trânsito / **estado final:** menino é vendedor de frutas no sinal de trânsito

S1 menino vendedor

estado inicial	transformação	estado final
E1 – menino vende frutas no trânsito	E2 – menino é assustado pelos cães E3 – menino é roubado motorista se apropria da fruta E4 menino é um observador E5 menino é carente de amor materno E6 menino está cansado e faminto E7 menino divide o pouco que tem com o cão E8 menino reage e rouba um pacote de um carro E9 menino foge com o pacote E10 menino descobre o conteúdo do pacote roubado	E11 – menino vende frutas – igual ao início do relato

S2 – ocupantes dos carros : motoristas, passageiros e cães

estado inicial	transformação	estado final
E1 – motorista intimidador	E2 – ataque de cães ferozes e motorista dissimulado E3 – roubo da fruta pelo motorista ladrão E4 – velha senhora intimidada pela presença do menino E5 -mãe e filho alheios ao contexto E6 – motorista e passageiros escandalizados E7- motoristas ausentes da cena E8 - motorista e passageiro apavorados E9 – motoristas, passageiros e cães delatores e detratores do menino	E10 – motorista intimidador

CENA DE RUA	COMPONENTE SINTÁXICO SINTAXE: as operações e as transformações	COMPONENTE SEMÂNTICO SEMÂNTICA: as relações e as categorias
<p>ESTRUTURAS SEMIO-NARRATIVAS (organização do enunciado)</p>	<p>nível sintaxe profundo fundamental</p> <p>luz vs. escuridão branco vs. preto verde vs. vermelho arredondado vs. agudo</p> <p>nível de sintaxe superfície narrativa</p> <p>Programa narrativo: enunciados de estado –ser “menino é um vendedor de rua” enunciados de transformação – fazer “o menino está em conjunção com sua caixa de frutas – é roubado, tem fome, dá de comer ao cão e fica sem nada. Rouba uma caixa de uma carro e volta a vender na rua”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - esquema narrativo - manipulação por intimidação 	<p>semântica fundamental</p> <p>euforia vs. disforia segurança vs. insegurança confiança vs. medo inofensivo vs. agressivo inexperiência vs. experiência solidariedade vs. espoliação abundância vs. carência</p> <p>semântica narrativa valores inscritos nos objetos</p> <p>caixa de frutas : a sobrevivência</p> <p>paixões: dramaticidade da condição da infância na rua tensão, medo, violência, rejeição, intimidação, hipocrisia, cinismo, frustração, solidariedade</p>
<p>ESTRUTURAS DISCURSIVAS</p>	<p>sintaxe discursiva o sujeito da enunciação discursivização: actantes, tempo, espaço</p> <p>“eu, aqui, agora ele, então, lá”</p> <ul style="list-style-type: none"> - menino brasileiro de rua – verde torna-o diferente – coisa - rua local de fluxo das paixões humanas de qualquer aglomerado urbano - tempo – o instante, agora - a encenação: expressionista/ deformação – inversão de valores/ inversão de papéis e inversão das normas de trânsito <p>- estratégias do enunciador: dinâmica espacial cria mudanças de perspectiva e inserção do enunciatário na cena (efeitos de proximidade e distanciamento da enunciação e efeitos de realidade.</p>	<p>semântica discursiva</p> <p>tematização</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalho infantil - infância desamparada - conflito - preconceito - hipocrisia - espoliação dos excluídos socialmente - naturalização da condição de desfavorecido <p>figurativização</p> <ul style="list-style-type: none"> - menino com caixa de frutas - motorista velho - motorista ladrão - velha senhora - deformidade corporal - sinal de trânsito