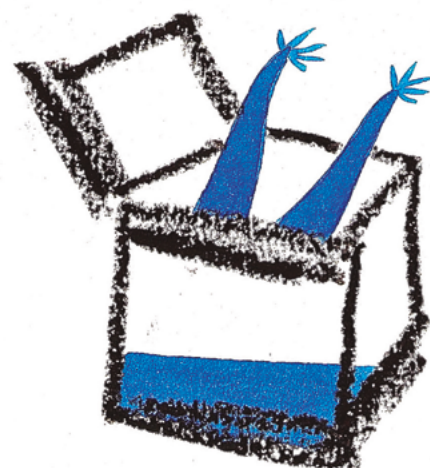
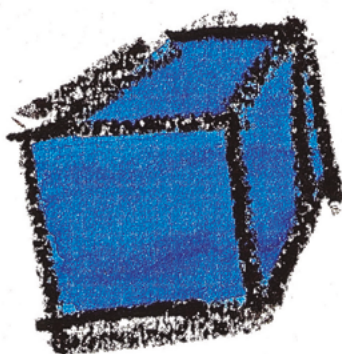


“Um livro que precisa pensar”

Hanna
Talita
Araújo

artistas que desenharam
histórias para crianças



**“ Um livro
que
precisa
pensar ”**

**artistas que desenharam
histórias para crianças**

Hanna
Talita
Araujo

“ Um livro
que
precisa
pensar ”

artistas que desenharam
histórias para crianças

STRICTO SENSU EDITORA

CNPJ: 32.249.055/001-26

Prefixos Editorial: ISBN: 80261 – 86283 / DOI: 10.35170

Editora Geral: Profa. Dra. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

Editor Científico: Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

Bibliotecária: Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

Capa e Diagramação: Ravena Maia

Avaliação: Foi realizada avaliação por pares, por pareceristas ad hoc

Revisão: Realizada pelos autores e organizadores

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Prof. Dr. Edson da Silva (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

Profa. Dra. Denise Jovê Cesar (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Msc. Herley da Luz Brasil (Juiz Federal – Acre)

Prof. Dr. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara)

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos (Universidade Federal do Piauí – UFPI)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Dr. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Profa. Dra. Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663u

Araujo, Hanna Talita.

“Um livro que precisa pensar” artistas que desenham histórias para crianças. / Hanna Talita Araujo. – Rio Branco: Stricto Sensu, 2026.

355 p.: il.

ISBN: 978-65-80261-61-1

DOI: 10.35170/ss.ed.9786580261611

1. Livro de imagem. 2. Leitura de imagem. 3. Processo de criação artística. I. Título.

CDD: 371.64

Bibliotecária Responsável: Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935



Sumário

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	12
1	
LIVRO DE IMAGEM: ORIGENS E DEFINIÇÕES	17
2	
LEITURA DE IMAGEM E MEDIAÇÃO	53
3	
IMAGEM E PROCESSO DE CRIAÇÃO	83
4	
INTERAÇÃO ARTISTAS-CRIANÇAS	110
LIVRO BRIGA DE AMOR	166
LIVRO SACI	283
5	
IMAGEM, LINGUAGEM UNIVERSAL?	306
CONSIDERAÇÕES FINAIS	339

Prefácio

Lúcia Reily

Um encontro inusitado – assim poderia ser denominado o que aconteceu entre uma turminha de crianças de cinco anos do Grupo Caracol da Creche/Pré-Escola Central da Universidade de São Paulo e dois artistas-autores de livros de imagem pensados para a infância. Na realidade, esse encontro era triangulado e incluiu a professora das crianças (a própria autora deste livro, Hanna Talita Araujo), no importante papel de mediadora das interações entre as crianças e os artistas-autores (Ciça Fittipaldi e Laurent Cardon), que aceitaram participar deste instigante projeto.

A ideia nasceu ainda na graduação, quando Hanna quis entender de que maneiras as crianças interagem com e interpretam as imagens narrativas nos livros criados para o público infantil. A busca de respostas para melhor compreender os processos da leitura de ilustrações abriu um portal de entrada para o universo dos livros de imagem (sem texto). Seus primeiros estudos promoveram uma imersão num nicho exuberante de produções de artistas-autores brasileiros que consolidaram esse espaço de criação cultural para a infância, primordialmente a partir de 1980, obtendo inclusive reconhecimento internacional. Hanna mergulhou nas prateleiras de bibliotecas, livrarias e sebos, onde garimpou preciosidades publicadas por Eva Furnari, Graça Lima, Roger Mello, Ângela-Lago, André Neves, Renato Moriconi, Marilda Castanha, Odilon Moraes, e tantos outros. E levou seus achados para a escola.

Nas suas primeiras pesquisas em projetos de iniciação científica e de mestrado, Hanna coletou evidências empíricas que lhe mostraram que, diferentemente do que muitas pessoas pensam, as narrativas desenhadas não são necessariamente fáceis de ler; envolvem complexos processos de interpretação, familiaridade com determinadas soluções visuais historicamente constituídas e repertórios culturais prévios, como também ocorre com os contos escritos. A narração por imagens traz seus próprios desafios; uma das principais dificuldades está relacionada à questão da representação da passagem do tempo. Mas não só isso. Como mostrar na página desenhada as sonoridades da história: o som de um ovo que choca? Os passos do lobo na floresta, um carro que breca, uma revoada de gansos, um saci derrubando uma moringa de barro, sons que anunciam, prenunciam, criam atmosferas de suspense

e desenham os mistérios. Como registrar graficamente a velocidade ou lentidão dos deslocamentos no espaço da folha, o pensamento das personagens, suas ideias, sua imaginação e os planos que constroem nas suas cabeças? E mais difícil ainda, como desenhar a negativa, a ausência, já que a imagem privilegia e destaca a ‘coisa’, a pessoa, o que é, o que está ali presente.

Quando alguém diz, “Quer que eu desenhe, (já que você não entendeu quando eu expliquei com palavras)?”, minha vontade, muitas vezes, é de responder, “Sim, por favor, faça o desenho. Gostaria de ver se os resultados vão ficar bons!” Os desenhos (e os artistas produtores de desenhos) são subestimados há centenas de anos, assim como são minimizados os complexos processos de letramento visual necessários para fruir e compreender plenamente as produções artísticas (pinturas, HQs, charges e cartuns, ilustrações, livros de imagem). Por meio de suas análises apuradas, Hanna confirmou afirmações de autores como Evans (1998), Lee (2012), Rowe (1996), Salisbury e Styles (2012) e Van der Linden (2011), entre outros, de que livros narrados por imagens, produzidos por profissionais qualificados, são bem mais complexos e sofisticados do que se imagina.

Sem querer generalizar, muitas crianças em contato com os livros de imagem e as imagens nos livros irão desenvolver por si, gradativamente, habilidades e conhecimentos necessários para suprir as lacunas narrativas decorrentes das diferentes possibilidades oferecidas pelos sistemas semióticos em jogo nas narrativas desenhadas. Isso porque os adultos concebem que as imagens são automaticamente acessíveis às crianças, diferentemente da escrita, que demandaria metodologias explícitas de alfabetização por pedagogos capacitados. Exige a presença de um adulto mostrando o caminho para decifrar as palavras.

Profissionais do campo da imagem (pintores, artistas visuais, ilustradores, quadrinistas, cartunistas, artistas gráficos...) criaram soluções e adaptaram ou revisitaram fórmulas tradicionais inventadas desde a Idade Média para dar conta da representação temporal e de outros aspectos que não se prestam a serem facilmente capturados na página por meio do desenho. Hanna dedicou o primeiro capítulo, “Livros de imagens: origens e definições”, para situar o leitor sobre a constituição das narrativas visuais ao longo da história. Pautada em autores como L.S. Vygotsky (1987; 1988; 2005; 2009) e Mikhail Bakhtin (1992; 1998), ela mostra que as produções para a infância se apresentavam em diferentes gêneros impressos e estavam

estritamente ligadas às concepções correntes sobre como se pensava a infância à época. Sua análise de um conjunto de interessantes exemplos de literatura visual evidencia o que se considerava interessante, divertido, instrutivo e moralmente apropriado, em matéria de mídia impressa dirigida para o público pretendido.

Outro tema que mereceu uma reflexão aprofundada, que Hanna enfrenta com maestria, é a discussão sobre o processo criativo em arte. Escolheu autores como Mihaly Csikszentmihalyi (1998), Fayga Ostrower (1997; 1999) e Cecília Salles (1998), entre outros, que trazem significativas contribuições para sustentar suas reflexões sobre os achados da pesquisa. Essa literatura também ajudou na discussão sobre quão distintos foram os processos de criação de cada artista-autor, sua maneira de se aproximar das crianças, de acolher as reações ou dirigir os próximos passos de construção narrativa. É interessante ponderar que o trabalho do profissional que cria um livro de imagem tende a ocorrer de forma solitária, na privacidade do ateliê, ainda que na cercania de referências, imagens e memórias. Muitas vezes os primeiros *feedbacks* que o artista-autor recebe do público infantil sobre o livro ocorre depois que o livro chega às livrarias. Hanna, inclusive, traz o depoimento de uma artista a esse respeito.

Diferentemente disso, a proposta engendrada por Hanna requereu dos artistas-autores a abertura do seu espaço de criação para recepcionar ideias, expectativas, palpites e interpretações de um grupo de crianças durante o processo de criação do livro. Para além de ser um encontro, Hanna fez acontecer uma produção cultural partilhada que contou com a colaboração de crianças, da professora/pesquisadora e dos dois artistas-autores. As participações das crianças chegaram aos artistas na forma de desenhos, relatos de brincadeiras mobilizadas pelas histórias em construção, cartas, recados, demandas e pedidos, e também interpretações que exigiram dos artistas-autores flexibilidade e mudanças de rumo.

O livro de Hanna nos brinda com uma narrativa paralela que funciona como um contraponto, no sentido sofisticado da musicalidade de Sebastian Bach, sobrepondo recuperações de frase e cadências, mudanças harmônicas, retomadas de temas. A partilha coletiva gestou dois livros de imagem: *Briga de amor* de Laurent Cardon e *O livro do Saci* de Ciça Fittipaldi, abrindo um vitral por onde as crianças do Grupo Caracol puderam espreitar a magia de como se pinta uma história.

Tive o privilégio de desfrutar da construção dessas histórias em imagem

e também de acompanhar, como orientadora, o percurso acadêmico de Hanna Araujo durante os cursos de mestrado e doutorado, ambos no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. O período de estadia na França, durante o doutorado, representou uma oportunidade ímpar de acesso a acervos de imagens e literatura criadas para a infância. A experiência de viver em Paris, cidade-luz, ampliou o repertório sociocultural de toda a família e confirmou minha imagem da Hanna como uma intrépida navegadora de mundos diversos. Depois da defesa, desbravou com a família novas fronteiras acadêmicas na Universidade Federal do Acre, em Rio Branco, onde enfrentou desafios de toda natureza e renovou suas redes de amizade e pesquisa. Pedagoga por formação e estudiosa da arte por vocação, sua mente ativa e atenta ao entorno mobiliza outras pessoas a se associarem a ela em projetos relevantes que trazem contribuições reais para o enriquecimento cultural da infância.

Finalizando, vejo este livro como um convite. Leitor e leitora, venham, se aproximem das andanças pela imaginação dos pequenos leitores de livros de imagem, com suas interpretações inesperadas, sua ingenuidade, o frescor de suas conclusões. E acompanhem os descaminhos dos artistas-autores, interpelados pelas crianças, que reajustam sua imagética para corresponder às expectativas, desejos e formas de ver as duas histórias criadas em diálogo, diante de seus olhos atentos que não perdem nenhum detalhe. E mais, tomam os detalhes para significar novas possibilidades para brincar e imaginar no Grupo Caracol.

Apresentação

Dois meninos correm de patinete falando sobre *Star Wars*. Uma menina muito concentrada desenha seres fantásticos, ignorando a discussão ao lado sobre quem havia riscado ou não a mesa. Três meninas criam arapucas para capturar o saci. Dois meninos deitados no chão montam uma fábrica de robôs com pequenas peças de encaixe. Dois meninos observam no muro larvas de joaninha. Um menino e uma menina, sentados dentro de uma caixa, compartilham a leitura de um livro. Uma professora molha a areia seca buscando amenizar a temperatura de uma tarde quente de São Paulo.

Este livro, fruto da pesquisa de doutoramento intitulada *Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças*, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Unicamp, sob orientação da Profa. Dra. Lucia Reily, retrata uma pesquisa acadêmica pouco convencional. Foi pensado e construído tendo como paisagem sonora o som de crianças em suas diferentes atividades: brincando, falando alto, chorando, conversando, lendo, correndo, rindo, brigando, cochichando.... Se, na maioria das vezes, o trabalho acadêmico tem como características o isolamento e o silêncio, este se difere pois esteve repleto de crianças em todas as etapas. Crianças-sujeitos da pesquisa nas interlocuções das narrativas, crianças das leituras nas bibliotecas e espaços visitados, crianças com as quais convivia como professora de educação infantil, crianças da minha casa, que tornaram este trabalho possível na medida em que apresentaram os modos de se relacionar com os livros e de perceber as imagens em sua potência narrativa, dando os indícios de quais caminhos elas seguem na leitura.

Para compreender esse estudo e os motivos pelos quais ele foi desenvolvido são necessárias, de antemão, algumas palavras para situá-lo e elucidar o lugar de onde falo enquanto pesquisadora.

Sou pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp e sempre estive muito interessada nas produções culturais destinadas à infância. Minha preocupação está sobretudo voltada aos produtos culturais criados e oferecidos para as crianças e suas relações intencionais de formação, do ponto de vista estético e educativo. Minhas inquietações levaram-me a pesquisar, ainda na graduação, os modos de relação das crianças com as imagens dos livros de literatura infantil. Desta experiência derivou-se uma pesquisa de mestrado em artes sobre as memórias do processo de criação de três artistas que produzem narrativas visuais: Angela Lago,

André Neves e Graça Lima. No mestrado, o objetivo era compreender os modos de criação dos livros de imagem e a intencionalidade destes artistas enquanto adultos que produzem para leitores em formação. Neste ínterim, surgiu o disparador desta pesquisa de doutoramento: os artistas falaram nas entrevistas sobre a criação solitária e indicaram que muitas vezes somente após a publicação das obras é que eles obtinham respostas das crianças sobre as narrativas. Minha experiência como professora de crianças, por outro lado, me mostrava que algumas imagens eram incompreensíveis para elas. Muitas vezes, não conseguiam interpretar as sequências e acompanhar o fluxo dos sentidos pretendidos pelos artistas nas viradas de páginas. Para tal, as crianças pequenas precisavam da mediação de um adulto.

No presente estudo, busquei compreender as estratégias de interpretação que crianças pequenas empregam para a leitura de imagens em sequência narrativa, assim como constroem expectativas de continuidade da história. Assim, busquei abranger a discussão acerca das particularidades do processo de criação e leitura das narrativas visuais propondo a interlocução dos artistas com as crianças. Como as crianças compreendem a continuidade da história? Como elas preenchem as lacunas na virada da página? As crianças entendem a repetição dos personagens como representação de ações? Como o processo de criação se desenvolverá diante de uma incompreensão por parte das crianças? Quais ideias de continuidade as crianças darão para a narrativa proposta? Essas eram algumas das questões antes do início da pesquisa de campo.

As crianças que participaram da troca com os artistas frequentavam a Creche/Pré-Escola Central da Universidade de São Paulo¹, instituição na qual atuava como professora de educação infantil. Como professora do grupo, entendia que minha relação com as crianças seria mais intensa e o elo necessário para mediação das narrativas seria mais estreito, construído cotidianamente. Além disso, tomaria contato com as crianças em diferentes situações, ampliando meu conhecimento em relação a este agrupamento.

Dois artistas têm um papel de destaque nesse estudo: Ciça Fittipaldi e Laurent Cardon. Ambos aceitaram participar de uma criação em que as opiniões e sugestões de leituras de crianças deveriam ser consultadas ao longo de seus processos de criação da narrativa visual.

1 A Creche/Pré-Escola Central, que chamaremos apenas de Creche Central, faz parte da Divisão de Creches da Universidade de São Paulo.

Na construção dos dados que tiveram por foco a relação entre pessoas e a prática artística acabaram surgindo situações não planejadas. Por outro lado, o aprendizado diante dos dados que se constituíram no processo, em cada palavra, em cada gesto, não consta em projeto algum. Os dados desta pesquisa mesclam-se com o cotidiano das crianças, dos artistas e da pesquisadora. Emergiram em situações espontâneas no pátio da Central, em que as crianças pensavam que iriam encontrar o Saci que foi trazido por Ciça Fittipaldi. Os dados foram tecidos num *e-mail* em que a artista revela sua incerteza acerca do andamento da narrativa. Na observação da mediação de leitura feita pelo próprio artista em uma sala na Central. Pérolas foram encontradas, por vezes, nas falas sobrepostas das crianças que se manifestavam na ânsia de falarem todas ao mesmo tempo; apenas na retomada da gravação puderam ser escutadas, na rememoração do momento vivido coletivamente, e na análise descobrimos uma proposição significativa ofuscada pelos discursos mais enfáticos.

Nesta pesquisa utilizamos abordagens qualitativas e os dados foram construídos a partir de registros videogravadas e gráficos. Interessava-nos principalmente coletar os dados em dois eixos de pesquisa: nas leituras com as crianças e nas entrevistas com artistas que produzem livros. O enfoque era dado nos dizeres dos sujeitos participantes, crianças e artistas, buscando evidenciar o que eles consideravam relevante na criação e na leitura.

Durante a pesquisa, fui contemplada com a bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE-Capes) e pude aprofundar o estudo teórico junto à *Université Paris Ouest Nanterre La Défense* (Paris X), sob supervisão da Profa. Dra. Idelette Muzart-Fonseca dos Santos. Este estágio alargou a compreensão do livro de imagem, da criação artística e da mediação de leitura. Ao mesmo tempo, tive oportunidade de coletar dados com crianças franco-brasileiras e crianças de diferentes origens em atividades de leitura de livros de imagem, o que ampliou e enriqueceu a discussão.

De modo geral, este livro busca discutir o livro de imagem no que tange sua natureza, criação e fruição. Assim, no primeiro capítulo, “Livro de Imagem: origens e definições”, aprofundamos o estudo histórico para compreender as heranças gráficas que possibilitaram o desenvolvimento desse tipo de livro. Buscamos também trazer diferentes vozes sobre esse gênero, além da compreensão contemporânea desse objeto.

Já o segundo capítulo, “Leitura de imagem e mediação”, parte da perspectiva sócio-histórica na tentativa de discutir o que se pensa sobre leitura de imagem e mediação. A tônica se estabelece a partir da leitura de imagem, suas diferentes concepções e relatos de experiências concretas sobre esta prática, dirigindo o foco para a mediação adulto-criança e a relação da criança com o livro. Buscamos, sobretudo, discutir as relações de significação e afetos entre pessoas e livros.

O terceiro capítulo, “Imagem e processo de criação”, foi reservado para a discussão acerca das especificidades da criação artística de narrativas visuais.

No quarto capítulo, “Interação artistas-crianças”, são apresentadas e discutidas as experiências das duas narrativas visuais de Laurent Cardon e Cica Fittipaldi produzidas em interlocução com um grupo de crianças.

No último capítulo, “Imagem: linguagem universal? ”, analisamos leituras das duas narrativas visuais realizadas com crianças francesas, buscando discutir a amplitude da universalidade da imagem.

A imagem de epígrafe, ganhei de Isabela, que a retirou do bolso, desdobrou e me deu. Quando perguntei em que consistiam essas linhas coloridas, a resposta foi: “— É um poema só por imagens, você não está vendo?” E saiu correndo. Enquanto adultos, queremos sempre ensinar as crianças. Quando nos permitimos, vemos que podemos aprender muito com elas.

7

Livro de imagem: origens e definições

O livro de imagem é uma produção editorial contemporânea em que as definições deslizam. A pluralidade do objeto faz com que ele oscile entre diferentes categorias. Algumas produções, dado seu alto valor estético, são consideradas como livros de arte. Outras, entretanto, com narrativas mais arrojadas, são consideradas para adolescentes ou adultos. No entanto, a maior parte destes objetos são concebidos e direcionados como livros para crianças. Pela ausência de texto escrito são muitas vezes categorizados como livro para crianças que ainda não sabem ler ou que estão em processo de aquisição de leitura.

Nosso objeto de pesquisa se refere a esta produção contemporânea de narrativas por imagens que são produzidas intencionalmente para crianças, mesmo que acreditemos que estas produções possam criar sentido com leitores de qualquer idade. Mas, para compreendermos o funcionamento deste tipo narrativo, devemos olhar as produções gráficas antecessoras que contribuíram intensamente para forjar a linguagem dos livros de imagem.

As narrativas visuais encontram suas origens, de modo inegável, nas primeiras manifestações gráficas na história do homem. As pinturas rupestres, exemplo recorrente da relação do homem com o mundo a partir da expressão plástica, espalhadas em diferentes espaços e produzidas em diferentes épocas, dão indícios de como a produção de imagem representa um modo de comunicação e organização do homem com o mundo. Ao longo dos séculos, as imagens, assim como seu papel na sociedade, se transformaram. Os incunábulos, os livros de horas, assim como as Bíblias *Pauperum*, na Idade Média, foram pontos fundamentais na narração pela imagem. Em suas composições, narravam por imagem episódios geralmente religiosos para que os iletrados tivessem acesso aos conhecimentos por outra via, a da imagem. Essas produções realizadas artesanalmente, ricamente adornadas, tinham como característica a relação palavra e imagem em sequência narrativa, com o intuito de, pela palavra, acessar o clérigo (letrado) e pela imagem, os clérigos e os leigos (iletrados em sua maioria). Nascimento (2009), em seus estudos sobre as imagens medievais, revela que o uso com caráter pedagógico teve papel importante na instrumentalização dos fiéis. O uso das representações nas igrejas e em seus materiais era recomendado, conforme afirmou o papa Gregório Magno, no século VI. Em duas cartas endereçadas a um bispo que mandara apagar as representações religiosas em paredes de lugares de oração, com receio de que o povo iletrado as

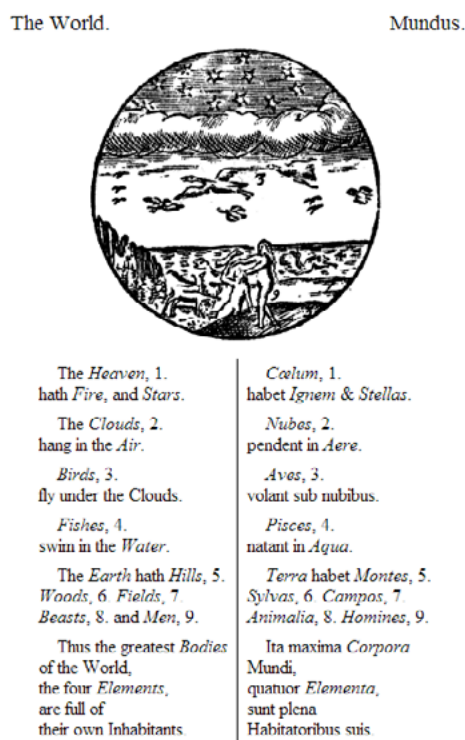
venerasse, o papa contrapôs afirmando que “as imagens devem ser colocadas nas igrejas para que todos aqueles que não conhecem as letras consigam aprender olhando para elas e retendo o que não conseguem ler nos livros”. (2009, p.26)

Algumas igrejas apresentavam passagens da vida de Jesus, da concepção à ressurreição, com função educativa, de modo que pela imagem, o fiel pudesse acompanhar o texto lido, ou ainda, pudesse contemplar o evangelho. Anne Rowe (1996) afirma que os autores de livros de imagem dão continuidade a esta longa tradição quando resolvem visualmente os problemas de narração. Embora não possamos afirmar que estas manifestações tenham dado origem aos livros de imagem contemporâneos, é inegável que eles são herdeiros dessa cultura visual.

Com o surgimento da imprensa, a imagem passou por uma transformação no que se refere o seu papel em relação à palavra escrita, assim como em relação aos leitores. Por um lado, as imagens continuavam sendo acessíveis aos iletrados mas, por outro, estabelecia-se uma relação de conhecimento também com os alfabetizados.

Atribui-se a primeira produção criada intencionalmente para crianças a John Amos Comenius que, em 1658, publicou *Orbis Sensualium Pictus* (Mundo Sensível das Imagens) (Figura 1), que consistia num léxico bilíngue, relacionando letra e imagem em forma de enciclopédia, vastamente difundido e traduzido para todo o Ocidente (Le Men, 1984).

O *Orbis Pictus* abre com uma tabela alfabética muito original, cuja estrutura se organiza em linhas e colunas. Cada linha permite à criança extrair, ela mesma, o som pela imagem, por um processo cognitivo complexo, visual e acústico, associando a imagem, a língua materna, o fonema e enfim, a letra alfabética (Le Men, 1984, p. 18, tradução própria).



**Figura 1: *Orbis Sensualium Pictus*,
Comenius, 1658. (Fonte: gallica.bnf.fr/)**

A articulação entre palavra e imagem na produção de saber demonstra a complexidade do material elaborado por Comenius, a quem é atribuída a seguinte passagem: “A imagem é a forma de saber mais inteligível às crianças” (Comenius *apud* Le Men, 1984). Apesar de *Orbis Pictus* ser considerado o primeiro livro feito intencionalmente para crianças, Salisbury (2004) reconhece a obra de Jost Amman¹, *Kunst und Lehrbüchlein*, publicado em 1580, como o primeiro de fato no gênero.

Blanchard (1969) atribui aos ingleses a primeira iniciativa de criar uma produção literária para as crianças, na metade do século XVII. Deles também seriam as primeiras técnicas de impressão que apresentam boa qualidade gráfica, além de permitir que texto e imagem fossem impressos ao mesmo tempo (Blanchard, 1969, p. 76).

Herdeiros da tradição do *Orbis Pictus* e influenciados por duas diferentes correntes da chamada ‘Pedagogia pela imagem’, em vigor na Europa do século XIX, passaram a surgir alguns materiais com o intuito de instrução escolar. Com o aparecimento do que Ariès (1981) concebe como ‘sentimento de infância’,

1 Jost Amman (1539–1591) foi um desenhista, gravador e pintor suíço. Produzia com os diferentes tipos de gravura, sendo conhecido por suas ricas ilustrações.

resultado das modificações da vida moderna, era preciso construir um material que considerasse suas especificidades para que dialogasse com as crianças. Novas obras, ricamente ilustradas, foram produzidas para as crianças com o intuito de instruir com o auxílio da imagem (Le Men, 1984). Esses materiais supriam a demanda da crescente preocupação de alfabetizar as crianças e foram relevantes, pois consideravam o potencial das imagens na construção das habilidades de leitura e escrita. Neste caso, ainda, a imagem tinha um papel secundário, sendo submissa ao texto e utilizada como ferramenta para o aprendizado da leitura e escrita, mas era evidente que ela representava um modo de alcançar aqueles que ainda não tinham o domínio da leitura, sendo essa concepção herdeira direta das produções medievais às quais nos referimos anteriormente.

Os livros produzidos para as crianças no século XIX tinham caráter instrutivo, nos quais a inculcação de bons hábitos e da moral cristã era a premissa, na construção da civilidade, tão premente com a modernidade. Assim como nos abecedários, as imagens tinham o caráter de ornamentar e reforçar os elementos do texto escrito. As imagens dos livros neste momento eram produzidas na técnica da gravura por grandes ilustradores, como Gustave Doré, por exemplo. Suas imagens contribuíram para criação de um amplo repertório visual tanto para crianças como para os adultos, influenciando outros artistas e linguagens.

A literatura destinada às crianças encontrava-se, em fins do século XIX, em processo de popularização. Os livros tornavam-se mais acessíveis à medida que os meios de produção os barateavam com edições mais singelas. Os livros não eram mais um objeto raro reservado a uma elite intelectual. Além disso, outros materiais impressos também permitiam a circulação de informações. Blanchard afirma que os meios impressos eram um modo acessível de propagar ideias e imagens (1969, p.76).

Do mesmo modo que o livro enquanto objeto sofreu profundas transformações, os conteúdos também foram modificados, principalmente no que diz respeito ao sujeito social que estava se configurando, a criança (Ariès, 1981).

Apesar de considerarmos a importância da literatura infantil no desenvolvimento das narrativas visuais, existem diversos indícios que sugerem que as raízes do livro de imagem encontram-se num tipo de publicação distinto: os jornais ilustrados para adultos.

Os jornais tiveram grande repercussão no desenvolvimento da imagem impressa já que o conteúdo deveria ser passado em poucas imagens. Com o surgimento dos jornais ilustrados, no século XIX, as imagens eram utilizadas como uma linguagem mais direta e lúdica para atingir (e dialogar com) o leitor. Existiam nestes periódicos a presença de textos literários, curiosidades, conselhos, bem como publicidade. Em todas essas seções que elencamos, a imagem estava presente como elemento retórico.

Wilhelm Busch² e Adolf Oberländer³ passaram a publicar histórias sem palavras por volta de 1860, no periódico alemão *Fliegende Blätter*. Esses desenhistas haviam entrado em contato com as produções gráficas de Rodolf Töpffer⁴, publicadas na Alemanha a partir de 1833, e com linguagem⁵ que ele estava desenvolvendo. Gustave Doré, admirador do trabalho de Wilhelm Busch, teve um papel importante na mediação entre os desenhistas alemães e o suíço Töpffer.

Diante do sucesso deste modo de narrar, as histórias, assim como sua estrutura eminentemente visual, espalharam-se e passaram a ser reproduzidas em diferentes periódicos. Caran d'Ache⁶ tomou contato com as produções alemãs e levou para a França este tipo narrativo, por volta de 1880. Essas histórias passaram a

2 Wilhelm Busch (1832–1908), artista alemão, bastante conhecido por seus personagens Max e Moritz, Juca e Chico - História de Dois Meninos em Sete Travessuras, na edição brasileira traduzida por Olavo Bilac.

3 Adolf Oberländer (1845–1923) desenhista e caricaturista alemão. Embora este artista seja atualmente desconhecido, tem uma densa produção de narrativas visuais. Disponível em <https://www.citebd.org/neuvieme-art/un-dessinateur-danthologie> (acesso em agosto de 2025).

4 Rodolphe Töpffer (1799–1846) é reconhecido como um dos mais importantes precursores da literatura gráfica, sendo considerado pelos europeus como o inventor da HQ. Criou um tipo específico de narração que mesclava imagem e texto, sendo sobretudo das imagens a autoridade narrativa. Nesse tipo de produção, o texto escrito é empregado, por vezes, como título, legenda ou fala de determinado personagem.

5 Importante lembrar que esse tipo de linguagem foi introduzido no Brasil por Angelo Agostini. Imigrante italiano que viveu até a adolescência em Paris e instalou-se no Rio de Janeiro, contribuindo para diversos jornais. Considerado o autor da primeira HQ brasileira “As Aventuras de Nhô-Quim”, em 1869.

6 Caran D’Ache, pseudônimo de Emmanuel Poiré (1858–1909), desenhista e caricaturista de origem russa radicado em Paris. Integrou o exército francês desenhando o cotidiano no campo de batalha. Posteriormente, publicava suas ‘histórias sem palavras’ semanalmente e tornou-se famoso por elas. Encontramos diversas delas em periódicos brasileiros do início do século XX, como a Revista Moderna e a Tico-Tico.

ser publicadas sistematicamente em revistas e jornais franceses como *Le Chat Noir* e *La Caricature*, por exemplo (Boudet, 2001). A característica geral dessas histórias é que, em uma ou duas páginas, a situação era colocada, desenvolvida e tinha um desfecho proposto, não tendo, necessariamente, alguma moral. Mariel Oberthür, no prefácio do livro *Histoires sans paroles du Chat Noir*, lembra que essas histórias não tinham caráter político, apesar de em determinados momentos, refletirem o contexto político vivenciado. O objetivo primeiro destas histórias era divertir e descontrair, sem o auxílio de nenhum tipo de texto escrito intervindo diretamente na narração (Steinlen et al., 1998).

Essas narrativas adquiriram sucesso entre os leitores; comprovando este fato, podemos encontrar as narrativas compiladas em livros, como é o caso de *Des Chats: dessins sans paroles*, de Steinlen, em 1898. Ou o projeto de livro de Caran d'Ache explicitado em carta para o diretor do jornal *Le Fígaro*, em 1894. Sua interessante proposta era a de criar um romance desenhado com 360 páginas de narrativas por imagem (Groensteen, 1997), discussão essa que retomaremos no Capítulo 5.

Importante também refletirmos sobre a questão da autoria dessas histórias e seus autores. Esses jovens desenhistas e ilustradores tiveram um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem visual, mas seus trabalhos não eram reconhecidos como arte. Gustave Doré, que muito contribuiu na construção desta linguagem gráfica, além de sua vasta produção como ilustrador, pintor e escultor, atualmente reconhecido como um grande artista, sofreu muita discriminação por ser um artista 'menor', que produzia "arte aplicada" e não Belas Artes. Contextualizando esses artistas, Mariel Oberthür afirma que a maioria deles era estrangeiro, muitas vezes utilizavam pseudônimos, eram provenientes de famílias pouco abastadas e produziam para os jornais como forma de sustento: "Esses artistas — que não são admitidos nos salões de pintura, não estavam nas exposições oficiais das galerias de arte — buscavam seu lugar com os desenhos nos jornais" (Oberthür, 1998, p. 7, tradução própria).

Após a grande receptividade das narrativas por imagens, outros artistas passaram a explorar essa linguagem. Essas histórias foram amplamente exploradas

por diversos desenhistas na França como Benjamin Rabier⁷, Adolphe Willette⁸ e Fernand Fau⁹.

Frédéric Chaleil, na introdução do livro *Histoires Sans Paroles* de Caran d'Ache (2002), discorre sobre esse tipo narrativo e diz que

Esta fórmula de histórias curtas e mudas, em algumas vinhetas, a serviço de uma anedota, de um drama ou uma história cômica, fará sucesso em diversos jornais. Este processo de narrativa sequencial, de narrativa visual diferente da ilustração com legenda, é a mesma da banda desenhada. Sua aparência é quase um pequeno filme de animação que tem no enquadramento, o ritmo e a densidade *falante* das imagens (Chaleil, p. 6, tradução nossa).

No desenvolvimento da imprensa, diversos materiais foram sendo produzidos e, entre eles, os periódicos destinados às crianças. O folhetim francês *Le journal des jeunes personnes*, de 1832, representou o primeiro periódico para o público infantil. Era composto de muitos textos e algumas gravuras de má qualidade, mas representou o início de uma vasta produção literária para crianças, seguido de outros como *Magasin Pittoresque* e *Le Journal des Enfants*. Citamos os periódicos franceses, pois estes inspiraram a criação e serviram de modelo de alguns periódicos brasileiros.

Faz-se necessário, no entanto, refletir sobre as produções gráficas para adultos para compreender como elas interferiram na concepção das produções para crianças

7 Benjamin Rabier (1864–1939) é conhecido atualmente como autor francês de literatura infantil. Iniciou a publicação de suas narrativas gráficas para adultos com o apoio de Caran D'Ache. Rabier conciliava o trabalho de contador no mercado municipal de Paris com a produção de histórias por imagens, publicando em diferentes jornais ilustrados. Passou a produzir também para crianças tornando-se famoso pelos personagens Tintin Lutin e Gédéon le canard. Seus trabalhos circularam por diferentes países, dando-lhe certa notoriedade. Teve três de seus livros de histórias por imagem publicados no Brasil pela Editora Garnier e suas histórias circularam amplamente no contexto brasileiro, principalmente nas Revistas Moderna e Tico-Tico.

8 Adolphe Willette (1857–1926), desenhista, caricaturista e gravurista francês. Suas narrativas foram publicadas em diversos periódicos sendo recorrente o aparecimento de Pierrots e Colombines como personagens. Atuava em diversas frentes, por exemplo, em 1889, contribuiu regularmente com diversos periódicos, dirigia o Jornal Pierrot, lançou-se como único candidato antisemita nas eleições legislativas e projetou o famoso cabaret Moulin Rouge.

9 Fernand Fau (1858–1919), desenhista, ilustrador e caricaturista francês, contribuía com o jornal francês Le Rire. Era menos conhecido que seus contemporâneos, mas com papel importante na inserção da linguagem gráfica na produção para as crianças.

e no desenvolvimento da linguagem gráfica narrativa.

No periódico alemão *Fliegende Blätter*, entre 1870 e 1890, diversos números traziam histórias por imagens. Um dos exemplos deste tipo de narração a partir de uma grafia sucinta (Figura 2) demonstra como a imagem pode deter um conteúdo.

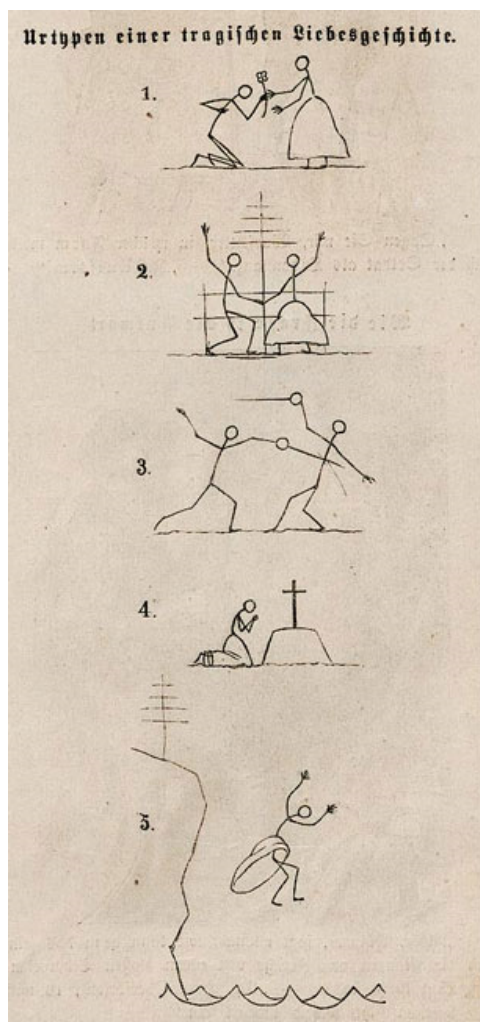


Figura 2: *Fliegende Blätter*, vol. 52, nº 1284, 1870. (Fonte: digi.ub.uni-heidelberg.de)

Subsequentemente, a continuação das narrativas publicadas nos jornais demonstra que sofreram certo grau de refinamento, tanto narrativo quanto gráfico. Na revista *Le rire*, de 1895, pode-se ver oito imagens em sequência (Figura 3), dispostas no sentido ocidental de leitura. Esta sequência de Caran d'Ache faz referência a uma narrativa visual de Wilhelm Busch, sobre o incômodo com pulgas.

AZOR PAYSAGISTE, — par GODEFROY



Figura 4: Azor Paysagiste. Godefroy, La Caricature, 1890. (Fonte: Gallica.bnf.fr)

Na sequência de Godefroy (Figura 4), por exemplo, são abordadas, de maneira jocosa, as transições que sofriam as artes visuais e seus movimentos artísticos na Paris da *Belle Époque*.

TRANSIÇÃO ENTRE O “PARA ADULTO” E O “PARA CRIANÇA”

Este tipo de linguagem em que a imagem comanda a narrativa, reivindicada como a origem das histórias em quadrinhos, configura-se na segunda metade do século XIX e início do século XX. Antoine Sausverd¹⁰ propõe algumas relações entre as narrativas disponíveis em diferentes jornais e países e, sobretudo, como elas circulavam entre diferentes publicações e como seus temas eram reciclados. Optamos por trazer uma das reflexões que ele faz sobre essa linguagem específica com a história *Arrosage Public*, no sentido que elas demonstram a transição do uso e função das narrativas visuais nos periódicos.

A primeira vez que essa história foi publicada, em 1885, foi na revista francesa *Le Chat Noir*, sendo o autor Uzès¹¹. Trata-se de uma narrativa visual de seis imagens sequenciadas (Figura 5), composta de maneira intercalada que exige do leitor um olhar atento na busca do significado da história.

10 Estudioso da literatura gráfica do século XIX e início do XX. Suas reflexões estão publicadas em formato digital, disponíveis em: <http://www.topfferiana.fr/>

11 Pseudônimo de Achille Lemot (1846–1909), ilustrador e caricaturista francês. Criou diversas narrativas por imagens, publicando em jornais para adultos e para crianças.

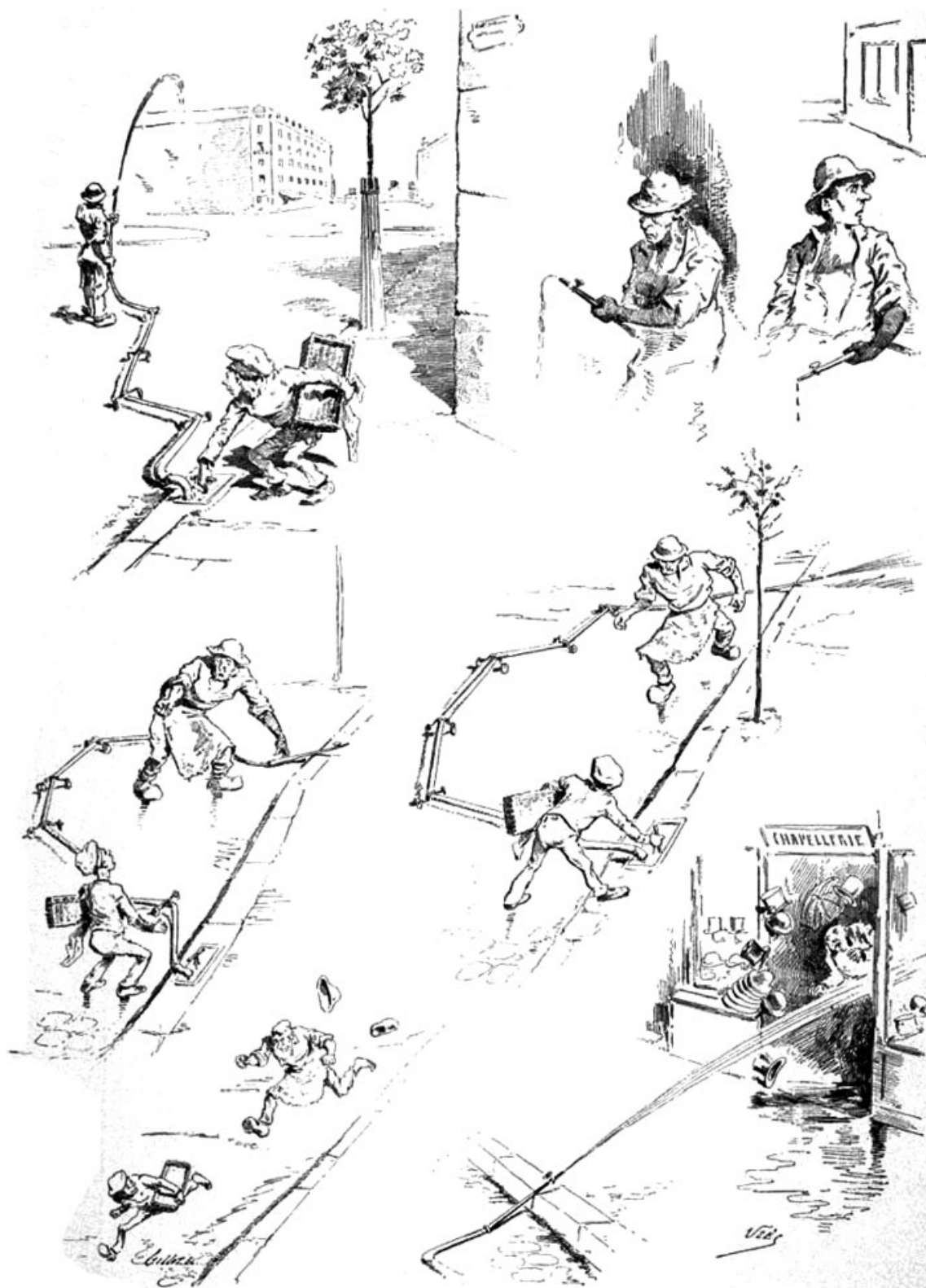


Figura 5: Uzès, «Arrosage public», *Le Chat Noir*, nº 182, 4 julho de 1885.

(Fonte: <http://gallica.bnf.fr/>)

Essa forma de composição que desloca o ponto de observação, em que os personagens oscilam entre o primeiro e segundo planos, demonstra a ampliação das possibilidades narrativas.

O mesmo roteiro foi publicado inúmeras vezes, reinventado por diferentes artistas¹². Um deles, publicado na revista alemã *Fliegende Blätter*, em 1886, cuja autoria é de Hans Schließmann, aparece também em um dos primeiros números da *Revista Moderna*¹³, em 1897. Sob a rubrica *História Cômica* e com legenda (um regador entupido), fazia referência ao jornal alemão. Trazia como mote a mangueira entupida pelo pé do menino, mas sob outro ponto de vista, o de cúmplice do brincalhão. Outra diferença nesta história é que o menino não é descoberto pelo adulto.

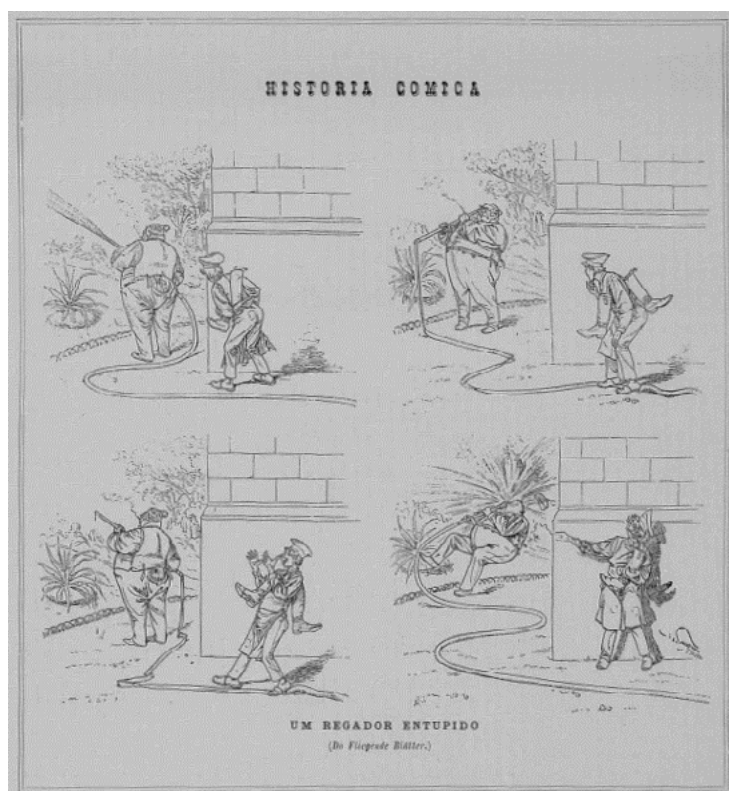


Figura 6: Revista Moderna, nº 11, 1897. (Fonte: <http://hemerotecadigital.bn.br/>)

12 Para conhecer outras versões: <http://www.topfferiana.fr/2011/02/arroseurs-arroses-bis/>

13 Este periódico produzido na Europa e distribuído no Brasil e Portugal era uma revista de variedades que trazia moldes de vestidos franceses, curiosidades sobre a aristocracia e as monarquias europeias, além de fatos diversos. No editorial da primeira edição podia-se ler sua definição: “crear um novo typo de publicação, satisfazendo, ao mesmo tempo, a educação artística do meio a que se destina e a necessidade de uma informação completa e illustrada, sobre tudo, o que, actualmente, interessa o espírito publico (...)” (15 maio 1897) (Fonte: <http://bndigital.bn.br/artigos/revista-moderna/>, acesso em agosto de 2025).

Dois anos depois, em 1899, a mesma história reaparece em *Le Petit Français Illustré*, periódico destinado às crianças. Na transição de uma história cuja ideia inicial tenha sido impressa para um público adulto e, posteriormente, publicada para crianças, podemos supor que os editores tinham conhecimento do valor das imagens junto às crianças. Podemos pensar que eles tinham conhecimento de que essas sequências de imagens chegavam, de certo modo, às crianças ainda nos periódicos adultos, mediado pelas mães, tias, avós ou por curiosidade própria.

No entanto, a questão da instrução, na virada do século XX, era uma preocupação crescente. Assim, o caráter moral na formação de bons valores sobrepunha-se na produção para crianças. A imagem publicada no periódico para crianças sofreu algumas modificações, ainda que não esteja incutida explicitamente uma moral, já que o menino não é descoberto, e por isso, não sofre nenhuma punição, mas foge da situação e não fica rindo como na história para adultos.

Histoire sans paroles. — Un Arroseur public

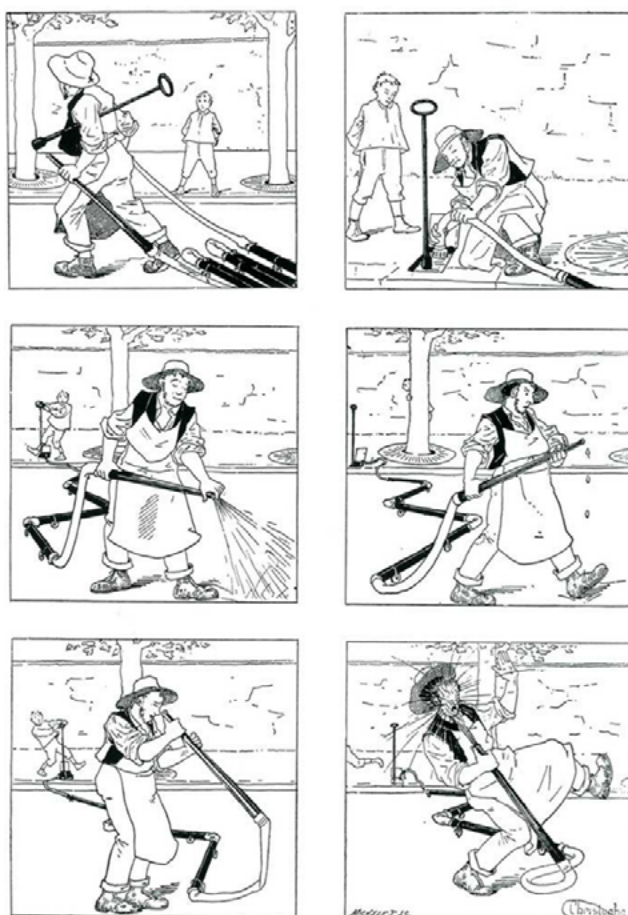


Figura7: Christophe Un arroseur public Le Petit Français Illustré, nº23, 1ère année, 3 août 1889
(Fonte: topfferiana.fr)

De acordo com Antoine Sausverd, o que parece uma simples apropriação da história de Uzès, representa, na verdade, uma situação típica da cidade — na época —, apresentada com caráter além de lúdico, pedagógico. O autor Christophe¹⁴ divide a narrativa em quadros (Figura 7), organizados de maneira clara. Apresenta primeiro as ferramentas do ofício do lavador e os procedimentos para a limpeza da via pública, assim como o trabalhador no primeiro plano. Essa narrativa em muito se assemelha às histórias em quadrinhos, que estavam se configurando como linguagem neste período, dada sua divisão esquemática em quadros, como forma de organizar a composição narrativa e facilitar a leitura.

Interessante notar que os livros de imagem contemporâneos parecem se apropriar em sua estrutura narrativa tanto da linguagem dos quadrinhos assim como da linguagem cinematográfica. Nesse momento histórico, final do século XIX, em que estes gêneros linguísticos estão sendo desenvolvidos, percebemos que há um núcleo comum e que, considerando suas especificidades, as linguagens sempre interagiram. Segundo Blanchard,

No momento em que a fotografia triunfa, em que o realismo impõe seu código à pintura e à ilustração, os desenhistas livres, os caricaturistas (que se tornam humoristas) querem mostrar que há muito mais em seus desenhos que não dizem as legendas. Eles se dedicam, então, às “histórias sem palavras”, que são como as charadas, jogos de espírito (Blanchard, 1975, p. 144, tradução própria).

Boudet (2000) busca estabelecer as diferenças entre as linguagens que utilizam o texto e a imagem ou apenas a imagem, nos distintos modos de relação. Para ele, diferentemente do desenho e das caricaturas, as narrativas visuais são caracterizadas pela sequência. Isso implica, no mínimo, duas imagens justapostas, em páginas distintas ou dispostas na mesma folha. O fundamental é que haja vínculo narrativo entre as imagens para que a relação temporal/espacial se construa (p. 19). A contiguidade entre o antes e o depois oferece os elementos para o nexos narrativo.

Curiosamente, a narrativa de Uzès foi tema também de um dos primeiros

14 Christophe é o pseudônimo de Georges-Colomb (1856–1945). É o primeiro dos autores que inicia suas produções de narrativas visuais tendo como foco as crianças, em 1887, na *Semaine des enfants*. Diferentemente de seus contemporâneos, atuou como professor na área de ciências naturais, publicando diversos manuais escolares de educação primária e de botânica, como, por exemplo, o *Leçons de Choses en 650 gravures*, traduzido para diversos países.

filmes produzidos pelos Irmãos Lumière, *L'Arroseur arrosé*¹⁵, de 1895, sendo o primeiro filme com uma narrativa encenada. Não se pode afirmar se a autoria do enredo do filme foi o roteiro de Uzès ou alguma variante, mas certamente serviu de inspiração, já que a primeira versão já contava com dez anos de publicação.

Vimos que o tema d'*Arroseur Arrosé* foi amplamente utilizado, por diversos autores e em diferentes contextos. Encontramos uma narrativa visual publicada no jornal norte-americano *New York Times*, em 1900, com a qual podemos fazer uma analogia (Figura 8) entre a mangueira de lavagem e o narguilé. Contrariamente, nesta narrativa, as crianças além de descobertas, padecem da mesma situação que haviam causado.

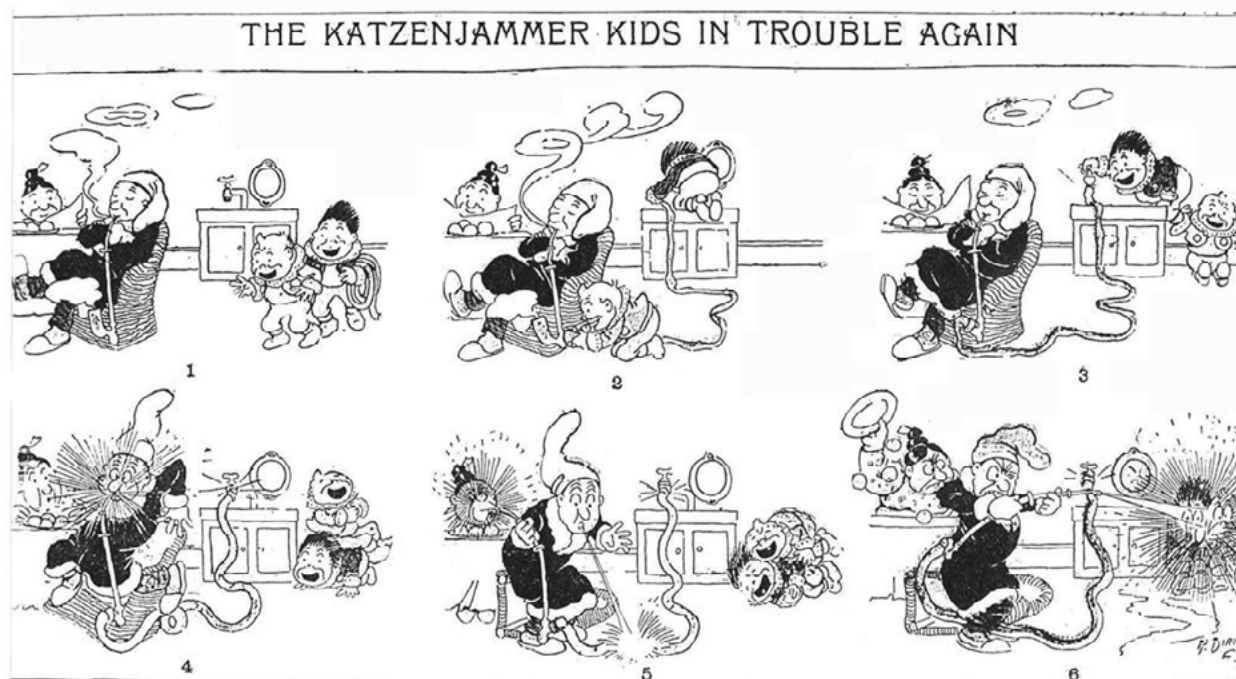


Figura 8: Rudolph Dirks, *New York Times*, Jan. 21, 1900.

(Fonte: *New York Times Article Archive*)

Existem muitos exemplos de produção de ilustrações com caráter político ou satírico em publicações para adultos, que mostravam, no entanto, uma possibilidade de serem lidas por crianças. Nestas produções, podemos perceber que é tênue a fronteira que separa o que era produzido para adultos do que era produzido para crianças. Além disso, o exemplo na Figura 4 demonstra que o uso do quadro separando as sequências, apesar de ser empregado com frequência, nunca foi obrigatório.

No Brasil, podemos tomar como exemplo as narrativas que ocasionalmente

15 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N15C-xi32wk>

apareciam na Revista Moderna, destinada às mulheres, como uma fonte de diversão e informação. Provavelmente as crianças acessavam as histórias contidas nesses materiais lidos pelas suas mães, tias, babás e avós. Seguindo a mesma estrutura de leitura ocidental, as narrativas visuais sequenciadas da esquerda para direita, com histórias e personagens da vida cotidiana, apareciam nos números da revista de maneira aleatória. Pode-se encontrar três pequenas histórias em um único número e um espaçamento de dois números entre elas. Apesar de muitas vezes não ser possível definir a autoria, já que a assinatura está ausente ou ilegível, podemos perceber que existia um estilo narrativo com o qual os autores das imagens conseguiam ambientar a história e garantir os elementos que caracterizam a narrativa com poucos traços.

**Figura 9: Benjamin Rabier,
Revista Moderna nº30, 1899.
(Fonte: bndigital.bn.br)**

Nesta página cômica, de 1899 (Figura 9), podemos observar um casal flertando num contexto medieval. Consta uma pequena legenda — ou título — ‘Um engenhoso meio de correspondência’. O adjetivo ‘cômico’ da narrativa nos confirma qual é o propósito da história: divertir, provocar o riso ou fazer graça. Esta narrativa, de autoria de Benjamin Rabier nos auxilia a seguir os caminhos da narração pela

imagem nos periódicos adultos e a compreender a transição nas produções para as crianças.

A relação dos seres humanos com os animais era um tema recorrente nas histórias para adultos, a exemplo da Figura 10, que apresenta a interação de um gato com um bebê. Os autores narravam essas histórias com poucos recursos. A curiosidade infantil em relação ao animal, a reação diante de uma investida do gato e o fim desastroso para ambos é o enredo da narrativa ‘o gato e o bebê’, em que não podemos discernir, também, se este texto serve de título ou legenda.



Figura 10: Revista Moderna, nº 28, 1899. Fonte: <http://bndigital.bn.br/>

Essas histórias, embora impressas em mídia destinada para adultos, poderiam ser lidas também por crianças, apesar de seus temas não serem julgados como próprios para a formação das crianças. Como suporte para essa discussão e para exemplificar esse período de transição trazemos algumas imagens que foram publicadas no *Journal Amusant*¹⁶ por Benjamin Rabier.

A prancha chamada *O pente* (Figura 11) foi publicada inicialmente neste jornal em 1904. A sequência incita reflexões sobre o uso dos elementos gráficos na composição, assim como a narratividade alicerçada exclusivamente pela imagem. Não tem o enquadramento divisor das imagens delimitando o espaço; em cada imagem os dois personagens são dispostos em diferentes ações que constroem a sequência: a menina coloca um líquido para o cachorro tomar, mas como ele é muito peludo, os pelos entram na tigela e ele fica sem enxergar. Então ela tira a tiara e a coloca no cachorro. Mas daí quem fica despenteada é a menina. Esta história

16 Periódico satírico francês editado para adultos, que circulou entre os anos de 1856 e 1933.

não correspondia com o modelo concebido de histórias para crianças no início do século XX, pois elas deveriam incentivar a boa educação dos leitores e por isso, neste momento nenhum editor ousaria publicá-la para crianças.

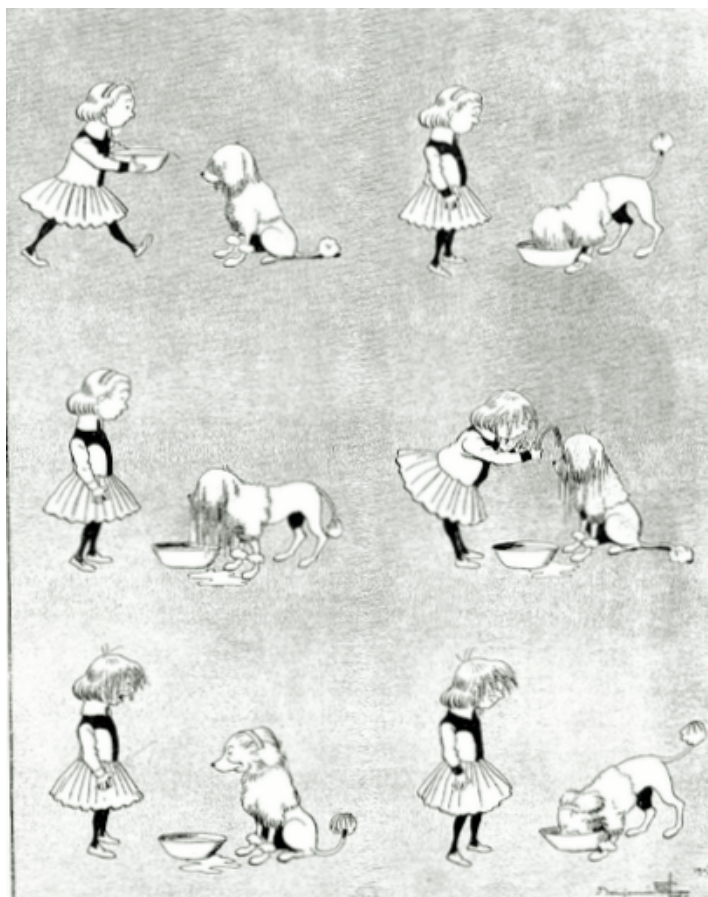


Figura 11: Benjamin Rabier,
Journal Amusant, nº 236, 1904.
(Fonte: gallica.bnf.fr)

Apenas um ano após a publicação da prancha *Le peigne*, a editora Frères Garnier inovou no mercado editorial para crianças ao publicar uma compilação das histórias por imagens de Rabier, publicadas anteriormente no jornal *Amusant*, o livro *Écoutez-moi!* (Figura 12). A história original ganhou, além das cores, a seguinte legenda: “Como a menina Lili prestou um grande serviço ao seu amigo Azor”.



Comment mademoiselle Lili rendit un grand service à son ami Azor.

Figura 12: Benjamin Rabier, *Écoutez-moi!*, Paris, Garnier, 1905. (Fonte: gallica.bnf.fr)

O livro *Écoutez-moi* é composto por dezenas de pranchas de narrativas visuais. Muitas delas, porém, contêm diálogos ou descrições das ações em legendas representadas nas imagens, como a maioria das produções de histórias por imagens produzidas na época. Algumas, no entanto, fazem uso do texto escrito apenas como título ou legenda, como é o caso de *O pente*. Outras, entretanto, não apresentam

nenhum texto escrito, como é o caso da narrativa do menino e o burro (Figura 13). Benjamin Rabier fazia uso de elementos do cotidiano como disparadores das narrativas, além de colocar crianças e animais como protagonistas. Como o próprio nome sugere, “Me escute!”, o livro pedia para ser narrado, oralizado e partilhado com alguém. Benjamin Rabier tinha um modo singular de narrar pela imagem, fosse para adultos ou crianças. As imagens seguintes (Figuras 13 e 14) dão-nos indícios do pensamento deste artista em relação às histórias por imagens e o modo como elas poderiam ser acessíveis – inclusive – para crianças:



Figuras 13 e 14: Benjamin Rabier, Écoutez-moi, Frère Garnier Editions, 1905.

(Fonte: gallica.bnf.fr)

As narrativas da obra de Rabier destoavam das obras produzidas até então para crianças, permeadas de moral. Defendemos que elas se colocam na contramão dos livros produzidos para crianças, pois analisamos que o autor não tinha o propósito de incutir bons hábitos nas crianças, nem incitar os maus. Se até então os livros típicos dirigidos para o público infantil tendiam ao ensinamento

moral, desenhistas da *comédie familiale*, como Benjamin Rabier, representam um importante diferencial. Estes autores romperam com as normas vigentes ao mostrar que as crianças são inteligentes, querem saber como as coisas funcionam, tirando-as do anonimato entediante das boas condutas. Eles criavam outro tipo de narrativa, muito mais instigante para as crianças. O estilo narrativo de Rabier jogava com situações cotidianas em que as contradições e descobertas apareciam. Como é possível observar na leitura das três narrativas anteriores, o objetivo é a leitura por prazer, no jogo de encontrar relações entre um elemento e outro, tendo como temas histórias rotineiras. Mesmo na última história (Figura 14), a qual poderíamos entender como uma lição de moral diante da curiosidade infantil, o título sugere outro foco: “O reservatório”, num instigante jogo entre palavra e imagem.

Benjamin Rabier tornou-se um autor conhecido no Brasil, pois suas histórias passaram a ser publicadas também na *Revista O Tico Tico*¹⁷. Seus livros foram publicados no Brasil, como o livro *Écoutez-moi*, publicado com o título “*Escutem*”¹⁸, em 1905. Benjamin Rabier, ao contrário de muitos artistas estrangeiros, não tinha seu nome de autor apagado quando sua produção foi reproduzida na *O Tico Tico*.

Este periódico, conhecido como o responsável por introduzir as histórias em quadrinhos¹⁹ no Brasil, trazia, por vezes, histórias só por imagens, as quais denominava *histórias sem palavras*. Na sequência de quatro imagens (Figura 15), por exemplo, o leitor se torna cúmplice de dois garotos bem asseados que não hesitam em fazer uma brincadeira com um senhor que dorme sentado. Além do fato de não terem fugido com medo de punição, permaneceram no local para se divertirem com

17 O Tico-Tico foi o primeiro periódico para crianças editado no Brasil, e circulou de 1905 e 1962, sendo o veículo que introduziu as histórias por imagem para crianças. Foi criado pelo jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva seguindo o exemplo da revista francesa “La Semaine de Suzette”. Essa revista publicava muitas histórias de outros países mas revelou diversos autores nacionais, como J. Carlos, por exemplo.

18 O livro *Escutem* foi publicado pela editora Irmãos Garnier, em 1905, seguido de muitos outros. Filial da editora francesa, foi criada por Baptiste Garnier, irmão mais novo dos Garnier (Hippolyte e Auguste), que se instalou no Rio de Janeiro, em 1844. Baptiste esteve no comando da editora até por volta de 1891, quando a editora passou para outros gestores. Em interessante artigo Andréa Borges Leão discorre sobre a importância da livraria Garnier na gênese da literatura infantil brasileira e de como a venda das traduções dos clássicos universais foram fundamentais para o financiamento da impressão da literatura nacional.

19 É importante ressaltar que o termo História em Quadrinhos passou a ser utilizado a partir da década de 1930.

a reação do homem. Essa história ensina certas condutas, reprimíveis tanto na época quanto atualmente, de maltratar pessoas mais velhas e mais vulneráveis, como é o caso do senhor maltrapilho:



**Figura 15: Revista “O Tico-Tico”, nº1, 1905.
(Fonte: bndigital.bn.br)**

Acreditamos ser de extrema importância retomar as produções de narrativas visuais produzidas na virada do século XX, revendo o desenvolvimento das narrativas por imagens que originaram as HQs e muito contribuíram para a constituição da linguagem gráfica dos livros de imagem. Acreditamos que a linguagem atual dos livros de imagem é resultante da mescla de alguns fatores cruciais: o encadeamento narrativo visual oriundo dessas literaturas gráficas produzidas entre os séculos XIX e XX, o desenvolvimento da linguagem cinematográfica, assim como o refinamento técnico e poético advindo das artes plásticas e das ilustrações dos livros para crianças.

O tipo de história, a cadência narrativa e o uso do espaço físico da folha são elementos de extrema importância para análise das produções de narrativas visuais atuais, que refletem suas origens nas histórias sem palavras. A constante metamorfose da linguagem visual se observa tanto nas HQs quanto nos livros ilustrados. Em ambas, coexistem produções comerciais e produções autorais, com forte apelo estético. A transformação pela qual passou a literatura para crianças ao longo dos anos, nos diferentes países, converteu-a em uma linguagem plural: existem livros²⁰ com todos os arranjos possíveis entre o texto, a imagem e o projeto gráfico. Em alguns, as imagens têm caráter narrativo, em outros as imagens têm maior função de adorno; em alguns o texto é irrelevante, em outros, essencial. Se nossa discussão é sobre o caráter narrativo exclusivo pela imagem sequenciada, acreditamos que os pioneiros das histórias por imagem contribuíram muito para o desenvolvimento desta linguagem peculiar. É inegável a herança dos ilustradores que constam na história da literatura infantil, mas não podemos ignorar esses artistas que produziam sobretudo para jornais. A linha que separa as categorias de literatura para crianças e as HQs é bastante tênue, considerando a predominância da imagem e o teor narrativo. Isto é agravante no tocante às narrativas visuais, uma vez que a ausência de texto escrito e a composição em quadros os mescla, criando rótulos artificiais pautados no mercado e na inabilidade do catalogador. Um mesmo livro pode ser cadastrado como livro de imagem, romance gráfico ou HQ, por exemplo. Salisbury e Styles discutem a esse respeito, comparando as composições visuais destas produções gráficas:

Livros de imagem estão surgindo como uma forma cada vez mais comum de literatura visual e, claro, têm a grande vantagem de serem universalmente legíveis. O crescimento do interesse nos romances gráficos nos últimos anos tem impacto significativo nos livros para crianças. Em alguns casos, os limites destes e da arte sequencial, as HQs, tornaram-se confusas: com o uso de múltiplos quadros cada vez mais comum (Salisbury; Styles, 2012, p. 98, tradução própria).

Diante destas múltiplas combinações que compõem a literatura visual, em

20 No Brasil, por exemplo, as classificações dos livros de literatura infantil em diferentes editoras, bibliotecas, livrarias, prêmios e estudos teóricos consideram que coexistem: livros ilustrados, livros com ilustração, livros de imagem.

que, frequentemente o texto dialoga com a imagem, torna-se delicado estipular rígidos critérios, se o livro é dirigido para adultos ou crianças. Considerando, também, que essas produções são espaços experimentais de criação, os autores não estão exatamente fixados nas classificações presentes no mercado de edição. Encontram-se “HQs” com imagens de páginas duplas, sem balões e “livros de imagem” sequenciados em pequenos quadros, como diversas produções de Eva Furnari e Anne Brouillard, para citar dois exemplos. O livro de imagem *The Arrival*²¹ do artista australiano Shaun Tan é também exemplo dessa obra híbrida, reivindicada tanto como Literatura para Crianças como Histórias em Quadrinhos.

Esta discussão reflete uma concepção de produção editorial que direciona os livros com imagens como obras para crianças e livros com texto como para adultos. As produções juvenis representam a passagem, em que a imagem minguia e o texto escrito domina e conduz (quase) totalmente a narrativa. As bibliotecas e livrarias defrontam-se de modo frequente com a classificação dessas obras em seus espaços, assim como os editores questionam-se sobre a pertinência deste ou aquele livro como literatura para crianças ou livros de arte.

Observamos anteriormente a pertinência de uma narrativa outrora para adulto como passível de fruição por uma criança. Entendemos que são decisões tomadas por adultos que determinam o que pode ser oferecido às crianças, de acordo com os princípios educativos e a concepção de infância em vigor. Assim, as crianças ficam restritas às decisões de adultos no que tange os temas, as abordagens das histórias, os estilos de imagem, etc.

21 *A Chegada*, editado no Brasil pela Edições SM.

HISTÓRIAS EM IMAGENS: PRODUÇÕES PARA A CRIANÇA

As narrativas visuais editadas no início do século XX dão-nos a dimensão do pensamento editorial concernente à infância e à função das imagens para crianças naquele período. Para tomar consciência de algumas produções que tiveram maior impacto na formação das literaturas gráficas e para crianças, é importante apresentar um breve panorama que retome o percurso das narrativas visuais publicadas no século XX.

Diante de uma demanda crescente por livros de imagens para as crianças, muitos editores passaram a produzir materiais de apoio pedagógico utilizando as narrativas visuais. Na constituição dessa produção literária para crianças somada às pautas de instrução pública — como alfabetizar muitas crianças ao mesmo tempo, materiais de incentivo à escrita e inculcação de moral —, pode-se perceber um investimento por parte das editoras, servindo às demandas da educação formal. Deste modo, a inserção da literatura produzida para crianças no sistema escolar teve como consequência a transformação dos conteúdos dos livros, que buscava nivelar a produção editorial com as expectativas da instrução formal.

Trazemos, como exemplo de produção e inserção das narrativas visuais no contexto pedagógico francês, o livro *30 histórias em imagens sem palavras para serem contadas pelas crianças*²², concebido pelo *instituteur* Jean Perrot²³ e desenhado pelo caricaturista Fernand Fau. Nas primeiras páginas, o autor sugere formas de oralizar a história, de modo que a cada página a criança construa uma frase na decodificação da imagem. Seus exemplos demonstram diferentes maneiras de descrever a mesma cena. No livro fica evidente sua intenção de desenvolver, a partir da oralidade, a elocução e ‘os bons modos’. A ‘Observação do Editor’ (sendo, na verdade o próprio Jean Perrot), contextualiza a obra e explica seus objetivos. Este livro seria fruto de uma necessidade exposta pelo então diretor de ensino primário do Ministério de Instrução francês, que haveria exposto a necessidade de um material composto por

22 *30 histoires en images sans paroles pour raconter par les petits*, disponível na íntegra em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8595067h>

23 Jean Perrot (1858–1947), pseudônimo de Fernand Nathan, foi editor, desenhista e autor de diversos livros “de iniciação e de eloquência pela imagem”, como constava nos títulos de suas obras. Nas obras, colocava-se como *instituteur*, denominação francesa para os professores de crianças pequenas. Não encontramos nenhuma fonte, exceto em seus próprios livros, que ele fosse de fato **professor de ensino fundamental**.

imagem sem texto, que as crianças pequenas pudessem ver, observar, interpretar e que as auxiliasse, também, a falar. *30 histórias em imagens* apresentava-se como um livro pioneiro, de iniciação, “que diminuiria as dificuldades do início dos estudos da criança, divertindo-a, fazendo-a interessar-se e falar” (Perrot, 1902, p. 2, tradução própria).

As histórias, dispostas em três ou quatro quadros, tinham como caráter incutir princípios de boa conduta com forte apelo cívico. O bem educado *versus* o mal educado, o sujo *versus* o asseado, o corajoso *versus* o medroso, o honesto *versus* o ladrão, são apenas alguns dos exemplos das ‘histórias’ feitas para ensinar e ‘divertir’ as crianças. As atitudes negativas eram punidas, as boas atitudes eram enaltecidas.

Trazemos três narrativas como exemplo do teor das histórias. Numa primeira categoria, a má conduta é punida de qualquer modo, mesmo que seja pelo acaso. Em *a curiosidade punida* (Figura 16), em quatro imagens, podemos ver que a menina, ao tentar satisfazer sua curiosidade, foi punida pelo banco que caiu. De traço simples e preciso, com uso restrito das imagens em que apenas os elementos pertencentes à narrativa estão presentes, neste caso, a menina, o banco e o armário com a caixa, objeto do desejo.



Figura 16: Perrot e Fau, *30 histoires en images*, Librairie Classique Fernand Nathan, 1902. (Fonte: gallica.bnf.fr)

Em outra categoria, temos o exemplo a ser seguido como mote, num exercício das virtudes a serem desenvolvidas. Em apenas três imagens, trata-se do que pode acontecer com aqueles que são esforçados e com os preguiçosos (Figura 17).



Figura 17: Perrot e Fau, *30 histoires en images*, Librairie Classique Fernand Nathan, 1902. (Fonte: gallica.bnf.fr)

O ‘trabalhador’ está estudando em duas das três imagens, enquanto o preguiçoso, logo, o ‘mau menino’, aparece dormindo na primeira cena e displicente na segunda. Na terceira imagem estão as recompensas que cada um merece, uma estrela de mérito para o trabalhador e o ‘canto do castigo’ para o que nada fez. Temos que notar que ‘os bons modos’ estão postos neste conjunto de imagens não só nas atitudes, mas na maneira que cada um se apresenta: o preguiçoso está também mal vestido, despenteado e descuidado com seus materiais, já o trabalhador é bastante asseado e cuidadoso na maneira de portar-se. É interessante notar que o mesmo tipo de traço utilizado nos jornais satíricos e ilustrados está presente neste livro.

Do conjunto de 30 histórias, encontramos apenas uma (Figura 18) que não se configura como moralista, ou pelo menos, de maneira tão intensa. Em duas imagens aparece uma brincadeira de crianças em que uma delas parou para amarrar o cadarço, causando uma queda coletiva, ou *a escorregada*, como sugere o título.



Figura 18: Perrot e Fau, 30 histoires en images, Librairie Classique Fernand Nathan, 1902. (Fonte: gallica.bnf.fr)

Este modelo de livro, com forte apelo didático, não estava enquadrado nos padrões editoriais de literatura infantil, mas com o passar das décadas, podemos perceber que as fronteiras ficam mais tênues, delineadas na necessidade de instrução de uma quantidade grande de alunos²⁴.

Na virada do século XIX para o século XX, os artistas continuavam a produzir para os jornais ilustrados, mas buscavam outros espaços de produção.

Nesta perspectiva, é impossível desconsiderar o trabalho de certos artistas que, a partir principalmente de xilogravura e litogravura, produziam livros de narrativas visuais complexas. Neste grupo estão artistas como o belga Frans Masereel²⁵ que

24 Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de Abreu discorre em sua tese de doutorado defendida no Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp) sobre o engajamento de Paul Faucher, na França, e Monteiro Lobato, no Brasil, na produção de uma literatura infantil articulada com os princípios pedagógicos do Movimento Escola Nova e como estes dois autores/editores influenciaram os modos de produção literária para crianças em seus respectivos países.

25 Frans Masereel (1889–1972), gravurista belga que viveu em diversos países. Tornou-se referência para outros artistas como, por exemplo, Will Eisner e Art Spiegelman. Thierry Groensteen, em interessante artigo, explora alguns trabalhos de Masereel em <http://neuvieart.citebd.org/spip.php?article564>

publicou, em 1918, o romance gráfico *25 imagens da paixão de um homem* (Figura 19), assim como Lynd Ward²⁶, Otto Nückel²⁷, dentre outros.



Figura 19: Frans Masereel, Páginas de *25 images de la passion d'un homme*

(Fonte: Beröna, 2009)

Helena Bochořáková-Dittrichová²⁸, a partir do contato com esses romances

26 Lynd Ward (1902–1985), ilustrador norte-americano que explorou bastante a linguagem da narrativa visual, tanto para adultos como para crianças. Autor da graphic novel *Gods' Man*, com 129 imagens em sequência narrativa, publicada em 1929, seguida de *Madman's Drum* (1930), *Le Pelérinage Sauvage* (1932), *Prelude to a millions years* (1933), *Song Without Words* (1936) e *Vertigo* (1937).

27 Otto Nückel (1888–1955), pintor, ilustrador e caricaturista alemão. É autor da graphic novel *Schicksal* (Destino, em português), que narra as desventuras de uma mulher em 211 páginas de narrativa visual sem texto.

28 Helena Bochořáková-Dittrichová (1894–1980), artista gráfica tcheca. Considerada por muitos como a primeira mulher autora de *graphic novel*, sua narrativa visual *Childhood* (*Z mého dětství*,

gráficos em xilogravura, publicou o livro *Childhood*, em 1931. Nesta narrativa visual (Figura 20) ela retrata seu cotidiano no campo; pelo tema que aborda, foi considerado um livro para crianças (Beronã, 2009).



Figura 20: Helena Bochořáková-Dittrichová, páginas de *Childhood*, (Fonte: BERÖNA, 2009)

Apenas um ano após o livro de Dittrichová ser publicado, Ruth Carroll²⁹ publicou nos Estados Unidos o livro *What Whiskers Did*, considerado por Eddy (2006) como o primeiro livro de imagem sem texto. Em 36 páginas, com duas cores, a narrativa visual desvela as aventuras de um cachorro que foge do dono num cenário de neve (Figuras 21 e 22).



no original tcheco, “Da minha infância”, em português) ampliou o escopo narrativo incluindo temas como história, religião e, principalmente, a vida privada.

²⁹ Ruth Crombie Robinson Carroll (1899–1999), autora norte-americana de literatura para crianças. *What Whiskers Did* foi seu primeiro livro. Produziu muitos outros livros ilustrados em parceria com seu marido Latrobe Carroll.



Figura 21 e 22: CARROL, What Whishers Did, 1932.

O formato dessa história por imagens está muito próximo dos livros de imagem contemporâneos, quanto a suas dimensões (22,5x19cm), número de páginas e composição imagética. A editora Scholastic Book Service que a publicou, fez sucessivas reedições. Alguns elementos nos dão indícios do uso desse material no contexto escolar, o primeiro sendo o nome da própria editora, seguido de uma dedicatória da autora para uma bibliotecária e um grupo de alunos. Na edição que possuímos (2ª impressão da 3ª edição), um carimbo ‘enquadrando-a’ como *Fourth Grade*, ou seja, destinado aos alunos do quarto ano.

Neste momento histórico, década de 1930, tanto o Brasil como a França tinham uma intensa produção de literatura infantil e dois homens despontavam como editores-autores, Monteiro Lobato e Paul Faucher. Monteiro Lobato, pioneiro na produção de livros para criança no Brasil, foi extremamente importante na constituição de uma literatura infantil genuinamente brasileira. Além de escrever e editar histórias para crianças, Lobato estava envolvido com as propostas do movimento escolanovista no Brasil e buscava oferecer livros de ficção que fomentassem a imaginação das crianças, diferente das cartilhas e materiais escolares. Numa segunda fase, a partir de *Reinações de Narizinho*, em 1931, Monteiro Lobato produziu narrativas com caráter pedagógico claramente intencional, com obras como *Emília no país da Gramática* e *Geografia de D. Benta*.

Paul Faucher, idealizador e responsável pelas edições do *Père Castor*, por sua vez, teve um papel fundamental na concepção moderna do livro para crianças. Suas produções possuíam um bom acabamento, com imagens de boa qualidade. Seu trabalho era fruto de muita pesquisa e tinha como característica marcante a interdisciplinaridade, já que entre seus colaboradores estavam psicólogos, artistas

plásticos, *designers*, pedagogos, e profissionais do livro (ABREU, 2010). Além disso, suas produções tinham caráter intencionalmente pedagógico, comprometidas também com as concepções escolanovistas. No *imagier*³⁰ *Bonjour Bonsoir*, de 1934, que narra por imagem o cotidiano de um bebê, Faucher prefacia (ou prescreve) as lindas imagens de Nathalie Parain, demonstrando sua concepção em relação ao poder das imagens para com as crianças bem pequenas. Entendia que o reconhecimento das imagens era muito importante para elas.

As primeiras imagens impressionam profundamente o espírito da criança e ficam frequentemente fixadas em seu mundo interior. Se são feias, chapadas, sem cor, elas correm o risco de substituir a realidade por um clichê medíocre imposto à sua memória. Ao contrário, os desenhos que, tais como os de Nathalie Parain, expressam a imagem com plenitude, a cor e a poesia das coisas, só podem incitar a criança a melhor ver e a melhor sentir (Faucher, 1934, tradução própria).

Alguns anos depois, Paul Faucher editou outro livro no qual a imagem predomina, mas nesse caso, com narrativas em três imagens, como *Le petit âne*, de Romain Simon, em 1949. Com texto explicativo sobre o tipo de livro e leitura, diz: “Pode ser que a criança descubra que cada página contém uma história. (...) é provável que tenhamos que ensinar que o personagem se encontra nos três quadros e que a ação acontece da esquerda para a direita.” (Faucher, 1949) Ao desenvolver uma metodologia de construção de livros para crianças e sua atuação, esse editor representou uma grande influência na produção moderna de literatura infantil, em que o comprometimento com a qualidade estética era pressuposto para a produção.

30 *Imagier* é um tipo de livro pensado para crianças pequenas e comum na França. É um conjunto coeso de imagens, um léxico visual, que apresenta objetos para a visualização e ampliação de vocabulário. Existem *imagiers* de profissões, veículos, animais do campo, etc.

Este período efervescente de produção de literatura infantil entre a era Monteiro Lobato e o (res)surgimento dos livros de imagem representa um intervalo de pelo menos 40 anos. Existe consenso na história da literatura para crianças e jovens no Brasil de que o livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado, é o primeiro livro de narrativa visual sem texto, publicado pela Editora Agir, em 1976. Este mesmo livro foi publicado um ano antes, na França, na seleção *histoires en images* do *Père Castor*, pela Editora Flammarion, com o título *Une aventure invisible*. *Ida e Volta* marca o início de uma longa e densa produção de livros de imagem no cenário editorial brasileiro, que coincide, em certa medida, com uma tendência global. Na França consideram o livro *Les Aventures d'une petite bulle rouge*, da artista italiana Iela Mari, como o primeiro do gênero, publicado pela editora École des Loisirs, em 1968. Entretanto, o livro *Des Chats*, de Steinlen³¹, publicado 69 anos antes, é um livro de imagem que preenche todos os critérios para esse gênero.

A característica que une as histórias por imagens publicadas desde a metade do século XIX, tanto para adultos quanto para crianças, são suas nomenclaturas. Este objeto, em diferentes línguas, é nomeado pela ausência. Sophie Van der Linden (2006) provoca a reflexão quando o chama de 'um livro sem', ironizando a concepção da ausência num trocadilho em francês entre os termos *sem* e *sentidos* (respectivamente *sans* e *sens*): E se o *sem* tivesse *sentidos*?³²

Na atual denominação no Brasil, sua característica primordial, a narração pela imagem, é a que tem destaque: Livro de imagem ou livro-imagem³³, mas que é acompanhada pelo 'sem texto' em diversas situações. Seus referentes em outras línguas são denominados pela falta, pela circunstância de não estar presente um texto escrito, reduzindo o livro enquanto suporte da palavra escrita.

31 Théophile Alexandre Steinlen (1859–1923), artista suíço naturalizado francês, tem vasta produção artística como pintor, gravurista, ilustrador, cartazista e escultor. Os gatos eram um tema forte em seu trabalho, como os famosos cartazes do *Cabaret Le Chat Noir* que estampam muitos *souvenirs* da França.

32 *Et si le sans (sem) avait du sens (sentidos)?* Van der Linden, 2009.

33 Denominação utilizada pela Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ), seção brasileira da IBBY, International Board on Books for Young People.

Em francês, o livro de imagem³⁴ é chamado de *livre sans mots*, em inglês é chamado de *wordless picturebook* e assim por diante. Esta referência à palavra também esteve presente em algumas pesquisas e no mercado editorial brasileiro, como livro sem palavras, sem texto, história muda, livro mudo. Luís Camargo (1995, p.70) define de maneira geral, a constituição deste objeto: “um livro de imagem é um livro sem texto. As imagens é que contam a história”. Spengler (2015) compilou as principais definições dos teóricos brasileiros acerca do livro de imagem que enfatizam, em grande medida, a ausência do texto. Essas denominações reforçam a ausência, seja do texto escrito (sem palavras, sem texto), seja do texto oral (história muda, história silenciosa). Anne Rowe aborda os livros de imagens como *voices off*, no sentido de que suas vozes emergem na leitura e fruição do objeto. Apesar de as imagens em sequência estarem presentes e “as ações visuais parecem dizer de si mesmas, elas ganham voz a partir do leitor” (Rowe, 1996, p. 232, tradução própria). A autora é categórica quanto ao cunho ‘sem palavras’ atribuído aos livros, já que a presença do título é de extrema importância e pode dizer muito sobre a obra. A ausência de texto escrito no miolo do livro não implica que ele é fácil de interpretar. Salisbury e Style (2012), em defesa dos livros de imagem, escrevem:

Nós imploramos, portanto, que os leitores dissolvam o preconceito sobre a ideia desses livros serem simples — ou mesmo completamente sem palavras, já que todos eles têm títulos. Os melhores do gênero são extremamente complexos e sofisticados (Salisbury; Style, 2012, p.98, tradução própria).

A concepção contemporânea do livro de imagem que aos poucos se delineia amplia e valoriza as possibilidades de criação e fruição. Assim como os teóricos defendem, os livros de imagem demonstram que constituem um gênero particular disponível para diferentes olhares. Considerando as crianças leitoras, a predominância da imagem no desenvolvimento narrativo contribui para a aquisição de habilidades diversas; o gênero não se limita à aquisição da oralidade, mas corrobora para a aquisição da linguagem global, para a fruição estética e para a contemplação da arte.

34 O Centre National de Litterature par Jeunesse “La joie par les livres”, seção francesa do IBBY, denomina como *livre de image* o livro ilustrado, buscando os diferenciar das HQ’s, já que em francês ambos são chamados de *Album*.

2

Leitura de imagem e mediação

A imagem chega até nós pelo sentido mais sutil, o mais capaz de nos sacudir e de emocionar nossas paixões, quero dizer, pela visão: pois as coisas que entram no espírito pelo ouvido, tomam um caminho mais longo que aquelas que entram pelos olhos, que são testemunhas mais fiéis e mais seguras que as orelhas.

Roger de Piles

As crianças têm, precocemente e de modo cada vez mais intenso, contato com produções em que as imagens são o elemento principal: Histórias em Quadrinhos, *Games*, Animações, *E-books*, etc. Essa é uma realidade que não tende a retroceder. No entanto, não nos parece que esta condição de acesso aos novos bens culturais, marcados pela presença das tecnologias de informação, garanta a apropriação da linguagem visual e dos conteúdos a ela inerentes de modo a desenvolver a criticidade diante das informações recebidas.

A questão que focamos neste capítulo é objeto de discussão entre pessoas que lidam com crianças pequenas e refletem sobre os produtos culturais a elas destinados, como famílias, professores da educação básica, professores de artes e, também, ilustradores. Muitos adultos preocupam-se em engajar a criança desde bebê numa relação positiva com o livro e com a iniciação no letramento, e demonstram que existe uma concepção de que esses produtos têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças. No entanto, tal concepção está pautada numa ação presente com vistas ao futuro. Ou seja, alimenta-se o gosto pela leitura na primeira infância para encaminhar ao sucesso escolar num futuro breve. Mas, como lembra Perrotti (1990),

A formação de um quadro vivo de leitores não se dá no vazio ou apenas no acaso. O gesto aparentemente banal e corriqueiro de abrir as páginas de uma publicação qualquer está mediado por complexa trama de relações que, se escapa ao leitor no momento em que se depara com os códigos, nem por isso deixa de ser concreta e atuante. Na realidade, a leitura não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado (Perrotti, 1990, p. 63).

Muitas vezes, a expectativa no processo de formação do leitor considera a leitura da imagem ou da literatura para crianças como etapa importante a ser cumprida (e superada) como requisito para a leitura futura da Literatura, com letra maiúscula. Se tratamos esses livros de narrativas visuais como de acesso aos ainda “iletrados”, qual seria a contribuição para o porvir, do ponto de vista da literatura? Arizpe (2013) problematiza os usos e aplicações dos livros de imagem: “Se o que se pensa é que o propósito de um livro é ensinar a ler, que utilidade tem um livro sem palavras? O que podem aprender as crianças? Também, como é possível lê-lo, se não há nada que ‘ler’”? É óbvio que esta teórica da literatura infanto-juvenil ironiza o próprio conceito de ler. Em seus estudos ela apresenta a complexidade presente em bons livros de imagem e demonstra quantos significados eles oferecem para serem lidos! Acreditamos que essa provocação de Arizpe nos direciona para uma reflexão mais aguda acerca das concepções do ato de ler, sobre a leitura de imagem em si e sobre os objetivos e possibilidades da leitura na educação de crianças pequenas.

IMAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: LITERATURA E ARTES VISUAIS

A imagem é capaz de condensar diferentes conteúdos e de naturezas distintas. Focamos nas produções visuais com propósito artístico que visa ao conhecimento sensível, através das emoções que elas podem suscitar. A imagem poética, presente no livro de imagem ou nos livros ilustrados, é abertura de mundos, ampliação, recriação de outras (im)possíveis narrativas, que visam expandir a experiência estética. Anna Marie Holm, sobre a criatividade das crianças e sua relação sensual com mundo, lembra que

Como seres humanos, somos capazes de perceber pelos sentidos, brincar, pular e dançar, nos expressar, usar todos os sentimentos. Ninguém pode tirar isso de nós. Assim, essa habilidade de experienciar é unicamente do ser humano e terá cada vez mais espaço no futuro (Holm, 2004, p. 90).

Para discutir os modos pelos quais os livros de imagem atuam na construção do conhecimento, necessitamos expor a perspectiva teórica da qual partimos no que

tange à construção de sentidos¹. Nosso arcabouço teórico se baseia na perspectiva histórico-cultural que considera a natureza social no desenvolvimento humano.

Estes pressupostos, centrados no pensamento de Vygotsky (1984; 1987), concebem o funcionamento mental mediado por signos, sendo que esses emergem no campo interindividual e são construídos na dinâmica das relações interpessoais. Esses signos, considerados por Vygotsky como instrumentos psicológicos, são sempre signos a interpretar. Marta Kohl de Oliveira destaca essa proposição de Vygotsky quando diz que

[...] essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (Kohl, p. 37, 2010).

Ana Lucia Horta Nogueira (1993, p. 16) enfatiza, também pela ótica da teoria sócio-histórica, o caráter ativo e interativo do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.” Essa concepção entende os signos como essenciais na interação do sujeito com o mundo que ocorre por meio da chamada *mediação simbólica*. Vygotsky defendia que a relação do homem com o mundo não se dá de modo direta, mas de forma mediada, através de elementos intermediários, seja por meio de instrumentos (que contribuem diretamente na transformação do mundo) ou por meio dos signos, como instrumentos psicológicos. A produção de *sentidos* ocorre na dinâmica das interlocuções, a partir do processo de significação e das experiências anteriores. Desse modo, os significados de determinado livro podem ser interpretados por diferentes leitores, com significados mais ou menos abrangentes, sendo os caminhos (de direção do olhar, de estrutura narrativa) indicados previamente pelo artista/autor quando compôs a imagem. Os *sentidos*, por sua vez, são distintos de acordo com este ou aquele leitor, já que possuem experiências de vida distintas. O livro Seca (2000), de André Neves, por exemplo, produz sentidos distintos para um leitor morador de uma região que conta

1 Nos referimos à acepção vigotiskiana, qual seja a relação entre o significado e a relação subjetiva.

com água encanada dentro de sua residência e para um leitor que vive no sertão nordestino sem água encanada.

Temos como suporte teórico as contribuições de Bakhtin (1992), mais especificamente seus conceitos de *polifonia* e *dialogia*. Estes construtos partem da inter-relação entre os sujeitos na produção da linguagem. A linguagem tem caráter polifônico, ou seja, os discursos são sempre impregnados de diversas outras vozes, numa intrincada rede de *sentidos* partilhados por outros. O princípio dialógico definido por Bakhtin considera a natureza social na produção dos discursos, sendo o outro imprescindível na construção e mediação da linguagem. Para Smolka (1991, p.17), “falar de mediação e dialogia é falar do ‘outro’ e da dinamicidade do signo”. Desse modo, a dinâmica discursiva é considerada como constitutiva do conhecimento. A linguagem é vista como trabalho simbólico que, ao mesmo tempo, institui e medeia as relações sociais. A dialogia para Bakhtin, segundo Smolka (1991), manifesta-se de distintos modos: “alternância de vozes ou movimentos dialógicos ‘encobertos’ ou encontro de vozes que se dá na apropriação do discurso de outrem”. Ainda, de acordo com Smolka (1991), a linguagem constitui-se como o modo privilegiado de relação dos indivíduos com o mundo. Deste modo, torna-se evidente o caráter coletivo da produção de sentidos.

Muitos dos livros contemporâneos de literatura para crianças encontram-se no limiar entre as artes plásticas e a literatura. Se, do ponto de vista narrativo, o livro corresponde com os elementos a ele inerentes, como tempo, espaço, enredo, personagens, pelo ponto de vista das artes visuais, trata-se de um produto muito interessante do ponto de vista da poética e da estética. O hibridismo das duas linguagens (narrativa e plástica) oferece uma pluralidade de camadas de significados que ampliam a construção dos *sentidos*. E a natureza polissêmica do livro de imagem, intenção primeira desse tipo de livro, como atenta Van der Linden (2008, p.10), amplia exponencialmente esse processo.

Na perspectiva sócio-histórica, os processos de produção de conhecimento são vinculados à linguagem e, através dela são discutidos e transmitidos na trama social. Assim, são interdependentes e indissociáveis. Para Smolka (1991),

A linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem permite conceber a linguagem como condição de cognição e leva-nos a

indagar sobre a linguagem como lugar de origem da conduta simbólica (Smolka, 1991, p. 42).

Diante dessas constatações, quais as relações cabíveis dentro do espectro da literatura feita para crianças, considerando-se a produção do conhecimento a partir e por meio da linguagem? Consideramos a relação entre literatura e artes visuais contidas nas narrativas visuais como espaços singulares de fruição e produção de conhecimento. Tendo como ponto de partida um ser humano em desenvolvimento que busca — com postura investigativa em relação ao mundo que o cerca — ampliar insaciavelmente as experiências de modo indissociável e não-hierarquizado, percebemos a riqueza (e a obrigação como adultos) de possibilitar às crianças que gozem das múltiplas linguagens. A relação da criança com o livro contempla algumas dessas linguagens: ela se relaciona com a materialidade do livro, com as estruturas formais e espaciais, com o universo da palavra, com a dimensão poética das imagens, com a narrativa, e sobretudo, com a dimensão simbólica. Existem diferentes modos de construção e produção de conhecimento, a partir de diferentes linguagens, mas o que tem se intensificado é a valorização do conhecimento que passa apenas pelo saber racional, desconsiderando as formas de relação com o mundo de maneira sensível. Percebemos, no entanto, que o ensino formal como espaço institucional de educação, não só restringe, como reprime as possibilidades de desenvolvimento e produção de conhecimento que passam pelo saber sensível, pela expressão poética, inerente ao modo de a criança relacionar-se com o mundo. A criança, para Loris Malaguzzi² (1999), em seu poema “Ao contrário, as cem existem”, é feita de cem

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem).

Essa perspectiva de infância e produção de conhecimento considera a criança como sujeito ativo no processo de compreensão e significação do mundo. Esse modo de enxergar a criança não a compartimenta em saberes e habilidades, assim como

2 Loris Malaguzzi (1920–1994), pedagogo italiano foi fundador do pensamento pedagógico da educação infantil na região de Reggio Emilia-Itália.

ocorre com as disciplinas escolares e as áreas do conhecimento. A criança e seu modo de estar no mundo é global, inteiro. Malaguzzi prossegue sobre as linguagens da criança constatando que

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Retirar a possibilidade de explorar e desenvolver certas habilidades corresponde ao inverso do propósito da educação com vista ao desenvolvimento pleno do ser humano. A educação formal, representada nos mais diferentes níveis, mas de forma mais atroz na formação de crianças pequenas, mina a imaginação e a produção de conhecimentos perpassados pela arte, esta compartimentada como mais uma das (menos importantes) disciplinas escolares. Na educação de crianças pequenas, outras abordagens são necessárias, sobretudo aquelas nas quais estejam presentes linguagens de maneira integrada, que nutram o repertório da criança e que possibilitem e fomentem a imaginação, como expôs Girardello:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (Girardello, 2011, p. 76).

Desse modo, a imaginação representa para a criança ao mesmo tempo o motor e o combustível em seu estar no mundo, num processo incessante de retroalimentação. A literatura e as artes visuais têm esse caráter fomentador da imaginação, ampliando os repertórios, ferramenta esta para imaginar e produzir conhecimento (Vygotsky, 2009).

MODOS DE LEITURA

A leitura de um livro, de uma história específica é, para as crianças, um momento de extremo prazer e fruição. Raras são as crianças que não se envolvem na leitura de uma história. Nesses casos, duas possibilidades são plausíveis: ou a história ou o mediador não agradou. Quando a criança escuta uma história ou a lê de maneira autônoma, envolve-se em vasculhar os significados da narrativa, imagina e vive a história por meio do texto, da voz, do gesto e da leitura das imagens.

No decorrer dos meus estudos sobre o livro de imagem, diversas vezes fui questionada quanto ao uso do termo *leitura de imagem*. Essa indagação considera que o vocábulo leitura corresponde ao ato de decodificação apenas do texto escrito. Nomear o ato da varredura visual, o movimento ocular com vistas a identificação e interpretação dos códigos visuais como *leitura* corresponde a um modo mais abrangente de VER e compreender o mundo e seus objetos culturais. Outro termo não contempla a complexidade concernente a este ato, que está ligado à decodificação, mas, sobretudo, à interpretação desses códigos. Paulo Freire (1998), em sua célebre passagem, diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra.” Fanuel Hanán Díaz, do mesmo modo, questiona a rigidez em relação ao termo quando diz

Geralmente, quando se fala de leitura, os adultos pensam que este termo faz referência quase exclusiva à decodificação do código alfabético, quer dizer, ao texto escrito. E essa é a primeira noção que devemos desbancar. Falar sobre a relação de transferência entre leitor e texto foi útil para abandonar a concepção monolítica e escolar da leitura. Então falamos de ler o mundo, de ler o rosto, de ler as imagens, a pintura e, em geral, os signos (Díaz, 2007, p.164, tradução própria).

Do mesmo modo, Ricardo Azevedo nos *Dezenove poemas desengonçados*³ (p.41) oferece uma *Aula de leitura* no qual amplia a noção do ato de ler ao dizer:

A leitura é muito mais do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar;

Essa “leitura de mundo” trazida por Fanuel Díaz, Paulo Freire e Ricardo Azevedo concerne o estar no mundo e interpretá-lo, de maneira global. Desse modo, o termo “visualização da imagem”, sugerida diversas vezes como mais apropriada, não contempla a complexidade do ato de leitura. Arnheim (1980) enfatiza o ato primeiro de visualizar dizendo que

[...] para os fins da vida cotidiana, ver é essencialmente um meio de orientação prática, de determinar com os próprios olhos que uma certa coisa está presente num certo lugar e que está fazendo determinada coisa. Isto é identificação no seu sentido mais simples (Arnheim, 1980, p. 35).

A partir dessa primeira “passada de olhos”, iniciaria o processo dinâmico de varredura visual, buscando estabelecer as conexões entre os elementos gráficos que compõem a imagem. Esses elementos simbólicos inseridos pelo artista estão dispostos na composição de modo a exigir reflexão sobre ela, não bastando apenas visualizar. Assim, de maneira geral, os processos de leitura constituem busca de significados. Maria Helena Martins (1994) sintetiza essa concepção mais abrangente de leitura quando diz que

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimentos históricos e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (Martins, 1994, p. 30)

3 Azevedo, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1999.

Se nos debruçamos sobre o objeto livro, somos instigados por inúmeras instâncias materiais que o compõem: cor, cheiro, textura, etc. A ‘leitura total’ do objeto livro é, desse modo, a conquista de uma forma instrumental de compreensão, de tomada de posse da informação no seu sentido mais amplo. Essa leitura supõe uma atitude dinâmica e interrogativa diante dos textos, das imagens e uma possibilidade de ir além. Jean Perrot (1987) defende a leitura como um modo de estar no mundo

A leitura bem-sucedida, da mesma maneira, é esta demanda (abordagem) criadora na qual jogo (ou brincadeira) e fantasia coincidem. É o transpassar de uma barreira necessária, o colocar em ação do espírito de invenção. Uma medida de saúde pública, para dizer tudo! (Perrot, 1987, p. 13, tradução própria)

Ler, desse modo mais abrangente, significa receber informações advindas de diferentes fenômenos e linguagens e processá-las a partir dos repertórios de cada indivíduo, num processo dinâmico e concomitante de inferência, análise e conferência.

DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA IMAGEM

Diversos processos atuam durante a leitura, seja de imagem, de textos, de mundo. A percepção é um fenômeno que está estritamente relacionado com a leitura visual. Fayga Ostrower relaciona o ato de leitura e percepção das imagens com o ato ativo (e criativo) de construção de significados.

Papel desempenhado pela percepção, este espontâneo olhar-avaliar-compreender (de fato, a palavra ‘percepção’ já conota a compreensão). E vocês vão entender, à medida que certos problemas vão sendo colocados, o quanto os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, neste interpretar, já começa a criar. Não existe um tempo de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação (Ostrower, 1988, p. 167).

A leitura das imagens, em nossa abordagem, tem o caráter de movimento, como atividade nada passiva. Cada imagem oferece uma estrutura a ser lida, que

pode modificar-se se existem imagens contextualizadoras, como na sequência visual. A imagem precedente oferece indícios que podem ou não serem confirmados na imagem subsequente. Além disso, o repertório do leitor, como dissemos anteriormente, é fundamental para acessar os níveis de significação construídos em cada imagem, possibilitando adentrar nas camadas de sentido (de modo superficial ou profundo). Durand e Bertrand descrevem esse processo da seguinte maneira:

[...] o olho retoma os principais elementos construtivos e os organiza. Há então um verdadeiro processo de leitura. [...] é preciso entrar na imagem e caminhar dentro dela. Trata-se de um ato que tem uma certa duração, que se aperfeiçoa e se atila (Durand; Bertrand, 1975, p. 27).

Lígia Cadermatori explica como a leitura das narrativas visuais repercute em qualquer leitor, sejam adultos ou crianças:

Através da imagem visual, os livros sem texto estimulam o interesse ativo da mente em relação ao objeto. Recorrendo à percepção visual para chegar ao pensamento, os signos visuais, através de suas propriedades, induzem conceitos. Considere-se que a apreensão das formas é o meio de percepção mais espontâneo, sobre o qual se constroem posteriormente, os conceitos, o procedimento analítico, a reflexividade, enfim. O desenvolvimento da apreensão visual é, portanto, uma etapa básica e importante do desenvolvimento que a leitura requer. (Cadermatori, 2006, p. 53)

Vimos a partir de diversos autores os modos de leitura e a importância dos leitores no próprio processo de significação com o objeto lido, seja o livro, seja a imagem. Tratamos a leitura de um grupo de imagens em sequência narrativa como a possibilidade de apropriação de uma linguagem cognoscível que, a partir de significados inseridos pelos artistas/autores, podem ser interpretadas e tornam-se passíveis de significação pelos leitores. Mas os vários autores consultados parecem concordar que não basta o amplo contato com as imagens para assegurar o letramento visual. O jovem leitor requer algum tipo de mediação ou acompanhamento para se tornar fluente na leitura de imagens. A implicação que está por trás dessa questão seria, então: como podemos, como adultos mediadores, contribuir para a leitura de imagem na construção de sentidos entre as crianças e o universo imagético?

Os significados são inseridos de modo intencional pelo autor e possuem coerência em sua composição. As narrativas visuais, deste modo, não são “sem texto”, como são diversas vezes descritas. Ainda que o texto escrito esteja ausente, os elementos físicos e visuais são organizados por palavras, e suscitam palavras no processo de constituição de sentidos. As palavras são o meio pelo qual nosso pensamento se organiza. Vygotsky (1987), a partir de seus estudos, nos atenta sobre os aspectos concernentes ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Embora sejam processos distintos, o pensamento e a linguagem estão ligados intrinsecamente: “as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento” (Vygotsky, 1987, p. 44). Deste modo, não podemos considerar que a ausência de texto escrito representa ausência de linguagem verbal. Dondis (1997), por sua vez, diz que

[...] a compreensão visual é um meio natural que não precisa ser aprendido, mas apenas refinado através de seu alfabetismo visual. O que vemos não é, como na linguagem, um substituto que precisa ser traduzido de um estado para outro (Dondis, 1997, p. 186).

No processo de leitura de uma composição visual, nosso pensamento se estrutura em torno dos significados por meio das linguagens visual e verbal. A leitura se dá no nível simbólico, não sendo uma transcrição e muito menos tradução da imagem para o texto verbal escrito.

Walter Benjamin (2002) discorre sobre o modo de relação da criança com o livro durante a leitura:

[...] não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico (Benjamin, 2002, p. 69).

O livro de imagem, então, além de fomentar a imaginação, contribui como

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

LETRAMENTO VISUAL

Ao longo do século XX, passaram a surgir diferentes formas de denominar a capacidade de ler uma representação pictórica de maneira sistematizada com vistas à construção de significados. John Debes (1969) foi o primeiro a utilizar a alcunha Alfabetismo ou Letramento⁴ Visual de modo a denominar a capacidade do sujeito visualmente letrado, sendo aquele capaz de “discriminar e interpretar as ações, objetos e símbolos visuais, naturais ou artificiais, que encontrasse em seu entorno”. (Debes, 1969, p. 28, tradução própria)

Outra definição acerca do letramento visual vem com as contribuições dos estudos de Karen Raney (1998) que abarcam educação, arte e literatura. A autora define que o letramento visual

[...] é a história de pensar sobre o que significam as imagens e os objetos: como se unem, como respondemos a eles ou os interpretamos, como podem funcionar como modos de pensamento e como se colocam nas sociedades que as criaram (Raney, 1998, p. 38).

Com isso, circunscreveu cinco dimensões do letramento visual, a saber: a *sensibilidade perceptiva*, o *hábito cultural*, o *conhecimento crítico*, a *abertura estética* e a *eloquência visual*.

O conceito de letramento visual é também utilizado por Dondis (1997) no que tange à capacidade de ler e interpretar produções da linguagem visual. Este letramento visual é atribuído à capacidade humana de identificar, compreender e interpretar os conteúdos dos produtos visuais, construindo significados. Se letramento visual é a habilidade de apropriação e interpretação dos bens visuais, o instrumento a partir do qual chega-se a ele é denominado leitura de imagem.

A leitura de imagem refere-se à interação e produção de sentido dos leitores com os produtos visuais, sendo que estes possuem muitas características em comum. Arnheim (1980) discorre sobre suas semelhanças:

Há pinturas que devem ser lidas numa sequência determinada, por exemplo, da esquerda para a direita como a escrita. As histórias em

4 Essas duas palavras são empregadas como traduções de *visual literacy*. Neste texto utilizaremos o termo ‘Letramento’ por entendermos que ele abrange a complexidade do ato de ler, que não está centrado apenas na decodificação dos elementos visuais, sendo este o primeiro estágio.

quadrinhos são deste tipo, e assim eram certas pinturas narrativas populares no século XV, nas quais via-se, da esquerda para a direita, como Eva foi criada a partir da costela de Adão, como ela apresentou-lhe a maçã, como foram repreendidos por Deus e, finalmente, como o anjo os expulsou do paraíso (Arnheim, 1980, p. 368).

Outro aspecto a ser considerado é o percurso do olhar na leitura da imagem. Dondis (1997) afirma que vemos através de um movimento de cima para baixo e da esquerda para a direita, talvez influenciados pela convenção da escrita ocidental. Ostrower também coloca este movimento como o trajeto primordial de visualização de uma imagem e enfatiza a força dos elementos gráficos na direção do olhar.

A linguagem visual é composta apenas por termos espaciais. Veremos que, numa imagem, qualquer linha funciona como se fosse uma seta. Ela diz: “olhe pra mim, siga daqui para lá”, e nós somos obrigados a olhar assim como o artista a colocou, seguindo ao longo desta linha e na direção que ela indica. O mesmo ocorre com relacionamento formal de cores, superfícies, volumes contrastes e ritmos visuais. Eles sempre configuram situações espaciais — e nós interpretamos espontaneamente (Ostrower, 1988, p. 174).

Reily chama a atenção de que a leitura esquerda/direita-cima/baixo pode ser um movimento intuitivo, no entanto, a estrutura da composição e a direção da leitura pode ser previamente intencionada.

A direção esquerda/direita da escrita pode influenciar a construção do sentido na leitura da imagem, mas a varredura visual dos elementos na página obedece principalmente a questões relacionadas à composição dos elementos visuais (Reily, 2003, p. 167).

A renomada ilustradora Angela-Lago também discorre sobre o movimento ocular de leitura:

O caminho pressuposto para se olhar o livro, e também cada página, seja ela de texto ou ilustração, é o mesmo da leitura alfabética: da esquerda para a direita, do alto para baixo. Um personagem segue em frente à medida que seu trajeto se faz da esquerda para a direita. O desenho de um personagem andando da *direita* para a esquerda implica, a princípio, na ideia de volta. Mas, através da composição,

podemos interferir também no sentido do olhar e agregar novos significados à narrativa⁵.

A leitura das imagens, para essas autoras, é entendida como uma atividade na qual o leitor deve ser sujeito ativo na ação interpretativa. A leitura não está pronta e facilmente acessível. Para que ocorra a leitura de imagem, deve-se examinar e estabelecer conexões entre os elementos. É a partir do repertório do leitor que será feita a leitura das imagens e, com base neste referencial, serão construídas as relações e constituídos os sentidos. Para Rosa Iavelberg,

A leitura da imagem deve ser vivida como ato de criação poética do aluno, de forma que ao ler imagens ele atua de modo pessoal, dando sentido ao objeto em questão. Entretanto, a leitura em si, e primordialmente como ação criativa, se operacionaliza por atos de experimentação (ação e reflexão) e existirão tantos procedimentos quantos leitores frente a uma imagem (Iavelberg, 2012, p. 285).

Ainda acerca da leitura de imagem e o modo que os leitores a fazem, encontramos alguns autores que consideram as leituras de imagens como leitura aberta. Os objetos passíveis de leitura contêm elementos objetivos para a leitura, mas é predisposto um acordo em que o leitor traz sua bagagem cultural para que se complete sua leitura.

No momento da leitura, há um diálogo entre as percepções geradas pelo objeto visto e o repertório do leitor. Há assim um movimento contínuo de construção de hipóteses e relações entre sensível e inteligível. Logo, quanto maior for o repertório e o inventário de conhecimentos e de leituras visuais do leitor da obra de arte, maior será a expansão do universo de significação e maior será a rede de associações a estabelecer. Por outro lado, se o repertório do leitor é muito limitado, a possibilidade de construção de significados não conseguirá ultrapassar as restrições desse repertório, no mais das vezes esbarrando no senso comum. Para fazer funcionar essa rede de construção de significações configurada por uma articulação de sentidos, o repertório do leitor é a cartografia básica por onde análises e interpretações irão acontecer (Buoro; Costa, 2012, p. 99).

5 Excerto do artigo *O códice, o livro de imagem para criança e as novas mídias*, de Angela Lago, presente no extinto site da autora.

Seguindo essa concepção, entendemos os leitores de narrativas visuais como desbravadores da linguagem visual, dado que os sujeitos-leitores aos quais nos referimos são crianças pequenas que versam suas leituras a partir de repertórios menores, ainda em construção. Assim, uma obra que reconhece e considera esse repertório de seu interlocutor em formação pode inserir diversos elementos que instigam a leitura e fomentam a ampliação deste repertório.

Ao seguir a sequência de imagens, o leitor se depara com lacunas, brechas não explicadas; busca coesão na história, exercita a imaginação e o raciocínio e completa o sentido não explicitado pelo autor/ilustrador (Reily, 2003, p. 168).

Laura Sandroni e Luiz Raul Machado enfatizam as contribuições da leitura de imagem na construção da linguagem

[...] a criança pequena, em contato com livros de imagens simples, de fácil leitura visual [...] nomeia objetos de reconhecimento cotidiano e vai consolidando a linguagem. Neste processo, ela já cria uma interpretação para as imagens representadas e estabelece relação entre elas. Numa atitude ativa, a criança compara, discrimina, enumera, descreve, recria e interpreta, segundo as suas experiências prévias (Sandroni; Machado, 1986, p. 40).

A linguagem visual amplia e organiza de modo abrangente as representações no mundo para a criança. Jean Perrot discorre sobre o processo de vasculhar a imagem: “A leitura sutil e o adensamento dos livros. Assim, a criança percebe pouco a pouco os duplos fundos da representação. Isso começa, na verdade, como um jogo de esconde-esconde” (Perrot, 1987, p. 103, tradução própria).

Na leitura conjunta com crianças pequenas, podemos observar algumas atitudes recorrentes no modo de relacionar-se com livros de imagem. Lucia Reily elenca alguns, como “tocar as figuras, apontar, mostrar detalhes importantes, seguir os movimentos, imitar os gestos dos personagens, tudo isso aproxima a criança do livro” (Reily, 2003, p. 175). Benjamin (2002) argumenta sobre a mediação e o papel dela ao incitar a leitura:

[...] a exortação taxativa à descrição, contida em tais imagens, desperta a palavra na criança. Mas, assim como descreve essas imagens com

palavras, ela as ‘descreve’ de fato. Cobre-as de rabiscos. [...] a criança penetra nestas imagens com palavras criativas (Benjamin, 2002, p.72).

Se considerarmos que estes leitores são crianças bem pequenas, temos que incluir como práticas de leitura ações como levar o livro à boca, deitar-se sobre ele ou equilibrá-lo sobre a cabeça, acariciar os personagens, além do incessante gesto de ir-e-vir das páginas. O movimento de ir-e-vir, por sua vez, consiste em um dos mais importantes atos para a leitura das imagens. Reily sintetiza as colocações de Geoff Fox acerca do movimento de virada da página e sua importância na construção do sentido narrativo:

Na leitura do livro de imagem é comum que o leitor avance e volte para trás, durante o processo de leitura, procurando confirmar detalhes que se apresentam e que auxiliem na compreensão do enredo. [...] esse movimento de ir e voltar nas figuras, antecipando o que está por acontecer, revendo, à luz do final do livro, o que foi ilustrado no começo, é fundamental para a apreciação da obra. Um livro de imagem não foi desenhado para leitura única (Fox *apud* Reily, 2003, p. 167).

Ainda sobre o modo de ler, Arizpe (2014) versa sobre os diferentes níveis de leitura relacionados aos leitores e aos níveis de complexidade dos elementos visuais. Desse modo, de acordo com o tipo de imagem, demandar-se-á um nível de sofisticação do leitor, abrangendo, dentre outras habilidades, pausa para a leitura, dedicação à imagem e várias releituras. Tendo em vista que a linguagem presente é a visual, caberá ao leitor apoiar-se nos elementos da composição para criar as conexões que comporão os significados. Esse processo de vasculhar a imagem demanda a todo momento a criação de hipóteses que são confirmadas ou reelaboradas de acordo com a cadência das páginas (Arizpe, 2014). A prática de leitura conjunta no ambiente escolar tem nos mostrado, por exemplo, que as crianças fazem acordos e buscam estabelecer coletivamente os parâmetros que regem a leitura da imagem e a construção dos significados. Feltre (2015) destaca o empenho necessário para a leitura de imagens, enfatizando as inúmeras possibilidades de leitura. E complementa acerca do papel do outro na construção das leituras e dos significados: “Quando isso é feito no coletivo, as possibilidades se ampliam, porque percebemos que cada um interpreta à sua maneira, de acordo com as suas experiências de vida, o que traz uma diversidade de leituras” (Feltre, 2015, p. 154).

A relação entre leitor e obra não tem fronteiras muito demarcadas, estando a obra sujeita a inúmeras leituras.

O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o material. O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele(a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural (Penn, 2008, p. 324).

COMO AS CRIANÇAS DENOMINAM OS LIVROS DE IMAGEM

Na contracorrente das denominações dos livros de imagem que os designam pela ausência, conforme discutido no capítulo 1, podemos encontrar outras referências como, por exemplo, a dos leitores. O modo como as crianças os descrevem dão indícios de como elas concebem a leitura dos mesmos. Percebi em todo o meu percurso como mediadora de livros de imagem, durante as atividades de leitura, que as crianças pedem frequentemente para que se conte a história, pedindo a verbalização da imagem. Essa demanda foi expressa também em diferentes contextos de leitura desta pesquisa, tanto com as crianças leitoras mais experientes como com as não-alfabetizadas. Talvez o pedido tenha origem no hábito de ouvir histórias narradas por adultos, ou talvez, podemos supor a partir de suas falas, que a leitura deste tipo narrativo exija exercício distinto. Em diversas ocasiões da coleta de dados com as crianças, tanto no Brasil quanto na França, ouvia que o livro de imagem é um *livro que precisa pensar*, já que exige do leitor um esforço para a construção dos significados. Também tenho diversos registros de crianças referindo-se aos livros ilustrados como “histórias prontas”, mas aos livros de imagem como “livros para imaginar”. Por vezes, as crianças sugeriram que lêssemos primeiramente em silêncio de modo que cada leitor pudesse construir mentalmente sua história (dentro da cabeça, na voz das crianças), seguido da discussão dos significados na releitura conjunta.

Em seus estudos sobre leitura de imagem com crianças imigrantes em diferentes partes do mundo, Arizpe e Styles (2004) identificaram uma percepção bastante semelhante. As crianças usavam os mesmos verbos *pensar, inventar e*

imaginar para descrever a leitura dos livros de imagem. As autoras narram que uma das crianças disse que as palavras não eram necessárias, pois as imagens vão direto ao cérebro. E, assim como para as crianças de nosso estudo, elas mostraram ter a consciência de que, neste tipo de história, o leitor tem que participar ativamente na leitura da narrativa.

Na leitura da sequência de imagens, diversos atributos são necessários, assim como distintas serão as habilidades exercitadas. Abramovich elenca algumas delas na interação criança-livro de imagem.

Ao prescindir do verbo, [os autores] dão toda possibilidade para que a criança o use... oralizando estas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas [...], ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias. Musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam... [...]. Estes livros são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo ... diferente, conforme percebem esse mundo (Abramovich, 1989, p. 32).

Will Eisner (1999), ao falar de leitura do gênero quadrinhos, versa sobre a leitura de imagem e as especificidades da narrativa visual:

[...] as imagens sem palavras, embora aparentemente representem uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, na verdade exigem certo refinamento por parte do leitor (ou espectador). A experiência comum e um histórico de observação são necessários para interpretar os sentimentos mais profundos do autor (Eisner, 1999, p. 24).

O modo primitivo ao qual Eisner faz referência diz respeito ao modo primeiro e mais antigo de narração gráfica, como vimos mais detalhadamente no Capítulo 1. Em todos esses autores, fica evidente o papel do artista como aquele que insere os significados a partir da poética visual, mas cabe ao leitor a função de interpretar o objeto lido.

CRIANÇAS ENTRE AS HISTÓRIAS: O MEDIADOR E A MEDIAÇÃO

Inúmeras iniciativas buscam ampliar a produção e o acesso aos livros. Programas de leitura, públicos e privados, possibilitam o acesso aos materiais; feiras e salões do livro espalhados por muitas cidades movimentam o mercado editorial; prêmios como o Jabuti, FNLIJ, APCA, dentre outros, reconhecem a qualidade dos autores e das obras; ações culturais acontecem em escolas, bibliotecas e associações com propósito de nutrir nas crianças e jovens o hábito da leitura. Essas iniciativas têm aumentado nos últimos anos, assim como suas frequências.

Nas escolas, a literatura para crianças está presente de maneira intensa e as ‘rodas de leitura’ acontecem cotidianamente, com maior intensidade na educação infantil, mas de modo rotineiro no Ensino Fundamental I. Além disso, a biblioteca escolar⁶ é o lugar de honra do livro na escola, espaço que congrega os acervos para enriquecer as disciplinas escolares e aprofundar o envolvimento do estudante com o universo científico e literário.

Qual é, no entanto, o sentido deste contato e quais são os modos como os livros são apresentados e lidos para e com as crianças? Se pensarmos num livro ilustrado, o contato com diferentes gêneros textuais, a ampliação de vocabulários e diferentes estruturas narrativas são fatores importantes na partilha de histórias, mas, considerando a leitura compartilhada de livros de imagem entre o adulto e um grupo de crianças, as expectativas devem ser distintas. Nosso foco neste subitem está nos modos de leitura e mediação, refletindo o papel do adulto/educador como facilitador da relação criança-livro.

Para iniciarmos a reflexão, trago o relato de duas experiências de mediação de leitura com crianças em contextos bem distintos. Elas fizeram parte da pesquisa de campo realizada durante o estágio de doutorado-sanduíche, sendo para mim, duas experiências bastante significativas de mediação de leitura dentre as várias que pude visitar. A primeira refere-se ao encontro *Le Poussin Masqué* (O Pintinho Mascarado) realizado periodicamente na *La Petite Bibliothèque Ronde*⁷, com crianças de 0-5

6 A obrigatoriedade da biblioteca escolar deu-se pela lei nº 12.244, de maio de 2010. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: agosto de 2025.

7 *La Petite Bibliothèque Ronde* foi inaugurada em 1965 no bairro popular La plaine, em Clamart, município localizado na periferia de Paris, França. É uma referência internacional de biblioteca para crianças. Fundada pela associação *La Joie par les livres*, foi idealizada pelas bibliotecárias

anos e seus acompanhantes. A segunda aborda a prática de mediação de leitura da *Asociación Entrelibros*⁸, com diferentes faixas etárias em lugares distintos.

ALGUMAS COISAS PODEM ACONTECER

O subtítulo acima, *algumas coisas podem acontecer*⁹, faz referência aos dizeres recorrentes da bibliotecária que fazia mediação de leitura com crianças de zero a dois anos e suas famílias na *La Petite Bibliothèque Ronde*. Periodicamente, a biblioteca realiza sessões com crianças bem pequenas para a “descoberta de músicas, de histórias e brincadeiras com as mãos.”¹⁰ No entanto, mais do que ler histórias e apresentar livros, as bibliotecárias dão, de modo muito sutil, consignas para os adultos acompanhantes de como pode ser a leitura com as crianças, demonstrando modelos de possibilidades.

Antes de começarem a ler as histórias, as bibliotecárias diziam em voz alta que as crianças podiam circular livremente pelo espaço, manipular outros livros que estavam disponíveis, assim como falar, rir ou chorar, se esta fosse a vontade delas. E continuavam dizendo que elas leriam, leriam, leriam histórias e que, talvez, *algumas coisas poderiam acontecer*. Para as acompanhantes dessas crianças a expectativa de “ouvir uma história” considera que o corpo deve estar estático: sentado e em silêncio. Para romper com esta postura, as bibliotecárias, mesmo durante a leitura,

especialistas em literatura para crianças e jovens Lise Encrevé, Christine Chatain e Geneviève Patte. O projeto arquitetônico, realizado pelo *Atelier de Montrouge*, foi discutido com as bibliotecárias de modo que cada um dos ambientes fosse pensado para envolver as crianças com a biblioteca. O prédio, considerado monumento histórico francês desde 1993, é composto por 9 círculos, permitindo diferentes usos de acordo com as propostas e faixas etárias. Fonte: <http://www.lapetitebibliothequeronde.com> e diário de campo.

8 A *Asociación Entrelibros*, fundada em 2011, sediada em Granada, Espanha, mantém a seguinte descrição no blog: “a associação agrega um heterogêneo grupo de pessoas procedentes de diversos campos profissionais, cujo núcleo comum é a condição de leitores e a convicção de que a literatura é um instrumento primordial para provocar emoções e conhecimento” (tradução própria). Disponível em: < <https://www.asociacionentrelibros.es/> >. Acesso em: agosto de 2025.

9 A bibliotecária alternava entre os dizeres: “*quelque chose peut se passer*” (alguma coisa pode acontecer) e “*On va voir, parfois quelque chose se passe*” (Vamos ver, às vezes alguma coisa acontece) (anotações de diário de campo).

10 Trecho do *site*: < <https://www.lapetitebibliothequeronde.com/projets/lire-avec-les-tout-petits/> >. Acesso em: agosto de 2025.

reafirmavam as indicações dadas anteriormente. Com variantes de entonação da voz, com o movimento do livro, as crianças ‘livres’ se sentiam atraídas pelas histórias. Uma criança de aproximadamente um ano, tocou no livro *Noir et Blanc*, de Tomi Ungerer, tentando pegar um botão de uma imagem. Outra criança afastada e de costas para a mediadora chorou quando a história acabou. Entre a escuta de uma história e outra, quando a bibliotecária alterava a voz ao ler o título, as crianças silenciavam e direcionavam o olhar para ela. Esses exemplos singelos mostram a amplitude das possibilidades da mediação das relações afetivas que se estabelecem no contexto da contação de histórias.

Quais são as intenções de ler histórias para grupos de crianças tão pequenas? Quais são as coisas que podem acontecer? A partir dessas sessões de leitura, as crianças tomam contato com outros modos de uso da língua: se aproximam de um universo poético por meio da oralidade e das imagens, relacionam-se com os pares tendo foco comum o objeto livro, ampliam o vocabulário, percebem a cadência das palavras, a melodia da língua, etc. Para as acompanhantes das crianças, algumas coisas também podem acontecer: elas observam as crianças na interação com o livro e o universo das histórias, descobrem uma imensa variedade de gêneros literários, a multiplicidade de formas de se contar histórias e vislumbram que, a partir dos exemplos das leitoras, elas próprias podem contar histórias. A sugestão da bibliotecária de que alguma coisa pode acontecer não é uma fala aberta e descompromissada. Estas “coisas” que acontecem se referem ao momento vivido por estas crianças, nas descobertas e exploração que fazem junto ao universo da leitura. É um processo educativo para os adultos também.

Michèle Petit (2014) defende que os mediadores devem se ater ao presente da criança na hora da leitura, e tê-lo como finalidade. Desse modo, projetar na leitura com os pequenos as expectativas de construção de um leitor consolidado no futuro é agir de modo desonesto com o sujeito que a criança é no presente. Geneviève Patte (2012), mentora da biblioteca, defende o lugar da biblioteca como o espaço em que

[...] praticamente todo conhecimento e toda experiência podem, de certa maneira, ser transmitidos, ser compartilhados com a mediação do adulto disponível porque eles escutam a criança (Patte, 2012, p. 162, tradução própria).

Para adultos acompanhantes, pais, babás ou professores, “acontecem

descobertas, já que eles próprios podem descobrir um verdadeiro prazer de ler obras sensíveis e belas que ele compartilha naturalmente com a criança” (Patte, 2012, p. 38, tradução própria). Para isso, é importante que essa família tenha respaldo para mediar e compartilhar leitura com os pequenos: ver que é possível ler junto (e não apenas para) a criança, que nenhum atributo artístico é necessário para a leitura do dia-a-dia, e principalmente, que o acervo da biblioteca está verdadeiramente disponível para empréstimo.

POSSO LER UMA HISTÓRIA PARA VOCÊ?

Entrelibros é uma associação espanhola que tem como objetivo ler histórias para crianças e adultos em diferentes contextos. Promove a chamada ‘leitura em voz alta’, sem nenhum efeito especial, nenhum adereço cênico, nenhum figurino. Também não existe um número mínimo de ouvintes, sendo que a maioria das leituras acontece entre duas pessoas: a que lê e a que escuta. A proposta desta associação, concebida pelo Prof. Juan Mata Anaya, professor aposentado de Didática da Língua e da Literatura na Universidad de Granada, é possibilitar a relação entre as pessoas, tendo o livro como objeto comum para a construção de significação e afeto. Nesse sentido, o papel do mediador não está em levar a criança até o livro, mas de se aproximar dela tendo o livro como mediador. Para a *Entrelibros*,

[...] as leituras compartilhadas estabelecem um espaço de comunicação e expressão livre das emoções e dos pensamentos, possibilitando a escuta e o diálogo, estabelecem laços afetivos. A literatura atua, desse modo, como um meio de aproximação e atenção aos outros¹¹.

Tive o privilégio de conviver com a *Entrelibros* durante uma semana, participando da agenda de leituras da Associação. Dentre as atividades regulares estão as leituras semanais no Hospital Infantil de Granada (na enfermaria, na oncologia e na recepção da emergência) e a leitura com os internos no Centro Penitenciário de Albolote. O trabalho de mediação que realizam superou minhas expectativas no que diz respeito aos elos que o mediador possibilita durante a leitura

11 Excerto retirado do *site da Entrelibros*. Disponível em <<https://www.asociacionentrelibros.es/>>. Acesso em: agosto de 2025.

de uma história, em vários aspectos que serão expostos na continuidade.

É uma prática que busca, a partir das histórias e do universo literário, ampliar os referenciais dos e com os participantes, num momento de pausa do cotidiano. É óbvio que o público regular da *Entrelibros* vive um momento delicado de suas vidas, seja recluso na penitenciária ou numa cama de hospital. Mas a atuação da *Entrelibros* extrapola estes sujeitos mais fragilizados e abarca, também, famílias de crianças de escola pública, feiras de livros e diversos outros eventos, relacionados ou não ao fomento à leitura. Esta prática de mediação tem como finalidade, assim como defende Michèle Petit, o momento presente, o da infância:

Estar com os livros não garante grandes leitores, mas essas relações com os livros permitem, na infância, relacionar-se com o mundo a partir de uma perspectiva poética questionadora.¹²

Nesse sentido, a leitura compartilhada vislumbra objetivos outros além da formação do bom leitor com vistas ao sucesso escolar.

Ler junto, escolher a história juntos, permitir que o outro a escolha dentre várias na sacola, ler novamente e quantas vezes forem solicitadas, começar outra história sem ter que discutir a anterior, conversar sobre a história se esse for o desejo: são estes os protocolos de leitura da *Entrelibros*.

Nessa concepção de leitura compartilhada, “ler para outros e com outros estabelece vínculos afetivos, reconforta, fomenta a amizade.”¹³ A parceria que essa perspectiva de mediação propõe, sem hierarquia entre aquele que lê e aquele que escuta, é evidente nos relatos dos mediadores e dos ouvintes. As mediadoras¹⁴ da *Entrelibros*, todas voluntárias, sentem-se muito orgulhosas e satisfeitas em participar desses momentos de partilha. Uma leitora voluntária, a caminho da leitura no presídio, disse: “Felizmente estou na *Entrelibros* desde o início. Eu amo! Aprendo muito mais com eles do que eles comigo.”¹⁵ Este exercício de leitura em voz alta, seja

12 Anotações do caderno de campo a partir de palestra no *Salon du livre et de la presse jeunesse Seine-Saint-Denis*, em 2014.

13 Excerto retirado do *site* da Entrelibros. Disponível em: <<https://www.asociacionentrelibros.es/>>. Acesso em: Agosto de 2025.

14 Utilizo o plural no feminino, assim como próprio Juan Mata Anaya o defende, pois apesar de existirem homens mediadores a grande maioria é composta por mulheres.

15 Trecho de anotações em Diário de Campo.

de textos e/ou imagens, cria aberturas para que os sujeitos dialoguem e coloquem os diferentes pontos de vista das leituras. E em tempos de leitura silenciosa, em que os espaços para se falar sobre as leituras estão cada vez mais escassos, esta é uma prática muito significativa.

Dentre indicações para a prática de leitura da *Entrelibros* estão a disponibilidade de alguns títulos e a liberdade do ouvinte em escolher a história a ser compartilhada. Diversas perguntas podem ser feitas durante e após a leitura, mas existe uma única interdição: “Nunca devemos perguntar para quem lemos a história se ele gostou, jamais!” Com esta frase, Prof. Juan Mata explica que essa pergunta aparentemente inocente pode comprometer o processo de construção de sentido, pois exige que o sujeito exprima uma opinião imediata a partir do questionamento. Assim também defende a ilustradora Elzbieta:

[...] as histórias devem ficar inexplicáveis sem o que o professor (ou adulto) esprema o sentido. A história deve ser como uma pedra na boca: você não pode simplesmente engolir.¹⁶

Seguimos pensando e ‘digerindo’ a história por algum tempo, buscando detalhes, relações, produzindo sentido. Assim são também as crianças que seguem conversando, questionando e representando a história.

MEDIAÇÕES

Na mediação de livros com crianças pequenas, apresentam-se diversos desafios para o sujeito que a realiza. Percebemos ao longo da pesquisa uma grande variedade de maneiras de fazê-lo. Com os educadores, por exemplo, dramatizando a história, descrevendo verbalmente as imagens ou mantendo silêncio sobre elas, usando alguns objetos presentes na história, ajudando a criança a relacionar com algum tema conhecido, ler com diferentes vozes, ler de um modo mecânico ou de modo envolvente, etc. Entre as famílias, a leitura mais íntima, sentado no colo ou deitados na cama, alteração da voz, bastante pautada na relação de afeto entre o adulto e a criança. Apesar da diferença de mediação entre pais e profissionais,

16 Anotações do caderno de campo a partir de palestra no 30º *Salon du livre et de la presse jeunesse Seine-Saint-Denis*, em 2014

todas as tentativas são válidas, na medida em que esboçam objetivos semelhantes: ampliar a relação da criança com a experiência da linguagem, em seus diferentes portadores, na imagem, no texto, na voz.

Cabe dizer que os livros de imagem são nosso foco de investigação, mas, ainda assim, não nos centramos neste livro como objeto sagrado. Entendemo-lo como objeto de consumo, de manipulação e de afeto. Do mesmo modo, as rodas de leitura — ou leituras coletivas, a que nos referimos —, são momentos informais e descontraídos, momentos de deleite e fruição. Feltre (2015) descreve um desses momentos de construção de afetos falando sobre os

[...] livros que são apresentados em roda, misturados a almofadas, que se confundem com pés descalços, circulam de mão em mão, num momento de aconchego, esses sim, são capazes de criar relações com as pessoas. Porque passam a fazer parte do universo delas. Não pertencem às prateleiras silenciosas de uma biblioteca ou a organização de uma livraria. Eles são livros livres que, sem pudor, perambulam por mãos leitoras (Feltre, 2015, p. 182).

Acreditamos, então, que o objetivo principal do mediador é criar situações que aproximem as crianças do universo poético das histórias e da arte, contemplando as diferentes possibilidades de expressão e relação. O mediador entra como um dos elos entre a criança e o livro, contribuindo para que ela construa *sentidos* com os objetos com os quais se relaciona. Esta formulação considera que o mediador oferece subsídios para que a criança se relacione e crie significados entre o livro e a narrativa na interação entre os pares sem, no entanto, partir de um pressuposto inicial de ‘o que a criança deve ver e sentir’. Michèle Petit considera o mediador como um *transportador*¹⁷ do livro, que oferta ao mesmo tempo em que convida, e o faz com seu charme, sua presença física, sua energia, sua voz e seu corpo. Para ela, no momento de compartilhamento de um livro, acontece alguma coisa que deixa traços. A mediação efetiva passa, muitas vezes, longe do olhar adulto, sendo as próprias crianças protagonistas dos próprios processos de leitura. Ana Lucia Horta Nogueira evidencia a especificidade da mediação que ocorre dentro do ambiente pedagógico:

17 “*Passeur du livre*”. Anotações do caderno de campo a partir de palestra no 30º *Salon du livre et de la presse jeunesse Seine-Saint-Denis*, em 2014.

[...] no contexto do trabalho pedagógico realizado pela escola, são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas destacamos a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual (Nogueira, 1993 p. 17).

Este apoio intencional dado pelo mediador deve ser sutil e sua abordagem aberta, para permitir que a criança, em seu tempo e com seus próprios meios, construa a sua leitura. Laura Sandroni (1986) comenta sobre a mediação e a ansiedade dela advinda:

Se as crianças estruturam a percepção das imagens de uma forma própria e pessoal em momentos diferentes, comete-se uma grande falta de respeito quando, tão logo elas tenham um livro nas mãos, são bombardeadas de perguntas. É desrespeitoso para a sua reflexão e o seu mecanismo perceptivo (Sandroni, 1986, p. 40).

Essa mediação, distante da avaliação pedagógica, deve permitir que a imagem ou a história repercutam e reverberem no tempo individual. Torna-se evidente que a leitura compartilhada tem papel extremamente valioso para o desenvolvimento da leitura de imagem, no sentido que a mediação, enquanto ação educativa, instiga o olhar para elementos que seguem despercebidos, retoma personagens e vestígios indicados outrora, além de contribuir para o pensamento convergente. O mediador questiona sem responder ou oferece respostas abertas. Alarga e alimenta as referências, sem sufocar a crianças com explicações desnecessárias.

A reflexão sobre a leitura das produções visuais não se restringe apenas às produções realizadas por artistas, devendo ser expandida para a leitura do mundo. Rosa Iavelberg sugere, por exemplo, que

As rodas de leitura dos trabalhos das crianças na educação infantil podem incluir as narrativas dos alunos sobre seus trabalhos, como fizeram e o que escolheram para realizá-lo. Assim, todos podem ler os trabalhos dos outros (Iavelberg, 2012, p. 291).

Este é um modo ímpar de valorização das produções gráficas das crianças e, ao mesmo tempo, de interpretação de produtos visuais cotidianos, tantas vezes

esquecidos como passíveis de leitura, inclusive pelos adultos. Estes, envoltos no universo da escrita, deixam de refletir e interpretar muitos dos objetos visuais disponíveis, como fotografias, quadros, publicidade e cinema. As crianças, por outro lado, estão abertas às leituras em todos os aspectos. Na leitura de mundo, como abordamos anteriormente, as crianças aprendem tocando as imagens com os dedos, passando a mão na casca grossa de uma árvore, chamando os amigos para ver a lua que acabou de nascer, (re)conhecendo a professora que está sem óculos, numa leitura incessante do mundo.

A mediação de livros de imagem representa um desafio enorme para o adulto. Professores e pais bem intencionados sentem-se perdidos ao partilhar a leitura com as crianças. Mas esta sensação diante dos livros de imagem advém da ausência de familiaridade em lidar com objetos que se baseiam numa linguagem em que os adultos não se sentem confortáveis ou não dão tanto valor. Pergunto-me se entre adultos admiradores das artes visuais, frequentadores de exposições, leitores experientes de histórias em quadrinhos, a manipulação de livros de imagem aconteceria de um modo mais fluido e instigante.

O receio em relação ao livro de imagem é que muitas vezes ele abre possibilidades de leitura em que os significados narrativos não se restringem à superfície tangível de denotação dos elementos visuais e sua leitura pede outra disposição de tempo e observação. Já na leitura compartilhada de livros em que o texto escrito está presente, os adultos sentem-se atuantes e importantes, seja nas rodas de leituras na escola ou na leitura antes de a criança dormir. Fazem a leitura do texto e apontam uma ou outra imagem que tem algum tipo de relação com o escrito, viram a página e partem para a leitura de mais um texto escrito. É inegável que este tipo de leitura funciona e tem um papel fundamental na criação de vínculos afetivos entre as crianças e a literatura. Mas o livro de imagem tem outros ditames. Desta forma, exige outro tipo de abordagem e consequente relação.

Essa dificuldade na fruição das narrativas por imagens se evidencia tanto na mediação de leitura do adulto, quanto entre as próprias crianças. Diferentemente dos livros com texto escrito, elas têm apenas a imagem como arcabouço narrativo e é na sucessão de páginas que a sequência se desencadeia. E ao final, as crianças retomam a leitura, num ir-e-vir entre as páginas, buscando os elos para preencher as lacunas, além de buscarem detalhadamente outros elementos paralelos à narrativa.

Deste modo, um livro de imagem é passível de inúmeras leituras, não se esgota.

Nodelman (1990), em seus estudos sobre a constituição da criança leitora, enfatiza os conhecimentos e as convenções que ela domina acerca do livro, da estrutura narrativa, com enfoque no engajamento no vasculhar para decifrar uma narrativa por imagens. Neste sentido, mediar a leitura é mediar a leitura global do livro: é ler a capa, é ler o tipo de papel, é observar as informações paratextuais, é ler a narrativa em si, ou a não-narrativa, é buscar narrativas paralelas, é brincar e relacionar-se de modo lúdico e global com este objeto. Perrot (1987) sintetiza o envolvimento na leitura e os sentimentos nela atuantes:

Este é o essencial da leitura: ruptura dolorosa, montagem e construção habilidosa, após deslizamento prazeroso, trânsito, deslocamento, e depois, no fim das contas, a consumação satisfeita. O livro é o espetáculo, abertura de perspectivas e coroamento de um jogo imaginário [...] o livro é o preenchimento de uma fome inesperada que se fortalece no ato mesmo de leitura (Perrot, 1987, p. 13, tradução própria).

Esse é o trajeto a ser conduzido pelo mediador, ainda que não tenhamos uma rota delimitada. Ana Paula Paiva, no guia *PNBE na Escola: Literatura fora da caixa*¹⁸ (2014), explicita ao mediador os meandros e as dificuldades que podem emergir no processo. Sugere caminhos para a mediação de leitura de imagem, tendo como objeto partilhado livros de imagem enfatizando a importância dessa mediação:

[...] é importante porque desenvolve nos alunos a vontade de expressão, a observação dos modos de contar uma história, assim como é uma atividade professor-aluno que cria vínculo e a vivência de experiências interlocutórias (Paiva, 2014, p. 45).

A autora considera como a principal contribuição deste gênero para as crianças na fase da educação infantil a ampliação do senso estético e a curiosidade por livros.

A discussão acerca da leitura do livro de imagem e dos modos de mediação

18 Com intuito de formar e instigar o olhar do professor para os livros distribuídos pelo PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (MEC-Brasil), foram elaborados guias que apresentam as obras, sugerem atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com o acervo e oferecem reflexões sobre a mediação de leitura. Material disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2025.

pretendeu argumentar que essas práticas não são processos naturais automáticos. Da parte do adulto mediador, é necessário empenho e, sobretudo, clareza quanto a sua responsabilidade na educação do olhar de crianças pequenas. Da parte das crianças, elas adentram no universo literário de modo mais ou menos intenso, e também se requer algum empenho e participação. Munir as crianças de discernimento quanto aos produtos visuais é permitir que elas se apoderem e nutram-se da cultura e, também, consigam ser críticas diante dos produtos visuais. Desse modo, o letramento visual como processo construído corresponde a uma habilidade necessária para aqueles que necessitam decifrar sentidos num mundo imagético em que as imagens saltam a cada piscada. Espera-se que, ao desenvolver suas habilidades de letramento visual, as crianças tornem-se menos vulneráveis aos movimentos da mídia de massa e do consumismo fácil, além de tornarem-se fruidoras dos produtos da arte e da sua herança cultural.

3

Imagem e processo de criação

Para criar é preciso dar-se de corpo e alma, entregar-se à matéria em questão, identificar-se com ela a fim de poder sondar as possibilidades de configurá-la em novos desdobramentos formais. Esses são caminhos de sensibilidade que dispensam palavras.

Ostrower

Le livre pose des questions auxquelles on ne répond jamais¹.

Sara

O artista e a obra finalizada. Estes dois elementos constituintes do que chamamos arte são, todavia, insuficientes para a compreendermos. A arte constrói-se a partir de técnicas e intencionalidade poética, sendo seu produto fruto de intenso trabalho, que se dá de modo imbricado a partir de processos cognitivos e do fazer prático. Compreender os meandros da criação considerando o longo trabalho de busca e experimentação retira do trabalho artístico a aura de dom inato ou inspiração divina. Regina Lara Silveira Mello (2008, p. 27) enfatiza que “pensar em processo significa pensar em movimento, em alguma coisa dinâmica, fluida que acontece no tempo”.

Nesse estudo que busca compreender a presença/leitura do outro no trabalho artístico em processo não podemos desconsiderar as peculiaridades de quem é esse interlocutor idealizado: a criança. Dentro dessa perspectiva, nos debruçamos nos dizeres sobre os processos de criação, mais especificamente das criações de narrativas visuais para crianças, buscando enfatizar o processo como parte fundamental para compreender a obra finalizada, sob a ótica do produto final como resultado de problematizações, de escolhas e alterações feitas ao longo de todo o trajeto.

Para buscar a compreensão dos processos de escolha e encadeamentos poéticos e de sentidos dos livros de imagem, recorreremos a entrevistas com alguns profissionais da área. Além de recolher depoimentos sobre processos de criação disponíveis em vários suportes, retomamos entrevistas realizadas na pesquisa

1 O livro faz perguntas que jamais responderemos.

de mestrado e entrevistamos alguns artistas — no Brasil e na França — buscando aprofundar na especificidade da narrativa visual. As entrevistas abertas versavam sobre os desafios da narração pela imagem, suas particularidades, o mercado editorial, as possíveis leituras e a relação com os leitores. Os artistas entrevistados foram:

- ✓ Cíça Fittipaldi e Laurent Cardon, que, além de participarem com suas produções (dinâmica presente no Capítulo 4), concederam entrevistas;
- ✓ Odilon Moraes e Renato Moriconi, artistas de renome no cenário editorial brasileiro.
- ✓ Serge Bloch e Sara, figuras conhecidas na literatura para crianças na França.

CRIAÇÃO PARA CRIANÇAS

*Il n'y a pas des couleurs pour enfants, mais il y a des couleurs.
Il n'y a pas de graphisme pour enfant, mais il y a de graphisme qui est
un langage international d'images ou de juxtaposition d'image.
Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature.*²

François Ruy-Vidal

Consideremos os dizeres dos artistas quando dizem que não se restringem a produzirem suas narrativas dentro da tradição dos livros direcionados apenas para criança. Denotam respeito à infância e aos conhecimentos inerentes a esse período. No entanto, Bakhtin (1998) atribui aos enunciados um direcionamento, sendo eles sempre construídos e dirigidos considerando-se o receptor:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela (Bakhtin, 1998, p. 89).

² Tradução própria: Não há cores para crianças, mas há cores. Não há grafismo para crianças, mas há o grafismo, que é uma linguagem internacional de imagens ou de justaposição da imagem. Não há literatura para crianças, há a literatura.

Como parte fundamental desse estudo sobre as narrativas visuais, sempre consideramos a criança como nosso leitor ideal ou idealizado: aquele sempre disposto para a leitura, que demonstra interesse, que trata com seriedade a história, que tem muita curiosidade apesar da ingenuidade e do repertório pequeno. Tratamos, desse modo, de um tipo de leitor específico, detentor de conhecimentos distintos dos adultos, com critérios estéticos distantes daqueles do mercado de arte ou que legitimam obras e artistas. Essa particularidade não quer dizer que os conteúdos devam ser amenizados ou simplificados para que as crianças os compreendam. Muitos autores de texto/imagem acomodam os conteúdos expressivos dentro de um espectro de temas aptos à infância ou tratam temas mais densos/tensos de maneira metafórica e atingem excelente qualidade estética em obras consideradas como ‘para crianças’. Roger Mello, sobre seu modo de elaborar materiais para esses leitores diz que se apegava à etimologia da palavra criança, como aquele indivíduo que cria, deixando, assim, imagens com espaços vazios e que fogem ao estereótipo³.

A título de esclarecimento, entendemos que a produção desses artistas se circunscreve àquilo que denominamos arte da mesma maneira que as obras dos artistas que se dedicam à produção de telas, esculturas, etc. O fato de produzirem imagens que têm como suporte livros direcionados principalmente para as crianças não torna as obras menos importantes ou mais fáceis. Evidentemente, nos referimos às produções que apresentam apurado senso estético e que são produzidas com esmero gráfico. Isabelle Jan, no prefácio da obra de Parmegianni (1989), enfatiza que:

Toda criação, mesmo a mais diretamente acessível, a mais carregada de afeto, mesmo *Babar*, mesmo *Peter Rabbit* é artística antes de ser outra coisa, antes mesmo de ser ‘para criança’, os artistas que as conceberam, elaboraram, finalizaram, difundiram e trabalharam primeiro para resolver problemas estéticos que de acordo com a hora e o clima, o aqui e o agora, se colocavam [...] (Parmegianni, 1989, p. 14, tradução própria).

A formação dos criadores de livros de imagem é bastante plural. Sem dúvida, é considerável o número de profissionais oriundos das artes plásticas, mas também uma grande quantidade de arquitetos e *designers*. Outras várias formações encontram nesse suporte um instigante espaço de experimentação. Outro ponto a

3 Anotações de diário de campo a partir de palestra proferida na Feira do Livro de Bolonha, 2014.

ser destacado acerca dos artistas dos livros de imagem é que grande parte também se dedica à produção artística em outros suportes e técnicas, envolvendo-se na produção das narrativas visuais com o mesmo empenho que em outra criação.

Enfatizamos também que quem direciona as produções como “para crianças” é muitas vezes o mercado editorial e não os artistas. Sara (2006) esclarece o início de sua produção de livros de imagem, expondo essa situação:

Foi encontrando os editores que eu tomei consciência que os livros de imagem são destinados às crianças. O ‘mercado’ é organizado assim! Então, tá bom: sejam pequenos ou grandes, eu não coloco distinção ou hierarquia entre os seres. É ao ser sensível que eu me dirijo [...] (Sara, 2006, p. 22, tradução própria).

A pesquisadora francesa Claude Anne Parmegianni (1989) traz informações históricas importantes sobre a diferença entre as produções gráficas para crianças e para adultos. Até a metade do século XIX não existia diferença nessas produções em relação à forma ou ao estilo, a diferença constava no tema das narrativas, sendo a criança representada geralmente como herói, em situações de drama ou moral. No capítulo 1, confirmamos essa interpretação, ao traçar a história das narrativas visuais. Essa paridade relatada anteriormente é fundamental para refletirmos acerca da produção cultural para a infância. Diversas vezes nos deparamos com “livrinhos de historinhas ou musiquinhas para crianças”, com diminutivos que desdenham e as subjugam. As crianças merecem produtos de excelente qualidade artística por diversos motivos, sendo os principais por estarem em processo de formação e, desse modo, é imprescindível oferecer bons referenciais como também por elas fruírem intensamente as experiências estéticas.

Acerca da (não) apropriação dos conteúdos poéticos dos livros pelas crianças, de maneira provocativa, Robert Escarpit (1977) questiona:

Nós, adultos, em 90% dos casos, compreendemos o que lemos? Na verdade, nós não entendemos; nós damos uma certa significação. Para as crianças é a mesma coisa, mas é ainda mais importante! A criança tem que construir uma significação. Nosso papel não é de fornecer alguma coisa que elas entendam, de lhes dar alguma coisa pronta. É dando coisas que elas não entendem que elas têm vontade de entender, que elas lutam para compreender (Escarpit, R. 1977, p. 38, tradução própria).

Parmegianni (1989) considera Rodolphe Töpffer como o primeiro autor a se questionar sobre a legibilidade das imagens destinadas às crianças leitoras. Além de produzir narrativas gráficas, Töpffer era pedagogo, e tinha contato com crianças e jovens e, apesar de ser consciente do poder das imagens para a condução narrativa, sabia dos desafios na estruturação que tornassem cognoscível a leitura:

Há dois modos de escrever histórias, uma com capítulo, linhas, palavras: é a literatura propriamente dita; ou, de modo alternativo, com sucessões de cenas representadas graficamente: é literatura em estampas. [...] Esta, da qual a crítica não se ocupa e os eruditos têm pouco interesse, mas que exerce uma grande atração, [...] mais particularmente nas crianças e no povo, quer dizer, as duas categorias de público que são os mais fáceis de corromper e que será mais desejável educar (Töpffer *apud* Parmegianni, 1989, p. 23, tradução própria).

Essa é uma questão premente também entre os criadores de livros de imagem no Brasil. Renato Moriconi (2014) demonstra que sua postura se equipara à de Sara, quando diz:

Eu sei que eu estou dialogando com criança, mas não só pra ela. Eu não estou fazendo também a coisa só pra mim, porque se eu fizesse só pra mim eu não ia publicar. Preciso imprimir três mil livros se é só pra mim? Eu sei que eu tô dialogando com alguém e eu tenho que pensar: isso tá funcionando da maneira que eu quis? Eu penso mais nesse sentido, se tá compreensível. Agora, faixa etária eu não penso (Moriconi, 2014, informação verbal).

André Neves (2008) diz que situa sua produção de livros no universo da infância, considerando que o leitor esteja vivendo esse período ou o rememorando:

Eu crio uma imagem e esse visual é para qualquer olhar. Gosto quando a arte possibilita uma leitura universal pra qualquer leitor. Eu produzo um livro pra qualquer leitor. Mas a estrutura do que eu faço é na vivência da infância e não da criança. Na infância de qualquer leitor (Neves, 2008, informação verbal).

Os dizeres de André Neves nos remetem a uma passagem dos escritos de

Bachelard (2009)⁴ acerca da

[...] permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos instantes de iluminação — ou seja, nos instantes de sua existência poética (Bachelard, 2009, p. 94).

Assim, as narrativas instaladas num espaço-tempo da infância são portas de acesso para que os adultos adentrem e revivam esse modo de estar no mundo.

A receptividade do livro de imagem pelas crianças é algo muito apreciado pelos artistas que encontram leitores dispostos a ler o livro independentemente de critérios externos. A particularidade presente na leitura do livro de imagem é que as crianças buscam erigir sua leitura tendo como ferramenta a curiosidade, o descompromisso e o divertimento, a despeito de seus repertórios. Apesar da arte ser uma área ampla e controversa, para as crianças, no entanto, despreocupadas com as categorizações e nomenclaturas do universo adulto, arte é algo para ser vivenciado. Assistir uma peça, ler uma história ou produzir plasticamente equiparam-se no envolvimento afetivo que a experiência artística proporciona. A criança não dimensiona o repertório que se amplia, o saber que se cultiva ou a possível repercussão de um artista ou obra no circuito das artes. Ela vive a experiência de corpo inteiro. Anna Marie Holm (2004, p. 84), sobre os desafios dos adultos em liberar as crianças para estarem com a arte, diz que “o que ocorre durante a experiência estética é mais amplo. A compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência. O interessante é que não temos que chegar a nada específico”. Assim, as crianças são livres para relacionarem-se com os objetos de arte da maneira que desejarem e critérios rígidos impedem que ela própria conduza sua construção de sentidos.

CRIAÇÃO ARTÍSTICA E SENTIDO DA ARTE

Permanentemente, está colocada a questão do sentido da arte para a sociedade. O sentido ou as funções da arte variam no que tange o tempo e as sociedades

4 Bachelard, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: **A poética do devaneio**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

abordadas; os motivos de se fazer arte são tão mutáveis quanto a própria arte. Fayga Ostrower (1991, p. 20) discute a importância e o sentido de se produzir arte para a sociedade atual:

Em nossa sociedade, a posição diante do fenômeno artístico é, no mínimo, ambivalente, quando não bastasse contraditória. Por um lado, reconhece-se a obra de arte, produto do fazer artístico, como algo valioso em termos financeiros; por outro, o fazer artístico em si é considerado inútil, mera diversão ou lazer, terapia talvez, mas nunca trabalho, no sentido de uma produtividade responsável e engajada e, menos ainda, no sentido da realização de uma necessidade social (Ostrower, 1991, p. 20).

A propósito da banalização do trabalho em arte, do descompromisso do trabalho do artista, que ainda é visto por muitos como um *bon vivant*, Elzbieta⁵ (2014, p. 146) enfatiza o oposto, o rigor do labor e a abertura poética existente no fazer artístico: “A prática artística é uma disciplina (é engraçado usar essa palavra para falar de um domínio geralmente considerado o contrário, como o modelo da dissipação e da falta de regras) que impede um fechamento” (tradução própria).

O fazer artístico — assim como o produto da arte — oscila entre uma necessidade intrínseca ao ser humano, como um modo de expressão (ou contestação) da sociedade ou como uma atividade dispensável. Do mesmo modo, diversas vezes o artista é entendido como um sujeito isento de regras e rigores sociais, como alguém que executa uma atividade prazerosa e o faz por ser detentor de uma dádiva. Gombrich (2004) versa sobre esses diferentes pontos de vista e afirma:

[...] não podemos mais estar certos de que a arte pode ser necessária à existência humana. Na verdade, a arte existiu em todas as civilizações que conhecemos. Um decreto oficial só conseguiria suprimi-la temporariamente. Mas talvez a arte seja meramente agradável, e não realmente indispensável (Gombrich, 2004, p. 247).

Fica evidente que a arte e a atividade artística, dispensáveis ou não, estão presentes hoje e sempre estiveram presentes na história da humanidade com maior ou menor legitimidade em diferentes momentos. Nessa discussão nos interessam

5 Elzbieta é artista franco-polonesa. Autora, ilustradora e artista plástica, tem mais de quarenta livros publicados, além de alguns ensaios teóricos.

particularmente os processos de criação e os motivos pelos quais os artistas fazem arte.

O fazer artístico acontece a partir de um impulso criador muitas vezes marcado pela necessidade de execução. Na produção artística, convergem as intenções poéticas, as escolhas e o domínio da técnica. Esta última representa o veículo para o conteúdo expressivo, cingida na intencionalidade da expressão do artista. Mas o fazer em arte excede o controle técnico dos materiais. Ostrower (1999), a propósito disto, diz:

Cabe entender bem o seguinte: após 10 anos de trabalho, qualquer artista seria capaz de produzir muita coisa que depende da mera habilidade técnica. Mas não é este ‘muita coisa’ que interessa e sim algo que se lhe apresente como essencial e necessário, e até mesmo inevitável, algo que ele possa identificar-se e pelo qual possa assumir inteira responsabilidade. Algo que queira e precise dizer (Ostrower, 1999, p. 9).

Do mesmo modo que enfatizamos que o controle do método e das técnicas artísticas são necessários para o fazer artístico, estes não o restringem. Não obstante, os conteúdos expressivos podem ser forjados por aqueles que não foram iniciados formalmente nas artes plásticas. Elzbieta coloca-se como alguém que necessitou expressar-se plasticamente, embora tenha dito: “[...] eu não fui à faculdade de belas artes, eu não aprendi formalmente a pintar e desenhar. Então, eu não recebi um diploma e por isso eu fico até hoje na postura de aprendiz.”⁶

A atividade plástica advém de diferentes intenções e possibilita sensações distintas para as pessoas. Tal como Elzbieta, muitos adultos “sem técnica” sentem-se impulsionados a criar, enquanto muitos diplomados não são impelidos a fazê-lo. Na atuação com crianças, observamos que a oferta de materiais as instiga à exploração e evidencia a potência da qualidade plástica emergente no seu fazer artístico. Fayga Ostrower (1997), no entanto, nos esclarece a diferença do fazer artístico entre a criança e o adulto. O cerne da criação é o mesmo, mas o que difere são os motivos pelos quais ela é executada. A criação como fenômeno expressivo acarreta intencionalidades distintas:

6 Anotações de diário de campo a partir de palestra proferida no 30^{ème} Salon du Livre et de la Presse Jeunesse Seine-Saint-Denis, em 2014.

Nas crianças, o criar — que está em todo o seu viver e agir — é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que ela afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente; pois tudo o que a criança faz, o faz em função de necessidade de seu próprio crescimento, da busca de ela se realizar. O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico; em suas atividades produtivas ele acrescenta sempre algo em termos de informação, e sobretudo em termos de formação (Ostrower, 1997, p. 130).

Podemos considerar um aspecto em comum entre a produção criativa do adulto e a da criança, quando Ostrower enfatiza a necessidade de executar determinada ação e a busca de realização pessoal. Essa necessidade de produzir artisticamente ocorre quando o fazer expressivo se torna imprescindível, inadiável. Aproximando-nos da nossa temática, tomamos Angela Lago como exemplo. A artista revela, acerca da criação de seu premiado livro *Cena de Rua*⁷, o motivo que a levou a produzir uma obra abordando o cotidiano de um menino vendedor de rua, com o descaso, abandono e percalços concernentes à vida urbana:

O sentimento de orfandade. Então eu tive o sentimento de orfandade aguçado pelo menino de rua. Eu perdi meu pai mais madura, [...] mas na hora que você fica órfã, você é órfã com 50, 70 anos. [...] Talvez ele tenha sido necessário pra mim, engraçado que eu acho que os livros são necessários pro autor. Que não é pro leitor, é pros autores mesmo [...] (Lago, 2008, informação verbal)

O diálogo interior pode estar entrelaçado aos procedimentos de trabalho do artista. Na tomada de decisões, tanto conceituais quanto metodológicas, os artistas lidam a todo momento com questões subjetivas. Sua produção pode se remeter a questões externas, mas estas serão sempre observadas a partir de seu ponto de vista. Odilon Moraes (2013) classifica sua maneira de proceder metodologicamente como um encapsulamento que só pode ser aberto, desvelado, quando a produção estiver consistente e no momento propício (escolhido por ele) para abertura ao diálogo:

É uma maneira de criar. Tem pessoas que criam a partir do outro e do olhar do outro, e tem pessoa que cria a partir da falta de comunicação.

7 Lago, Angela. **Cena de Rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

A minha criação é completamente oposta da criação coletiva. Então o ato de criar é o ato de conversar comigo mesmo [...] (informação verbal)

Esse “conversar comigo mesmo” relatado por Odilon diz muito sobre a criação artística. As ações são permeadas de decisões que, assim como as inquietações, muitas vezes não podem ser explicadas. Sara (2008) revela seu modo solitário de criação: “Quando eu fiz meus livros, eu sempre estive em profunda solidão. Sozinha com as escolhas, sozinha com a imagem” (tradução própria). As escolhas feitas ao longo de todo o processo interferem na execução e na escolha do fim. Desse modo, ter um interlocutor interpretando uma obra em processo pode ser angustiante, dada a (possível) fragilidade do trabalho em andamento. Apesar de o artista idealizar a obra, pensar sua metodologia, prever desafios, a incerteza poderá estar rondando o trabalho, pois, como diz Fayga Ostrower (1999, p. 200), “imaginar ainda não é criar”.

As etapas e decisões a serem tomadas ocorrem, na maioria das vezes, em sobreposição, no momento em que as questões conceituais e formais ainda se encontram intrincadas. Ainda com Ostrower, entendemos que

As dúvidas e hesitações surgem espontaneamente. O artista não precisa deter-se para analisá-las, encontrar palavras ou teorias para elas, assim como não precisa racionalizar, explicar ou justificar as decisões a que chega. Basta ele sentir que algo não está inteiramente certo e ir em busca de uma saída. Mas o importante a saber é que a própria capacidade de duvidar, de avaliar e concluir novamente será incorporada nas formas expressivas como uma conquista. [...] Tais tensões não precisam ser necessariamente dramáticas, mas elas dão vitalidade à obra (Ostrower, 1999, p. 201).

NARRAR (SÓ) PELA IMAGEM

Narrar **pela** imagem ou narrar **só** pela imagem? “Só”, esse pequeno advérbio carrega um juízo ambíguo no que diz respeito às narrativas visuais. Conforme desenvolvemos no Capítulo 1, os termos comumente utilizados para designar esse tipo de produção editorial (sem, só) enfatizam a ausência do texto escrito e menosprezam a presença protagonista e autônoma da imagem.

Por que os artistas criam narrativas só por imagens? Os artistas ilustram livros de outros autores, criam obras de incrível simbiose texto/imagem, escrevem os textos para outros ilustradores, enfim, são inúmeras as combinações. É inegável que houve uma demanda significativa do mercado editorial para a criação de livros de imagem que visavam os editais de compra governamental para o PNBE e o PNAIC⁸. Mas a produção de livros de imagem antecede o surgimento desses editais. Na dissertação de mestrado (Araujo, 2010) foi discutida amplamente essa relação ilustrador/autor de imagens e o que move o artista a desejar produzir narrativas visuais. Por que contar essa história e não outra? Por que contar desse modo e não de outro? Por que contar com essa técnica e não outra? Por que uma história tem texto escrito e outras não?

Do ponto de vista da criação, a linguagem visual é extremamente desafiadora pois está atrelada a outro modo de expressão: a linguagem não-verbal. Esse modo de comunicação não pressupõe a mediação das palavras. Ostrower (1991, p. 23) explica que “não há e nem haverá verbalização; a expressão é de ordem formal, quer dizer, ela ocorre através de formas visuais”.

A narrativa visual do livro de imagem, grosso modo, é um conjunto de imagens interligadas em sequência. Podemos nos aproximar do pensamento de Arnheim (1991) acerca do tempo e do movimento da composição quando diz que

[...] o que acontece enquanto a execução está em progresso não é simplesmente a adição de novas contas ao cordão. Tudo o que veio antes é constantemente modificado pelo que vem mais tarde [...] (Arnheim, 1991, p. 368).

Cada imagem narra, assim como cada imagem subsequente acrescenta informações para a construção dos significados.

Jacques Aumont (1993) coloca que

[...] a imagem se define como um objeto produzido pela mão do homem, em um determinado dispositivo e sempre para transmitir a seu espectador, sob forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real (Aumont, 1993, p. 260).

8 Programa Nacional Biblioteca da Escola e Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, respectivamente. Ambos programas são vinculados ao Ministério da Educação brasileiro.

Percebemos, no entanto, que muitos livros de imagem não têm discursos narrativos categóricos e/ou herméticos. Existem elementos que o artista coloca explicitamente, mas muitos outros são apenas sugestivos, permitindo que o leitor exercite sua leitura para compreender. Nesse ponto torna-se evidente que muitos indícios poéticos são inseridos na sucessão de páginas, mas, sobretudo, entre uma e outra.

Diferentes são os motivos que levam os artistas a criarem as narrativas visuais, sendo que eles também ilustram obras com textos próprios ou de outros autores. A narrativa pela imagem é colocada como um modo singular de mobilizar o artista durante o processo de criação de uma história, exigindo dele mais do que uma grande habilidade plástica. Serge Bloch⁹ coloca outro lado da criação de narrativas visuais como um trabalho que pode não interessar a todos aqueles capazes de executá-los: “Eu fiz quadrinhos sem texto. É interessante, mas é muito mais complicado. É muito mais difícil quando não tem texto para passar as ideias nas histórias” (Bloch, 2014, informação verbal, tradução própria). Em determinadas livros ou editoras, os artistas são induzidos a inserir textos escritos nas narrativas visuais, seja pelo motivo da narrativa não estar compreensível visualmente ou pela necessidade de venda para determinado público. Sara expõe essa situação quando revela: “algumas vezes, eu acrescento texto — sob demanda do editor na maior parte dos casos, pois é muito mais difícil para ele vender livros sem texto”¹⁰. Angela Lago, em situação inversa, retirou as palavras do livro *Cântico dos Cânticos*¹¹. Ao longo de dois anos a autora trabalhou na reestruturação de trechos do texto bíblico em busca de um novo poema, mas ao fim decidiu transformá-lo num livro de imagem pela insatisfação gerada na relação palavra-imagem:

O fracasso com o texto, com toda sinceridade. No Cântico dos Cânticos [...] eu tentei o texto. São todas umas tentativas muito doidas. Mas todas me frustraram, depois de anos eu resolvi tapar o texto com flor e remeter o leitor ao texto bíblico. (Lago, 2008, informação verbal)

9 Serge Bloch é um premiado ilustrador francês. De traço marcante, utiliza com frequência colagens de fotografias e objetos em suas imagens. É autor das imagens de ‘Fico à espera’ com texto de Davide Cali, publicado no Brasil pela Cosac Naify.

10 Excerto retirado do extinto site da autora, falecida em 2023.

11 Lago, Angela. **Cântico dos Cânticos**. São Paulo: CosacNaify, 2013.

Anne Brouillard, por motivos distintos de Angela Lago, retirou o texto do livro *L'Orage*¹² transformando-o em livro de imagem. Ela explica o processo de (re) construção:

De início, eu tinha um texto para esse livro [...]. Não uma versão definitiva, só fragmentos. Mas eu tinha a sensação de que as imagens poderiam acabar ofuscadas. Na nossa cultura, o texto tem primazia sobre a imagem. Quando texto e imagem estão associados, a imagem é vista em seu conjunto, mas não como uma narrativa de fato. E meu desejo era colocar tudo nas imagens, que elas pudessem ser lidas enquanto tal [...]. Assim, fui levando as imagens pouco a pouco (Brouillard *apud* Van Der Linden, 2011, p. 81).

Os exemplos dessas autoras nos remetem às reflexões de Mello (2008) acerca do conjunto de atributos e intenções presentes quando da criação:

O processo criativo é um estado de profunda concentração, quando a consciência está extraordinariamente bem ordenada. Os pensamentos, as intenções, os sentimentos e todos os sentidos enfocam a mesma meta geral (Mello, 2008, p. 44).

Ater-se à ideia de que qualquer bom artista visual seria capaz de criar livros de imagem é desconsiderar outros conhecimentos inerentes à produção visual em sequência. São necessárias habilidades que confluem na composição e nas lacunas poéticas de cada imagem, nos significados sugeridos em cada virada de página, na cadência narrativa e no desenrolar da história. Além, é claro, do uso da cor, dos planos, dos enquadramentos, das referências visuais e históricas presentes, também, nos livros que possuem texto escrito. Eva Furnari considera a construção de narrativa visual como um “trabalho milimétrico”¹³, já que todas as informações têm de estar contidas (ou sugeridas) nas imagens. Furnari prossegue explicando que “a expressão corporal constrói como narrativa”¹⁴.

Ao mesmo tempo, a estruturação da narrativa visual não precisa ser um amontoado de ações minuciosamente descritas. A harmonia se dá na proporção,

12 Brouillard, Anne. *L'Orage*. Nîmes: Grandir, 1998.

13 Anotações do diário de campo a partir de mesa redonda na Feira do livro de Bolonha 2014.

14 Idem.

variável de acordo com a descrição psicológica dos personagens, com o trecho narrativo, as rupturas temporais, etc. Laurent Cardon narra o período de adaptação e aprendizado que passou quando começou a produzir livros de imagem:

Antes de saber disso eu comecei a fazer 40 páginas... sabe, uma obsessão pelo fato de fazer animação, a decompor demais, isso acontecia muito nas minhas histórias, aí eles (editores) comentaram: “acho que tem muitas imagens, tem que limpar um pouco”. Aí eu me toquei! É verdade, acho que não precisa contar tudo. Então isso foi uma coisa que ficou uma preocupação muito grande para mim. Tentar deixar o mínimo de imagens nas minhas histórias, para poder chegar num número limitado de páginas e uma preocupação também: Será que precisa? Então isso é obsessão agora. Fico sempre pensando nisso. (Cardon, 2013, informação verbal)

A dinamicidade do livro de imagem não condiz apenas com ter texto ou não. A composição é outra num livro em que a imagem tem que narrar. A ausência do texto é uma escolha do artista e não uma debilidade, de modo que se retirarmos o texto de um livro ilustrado, não o transformamos em livro de imagem. Suzy Lee (2012) estabelece as diferenças na criação de narrativas visuais:

A postura diante de diferentes suportes não pode ser a mesma. Cortar ou redimensionar figuras e comprimi-las em páginas não cria necessariamente um livro-imagem. Livros-imagem não consistem apenas na criação de estilo com algumas grandes figuras. Os mais cativantes são aqueles nos quais sentimos que o artista lidou com a materialidade do objeto, sem esquecer sua escala (Lee, 2012, p. 100).

O editor Christian Demilly¹⁵ (2009, p. 21), reconhece, em parte, a tendência de certos artistas para a narrativa por imagem: “Ele [o livro de imagem] gera uma forma particular de criação que interessa especialmente aos ilustradores que têm uma alma de autor, mas que não podem ou não querem escrever”. Serge Bloch cogitou semelhante argumento acerca da ausência do texto escrito quando disse: “Tem gente que prefere fazer sem palavras. Talvez eles tenham medo das palavras.” (Bloch, 2014, informação verbal, tradução própria). As crianças, quando questionadas sobre esta peculiaridade, também elaboram suas suposições que, em geral, alternam entre

15 Responsável pelo departamento de literatura infantil da *Éditions Autrement* que publica a coleção de livros de imagem *Histoire sans paroles*.

a “preguiça de escrever” ou “o artista desenhou muito e assim ficou cansado para escrever as palavras”. Tais argumentos não contemplam a natureza da criação por imagem como meio de expressão, pois grande parte dos autores de livros de imagem são autores de outros livros nos quais o texto escrito está presente. André Neves, discorrendo sobre a diferença na escolha da presença/ausência de texto, como autor (do texto, das imagens, do projeto gráfico) de diversos livros, disse: “O que me faz criar um livro de imagem e tentar tirar dele as palavras é pelo simples fato de eu ser um artista visual. A minha palavra vem da imagem e nunca foi ao contrário” (Neves, 2008, informação verbal). Torna-se evidente que a ausência do texto escrito solicita que o autor busque novos modos de narrar para que a imagem não seja extremamente esmiuçada ou monótona. Do mesmo modo, demanda atributos de síntese visual ao longo da narrativa — da apresentação dos personagens ao ápice da história.

Nos dizeres dos artistas, encontramos, também, diferentes motivos para terem adentrado nesse campo narrativo. Para a maioria dos autores de livro de imagem, a linguagem visual já era um meio de expressão. Laurent Cardon expôs como a narrativa visual, de certo modo, sempre esteve presente em seu trabalho:

Obviamente, pra mim, o livro de imagem é uma extensão do *storyboard*. Não é por acaso. Trabalhei a vida inteira com animação, então trabalhei muito com *storyboard*. [...] Então, você conta em imagens como começa o plano, como acaba o plano. Você só coloca o texto a partir do momento que você precisa do texto. Você tenta resolver tudo com imagem. É realmente uma ginástica, um trabalho. [...] É isso que me deu vontade de trabalhar com livro de imagem. É mais uma provocação que eu faço pra mim mesmo, até que ponto precisa de texto pra contar essa história? Então eu vou puxando os limites pra ver como que eu faço. É mais uma brincadeira. (Cardon, 2013, informação verbal)

A adequação em relação ao tema e abordagem pretendida, além do desafio imposto, impera na presença/ausência do texto escrito. Angela Lago, ainda sobre *Cena de Rua*, disse: “Imagine escrever esse livro com texto? Com imagem eu posso falar da desigualdade, com palavra eu não daria conta, eu acho que eu seria demagógica” (Lago, 2008, informação verbal). Sara, por outro lado, foi convicta ao dizer

Em minhas obras, há o desejo da “militância da imagem”. [...] Eu fiz meu primeiro livro de imagem, *À travers la ville*, a fim de demonstrar que a imagem “fala” dela mesma e que a relação texto/imagem é a maior parte do tempo uma manipulação (Sara, 2008, p. 23, tradução própria).

Os dizeres desses artistas, autores (também) de narrativas visuais, colocam em questão as particularidades do metiê, no que diz respeito à capacidade de criar uma imagem de ilustração ou uma imagem narrativa autônoma, colocando em conflito os termos ilustrador e autor. Renato Moriconi distingue esses termos, salientando a autoria em outros pontos além do texto escrito:

[...] Acho até pra reforçar que somos autores, eu gosto muito mais de usar “artista do livro”, que o artista visual. Não da imagem somente, mas é o criador, o pensador daquele livro que a gente lê. [...] O criador de imagem cria um outro universo, cria um ambiente pra que aquele texto se desenvolva. Tanto pela imagem, e hoje eu trabalho assim, que não apenas a imagem, a pintura, eles criam arquitetura pra que aquele texto se desenvolva. Ou seja, pensam o projeto gráfico, pensam onde a mancha tipográfica vai ficar, onde ela vai dialogar com aquela imagem, se vão ficar em lugares separados, se vão interagir, tudo isso faz parte do trabalho do artista do livro (Moriconi, 2014, informação verbal).

Este “artista do livro” proposto por Moriconi é o artista que concebe o livro como um objeto de nuances presentes nos vários aspectos da obra, no projeto gráfico, na textura do papel e da impressão, no tipo de encadernação e também na composição narrativa.

Assim sendo, essa visão global do objeto instiga os artistas que trabalham com o livro, uma vez que todos os pormenores são intencionais: o tipo de papel, a gramatura, o formato, a paginação, o tipo de impressão e as imagens. Estas, incumbidas de sustentar e guiar a narrativa, são o chamariz para o aprofundamento na leitura. Roger Mello sintetiza a intencionalidade poética e as manobras técnicas necessárias para ser capaz de executar na imagem o desejado: “penso sempre numa imagem que conta alguma coisa. É uma busca da narrativa e é um exercício plástico. É sempre um exercício plástico-narrativo” (Melo, 2012, p. 201). Arizpe defende a clareza na escolha de determinado projeto como um livro de imagem:

Por parte dos autores/ilustradores destes livros, a decisão de não incluir texto escrito não é uma definição às pressas; de fato, é uma decisão que envolve muito mais trabalho porque não podem valer-se de certas facilidades que oferece a linguagem, como por exemplo comunicar mais diretamente os pensamentos e emoções dos personagens. Além disso, têm de conseguir que o convite ao leitor esteja apoiado em recursos visuais como as cores, a linha, a perspectiva e o desenho da página, junto com algumas “pistas” que lhes ajudem a construir a história (Arizpe, 2013).

O trabalho criativo do artista concerne, desse modo, a uma complexa trama de elementos visuais que devem extrapolar o nível descritivo das imagens, fazendo emergir narrativa(s). Por ser a narrativa visual um campo de experimentação que tem como característica intrínseca a inquietação diante do objeto finalizado, os artistas buscam transpor os experimentos anteriores, reinventando formatos, composições etc.

A mudança visível na produção de livros contemporâneos é fruto do trabalho experimental dos artistas que se dedicam a transcender o objeto e a linguagem gráfica. Muitos dos livros de vanguarda estão enquadrados na “literatura para crianças”, já que transitam entre duas ou mais linguagens, desafiando qualquer rotulagem. Roger Mello considera o papel de alguns editores do mercado editorial brasileiro como facilitadores no desenvolvimento dos livros mais arrojados: “Muitos editores aceitam e apostam em livros não considerados como ‘comerciais’, pois se o livro for feito pensando no mercado, desrespeita a criança e trai a premissa de produção de livro”¹⁶. Esses livros experimentais rompem com o intencionado pelo mercado de livros dirigidos para crianças. Muitos desses livros contêm aberturas poéticas, metáforas visuais e possibilitam muitas leituras para pessoas de quaisquer idades. Nessa perspectiva, a “literatura para criança” é aquela acessível a todos os leitores, inclusive elas, diferente da literatura restrita a um público seletivo de estudiosos.

Para atingir a autonomia na narrativa visual, o artista tem que traçar caminhos distintos da narrativa escrita. É preciso condensar imagetivamente as informações relativas ao contexto, aos personagens, conflitos, etc. Tudo é referido pela imagem. O espaçamento entre as ações e a passagem do tempo são igualmente construídos

16 Anotações em diário de campo durante palestra na Feira do livro de Bolonha, em 2014.

na sucessão das páginas. Assim, torna-se evidente que a criação passa pela tentativa e erro, rupturas e desvios. Escolhas marcam a todo tempo a criação artística. Fayga Ostrower, a propósito do processo de pesquisa inerente ao ato criador diz:

Certas intenções do artista, vagas que sejam inicialmente, convergem numa forma ou “ideia geradora”, também vaga, talvez, mas que irá se revelando ao artista no decorrer da elaboração formal da imagem. Quer dizer: o próprio processo de trabalho se converte em processo criador, de buscas e de descobertas sempre mais abrangentes (Ostrower, 1999, p. 20).

Um caso interessante que exemplifica os disparadores da criação artística é o livro *Flop*¹⁷, de Laurent Cardon. A alternância de linguagens que têm a imagem como cerne incitou no artista a experimentação.

Cada livro tem um caminho. O *Flop* tem outro caminho, é um livro à parte que nasceu da vontade de fazer um filme. Era um livro, uma história em quadrinhos que era muito mais torta. Eu posso até te mostrar as primeiras etapas como foram. [...] Eu ‘tava morando no Vietnã, eu passei numa rua, porque lá eles gostam de vender peixes, todo mundo tem peixe em casa, e pássaro, mais particularmente peixe. Então tinha uma rua que vendia só peixe. Aí eu ‘tava passando e eu vi um aquário com peixe tatuado. Eles tatuavam mesmo os peixes! O vendedor tentou me explicar: tatuavam com ideogramas, com paisagens, com batom no lábio. Eu pensei: tenho que fazer alguma coisa com isso. E eu tinha um amigo meu, que também era cineasta. Isso nas minhas horas vagas, [...] aí a gente escreveu uma história juntos sobre esse menino. Mas essa história era muito mais complexa, muito mais maluca. [...] Era um delírio! [Riso]. Mas a gente começou a filmar, mas aí o peixe morreu, a gente acabou mudando a história, ah, vamos fazer uma coisa, já que a gente não conseguiu achar o mesmo ideograma (Cardon, 2013, informação verbal).

O livro nasceu do olhar do Laurent cineasta. No entanto, em virtude das adversidades relatadas, o filme nunca existiu. A imagem do peixe tatuado permaneceu na ideia do autor, mas transformou-se em uma história em quadrinhos, que também não se concretizou. Anos depois, retomando, trabalhando as composições, a sequência e o enredo, essa história, embrião de um filme, se transformou num

17 Cardon, Laurent. **Flop**: história de um peixinho japonês na China. São Paulo: PandaBooks, 2012.

premiado livro de imagem.

Laurent Cardon arquiva diversas etapas de seus trabalhos que revelam os processos de construção dos livros e as decisões tomadas. Elas demonstram, também, como o cineasta foi adaptando seu olhar para a criação de narrativas visuais que seriam inseridas em livros. Apesar do movimento criador ser o mesmo, ele teve que apreender e transpor sua habilidade narrativa (já presente em seus trabalhos com cinema) para outro suporte, o livro.

Laurent Cardon nos mostrou diversos documentos digitais desvelando os processos de seus livros e de como se alteraram. Outros, no entanto, têm a arte final bem próxima do esboço, com a linguagem gráfica marcada pelo desenho espontâneo, como *Aranha por um fio*¹⁸, por exemplo. As diferentes versões permitem ver as várias camadas, as etapas, os avanços e os recuos. Esses materiais revelam o processo de pensamento do artista para a construção do livro. A perspectiva de crítica genética diz que os vestígios do processo de criação denotam o trajeto da criação.

Pode-se dizer que esses documentos, independentemente de sua materialidade, contêm sempre a ideia de registro. Há, por parte do artista, uma necessidade de reter alguns elementos, que podem ser possíveis concretizações da obra ou auxiliares dessa concretização (Salles, 1998, p. 17).

Olhar para o processo criativo como um espaço de aprendizagens e descobertas, reconhecendo o valor próprio do fluxo criativo, conhecer suas etapas, identificar mudanças, determinar tendências, nos demonstra que processo de criação artística não é um mistério sublime, mas fruto de trabalho árduo.

A TÉCNICA E O SUPORTE COMO ALIADO POÉTICO

Na criação de imagens narrativas, diversos pontos são fundantes na estruturação do discurso imagético. Por meio dos elementos da composição, como ponto, linha, cor etc., os artistas sistematizam as imagens numa sequência intencional, de modo que a história desponte. Assim, através de uma linguagem não verbal pautada na narração visual, torna-se possível a identificação de estruturas

18 Cardon, Laurent. *Aranha por um fio*. São Paulo: Biruta, 2011.

narrativas, como personagens, tempo, espaço, clímax e desfecho.

O desenvolvimento desse modo particular de narração ancora-se na técnica e no livro como substrato da imagem. Desse modo, o domínio técnico da linguagem visual é o primeiro degrau para criar narrativas visuais. No entanto, como já dissemos anteriormente, o exercício das imagens em sequência transpassa o domínio da técnica. Ostrower nos ajuda a discernir o papel da técnica no fazer artístico quando afirma que

Jamais a arte será mera questão de habilidade ou se limitará a meros problemas técnicos. A técnica representa um instrumento de trabalho, que o artista precisa conhecer – evidentemente – e dominar com plena soberania (aqui entenda-se bem: cada artista há de encontrar suas técnicas [...]). Mas, nas obras de arte, as técnicas acabam se tornando “invisíveis”, sendo absorvidas inteiramente pelas formas expressivas (Ostrower, 1999, p. 18).

O reconhecimento do material e técnica utilizados em determinada obra constituem a identificação e a contextualização do artista e da obra, mas não devem ser, no entanto, sobressalentes à poética e ao estilo. Esse “encontrar suas técnicas” que Fayga Ostrower aponta está estritamente ligado à desenvoltura que o material e a técnica permitem ao artista, assim como com a pertinência ao tema em questão. Pressupomos que o artista conheça uma gama de técnicas artísticas e que possa transitar entre elas em favor da obra. Encontramos no cenário brasileiro diversos autores de livros de imagem que alternam as técnicas em seus diferentes livros, citando, por exemplo, Angela Lago, Renato Moriconi, Graça Lima, etc. Para Dondis, a técnica representa para o artista a possibilidade de concretude de seu fazer artístico, já que

[...] as técnicas são os agentes no processo de comunicação visual; é através de sua energia que o caráter de uma solução visual adquire forma. As opções são vastas, e são muitos os formatos e os meios; [...] por mais avassalador que seja o número de opções abertas a quem pretenda solucionar um problema visual, são as técnicas que apresentarão sempre uma maior eficácia enquanto elementos de conexão entre a intenção e o resultado (Dondis, 1991, p. 25).

Laurent Cardon narrou como a produção de seu primeiro livro de imagem,

*Calma, Camaleão*¹⁹, contribuiu para que ele criasse o grafismo presente em suas narrativas:

Mais ou menos com esse livro que eu desenvolvi esse grafismo, que é totalmente digital, que parece meio gravura de madeira.[...] Então sempre tem esse processo, eu faço sem realmente me preocupar com a finalização ou o tipo de desenho. Nem sabia que ia ter um desenho tão humorístico, ia fazer uma coisa mais sombria até, queria fazer uma coisa mais pesada, nem sabia se ia usar cores, apesar de ter colocado no *rough*²⁰ (Cardon, 2013, informação verbal).

O discurso de Laurent revela como o ato criador desencadeou, durante o processo de criação, a descoberta de muitos aspectos novos, principalmente para o próprio autor. As etapas parecem desviar do controle, moldando-se durante as (inconscientes) tomadas de decisão.

A privação de materiais pode, em grande medida, representar a ruptura do fluxo criativo. No entanto, pode contribuir para a inquietação artística e culminar naquilo que Ostrower (1999) denomina *acaso*. Situações essas que emergem e redimensionam o fazer criativo. Sara, que tem a técnica do *papier déchiré* (papel rasgado) como marca de seu trabalho, revela que

[...] o desejo de fazer esses livros me veio no momento que eu não tinha como comprar muito material como aquarela, pintura. Eu tinha só papel reciclado... Eu quis tentar criar alguma coisa com quase nada. (Sara, 1991).

Nessa condição pontual, a artista encontrou uma técnica de grande valor expressivo. Fayga Ostrower (1999), ainda sobre o acaso na criação, diz:

Pensando bem, até parecem uma espécie de catalizadores potencializando a criatividade, questionando o sentido de nosso fazer e imediatamente redimensionando-o. Talvez contenham mensagens, propostas nossas endereçadas a nós mesmos. Não captaríamos, nesses estranhos acasos, ecos do nosso próprio ser sensível? (Ostrower, 1999, p. 1).

19 Cardon, Laurent. **Calma, Camaleão**. São Paulo: Ática, 2010.

20 Esboço.

A técnica desenvolvida por Sara a partir da ausência de material representou o disparador de uma poética capaz de, na maioria dos casos, narrar histórias densas tendo como único material o papel:

Os rasgados, as formas, as cores formam uma espécie de linguagem, uma gramática que eu utilizo a serviço da expressão das emoções, dos instantes, das impressões, dos sentimentos que passam palavras.²¹
(tradução própria)

O conhecimento da estrutura do livro e a inserção da narrativa visual demandam do artista o que Moriconi chamou de **arquitetura**, sendo o artista do livro aquele que o concebe como um objeto de três dimensões no qual todos os pormenores têm valor e convergem na poética artística. Ostrower considera que

Nas obras de arte, os conteúdos expressivos resultam de constantes inter-relações entre partes e totalidade. Cada componente, ao participar de uma composição, dela receberá um determinado significado. Este significado não existia independentemente, como um dado fixo ou pré-estabelecido [...]. Tudo surge e se define em interações recíprocas (Ostrower, 1999, p. 33).

Esse complexo ato criador reclama ao autor conhecimentos que perpassam diversos fazeres artísticos, reunidos por Suzy Lee:

A fim de fazer um livro, o criador tem que ser o ilustrador, o escritor, o editor, o *designer*, o impressor, o encadernador e sua própria casa editorial ao mesmo tempo. Não quero dizer que o criador tenha de fazer tudo isso sozinho, mas tem que estar envolvido de maneira consciente no processo integral, embora na prática possa participar de algumas partes. Quando se faz um livro, é necessária a cooperação e a inspiração das muitas pessoas envolvidas. O criador deve desenvolver a compreensão do todo, pela vivência do processo com uma ideia geral em mente (Lee, 2012, p. 103).

Sophie Van der Linden (2011), a propósito dessas questões que englobam a produção de livros, enfatiza que

21 Excerto retirado do extinto site da autora, falecida em 2023.

[...] muitos criadores, porém, adquiriram sólido conhecimento sobre as limitações impostas pelas reproduções. Alguns exigem acompanhar de perto, ou até de controlar todos os procedimentos, e trabalham com a ideia do livro como fim. [...] O trabalho é então efetuado em função do resultado esperado após a reprodução, o que permite a Claude Ponti, por exemplo, dizer que, a seu ver “o original é o livro, não os desenhos” (Van der Linden, 2011, p. 33).

A compreensão do objeto e a apropriação dessa materialidade na sustentação poética é notável no trabalho de Angela Lago, na construção dos livros de imagem e nos livros ilustrados. A tridimensionalidade do livro é o ponto inicial da concepção de Angela Lago no que concerne ao livro e ao ato leitor. Para ela, no movimento de leitura, o livro nunca está a 180°, ele sempre tem um ângulo mais aberto que modifica a compreensão (e a relação) que temos com a composição imagética. E o autor da imagem tem que considerar essa concavidade para ampliar as possibilidades de leitura e fruição (Lago, 2008). Angela Lago utiliza com desenvoltura o que para muitos outros artistas é um empecilho: a dobra, ou em termos técnicos, a espinha do livro. Seu livro *Cena de Rua* demonstra as apropriações que citamos, tanto no que tange à angulação no movimento leitor quanto ao “corte” da imagem dado pela costura na encadernação. O ângulo de leitura corrobora com o ponto de fuga da imagem e encurrala o menino no beco escuro, adensando a narrativa. Ao mesmo tempo, as articulações coincidem com a dobra da página e geram movimento nos personagens, ou contribuem para marcar o interior e o exterior de um carro.

As quatro margens de uma página dupla não satisfazem essa perspectiva de livro. Angela Lago defende que o meio da página tem de ser levado em consideração como possibilidade estrutural e poética e com isso, ressalta a existência de 8 margens²², o que modifica a concepção de livro. Outros livros de imagem de Angela Lago exploram o objeto na construção narrativa, como *Cântico dos cânticos*, considerado como livro de arte dado sua qualidade estética. Ela leva as possibilidades de sentido da dobra ainda mais longe em *O personagem encalhado*²³, no qual o mote da história é um personagem que fica preso na dobra do livro.

A materialidade do objeto como parte constituinte da narrativa é explorada

22 Fala durante palestra na Feira do Livro de Bolonha de 2014.

23 Lago, Angela. *O personagem encalhado*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

por muitos artistas, mas Suzy Lee despontou nos últimos anos como uma das autoras de literatura para crianças que mais vinculou a materialidade à narração, transformando num jogo as descobertas de leitura. Em seus livros de imagem que compõem a trilogia da margem²⁴, a autora aproveita o formato do livro e a dobra do meio como espaços de construção poética: “como eu não poderia ignorar essa dobra central da encadernação resolvi atacá-la de frente” (Lee, 2012, p. 102). O livro deixa de ser apenas substrato e passa a ser conteúdo. A dobra da página na trilogia de Suzy Lee representa, cada qual a seu modo, a divisória entre duas instâncias, entre o real e o imaginário. Essas separações não são estanques, de modo que são transgredidas ao longo da narrativa²⁵. São incorporadas imagetivamente à narrativa. Sophie Van der Linden aborda a dobra da página como uma consequência da encadernação, repleta de “contingências e riquezas”. A autora evoca Claude Ponti, que aproveita a simetria possibilitada pela dobra: “De um lado a manhã, de outro, a tarde. É a hora do instante imóvel” (Ponti *apud* Van Der Linden, 2011, p. 61)

O espaço vazio é característica importante no trabalho de Suzy Lee (2012, p. 112): “uma página vazia sem contexto pode ser um erro de impressão, mas se o branco da página é essencial para adicionar sentido ao contexto, uma página sem palavras ou imagens não é uma página vazia”. A página branca — o não-desenho — tem função narrativa de alongar o tempo-espaço, ampliando as possibilidades de leitura tanto com crianças como adultos.

O uso consciente da cor representa um ponto importante na criação para crianças. Convivemos com a ideia de que tudo o que é destinado para as crianças (das paredes da escola aos brinquedos) tem que ter cores vivas e vibrantes. Conforme enfatizamos anteriormente, o cuidado com as produções para crianças deve ser redobrado, cujos produtos devam enriquecer o repertório das crianças sem subestimar sua inteligência e capacidade de compreensão e muito menos direcionar suas escolhas. Dondis (1997, p. 63), a respeito dos elementos básicos da comunicação visual, ressalta que “a cor, está, de fato, impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum”.

Arnheim (2004) defende que a principal contribuição da Gestalt foi

24 Onda (2009), Espelho (2010) e Sombra (2011), todos lançados no Brasil pela Editora CosacNaify.

25 Em palestra na ECA-USP, a editora responsável pela trilogia da margem, Isabel Lopes Coelho, narrou várias reclamações feitas para a editora sobre os “defeitos” na encadernação dos livros.

compreender que a visão ocorre como um processo de campo, de modo que o todo determina a função de cada elemento. Desse modo,

[...] dentro da estrutura global que se estende pelo tempo e espaço, todos os componentes dependem um do outro, de modo que, por exemplo, a cor que percebemos em determinado objeto depende da cor dos objetos próximos dele (Arnheim, 2004, p. 14).

Serge Bloch critica o uso desenfreado de cores que poluem e confundem a leitura. Em suas imagens, o traço leve e negro compartilha a página com poucas e precisas cores. Sua preferência pelo traço, está ligada à herança que recebeu de artistas que tinham o desenho como marca de trabalho, tais como Paul Klee, Steinberg, Sempé etc. (Bloch, 2014). Muitos autores de imagem para crianças utilizam sobretudo as cores na construção de sua poética, com paletas de cores bastante características. É o caso de Marilda Castanha, por exemplo, facilmente reconhecida pelos matizes terrosos presentes em suas lindas imagens. Suzy Lee diz que “a cor é um sustentáculo importante na criação da história. Seu uso limitado prende a atenção e faz o leitor meditar sobre o significado” (Lee, 2012, p. 117). A ilustradora Cristina Biazetto (2008) defende que

A cor é o elemento visual com maior grau de sensualidade e emoção no processo visual. Nenhum outro atrai com tanta intensidade quanto a cor. é possível elaborar um grande número de relacionamentos entre a cor e os outros elementos, alcançando significados bastante diversos. Podemos alcançar uma ampla variedade de significados por meio de combinações entre cores (Biazetto, 2008, p. 77).

Esse artista, que a partir de um processo criativo desafiador cria um universo visual coeso, exige também do leitor um olhar disposto a experimentar novos modos de ler. As crianças indicaram que a intenção do autor era fazê-los “pensar mais” ou, como diria Sara, para “sentir mais”. Talvez sejam essas as chaves para a leitura. Suzy Lee (2012, p. 146) revela que “o mais desafiador na criação de livros-imagem é ser capaz de conduzir, com delicadeza, os leitores e, ao mesmo tempo, abrir as possibilidades de diversas experiências de leitura”. As crianças se referiram, também, à necessidade de observar com cuidado e de ter tempo para refletir. Renato Moriconi (2014) exemplifica os perfis de autor e leitor demandados:

Mas falar com o leitor não é explicar tudo pra ele. [...] eu não preciso ser didático demais e explicar tudo na imagem. Eu posso ter uma narrativa acontecendo e ter esses *hyperlinks*, essas histórias. Eu posso ter esses *links*, mas também ter uma narrativa que é inteligível (informação verbal).

O processo de criação de livros de narrativas visuais não se esgota, desse modo, na finalização do livro. Na voz dos autores/artistas, percebemos que eles reivindicam o olhar ativo do leitor, na busca e construção dos significados. Na virada de páginas, muitas conexões são feitas e revistas. Suzy Lee ressalta a importância desse momento na construção de significados:

Os dedos do leitor fazem parte do livro. A ideia de tempo difere a cada página que vemos. O leitor pode ajustar o tempo ao virar as páginas. A situação muda passo a passo à medida que o leitor vira uma página, conforme a capa do toureiro se agita e volta. O significado ocorre entre as páginas e é dado pelo ato de virá-las (Lee, 2012, p. 120).

Esse jogo da leitura, como exercício de linguagem, constitui-se nos diferentes modos de narrar, não se fixando apenas no enredo. Ainda, a dimensão sensível calcada pelo artista no processo de criação é evocada pelo olhar no processo de leitura. Sara descreve o perfil de leitor que almeja para suas obras:

O leitor dos meus livros pode relacionar-se com sua parte sensível; uma imagem lhe fala e ele toma a palavra para dizer o que ele vê e forçosamente, ele fala dele mesmo nesse momento. Ele assume esse risco de falar dele próprio. Eu sou contra a posição do telespectador que é prisioneiro de uma emoção que não o pertence, mas que é induzida pelo texto associado à imagem. O primeiro ato de militância é recusar as manipulações dando a palavra ao espectador ou ao leitor (Sara, 2008, tradução própria).

É a percepção de um trabalho vinculado a um tipo de artista aberto ao diálogo com o leitor, que se coloca, como artista, num outro lugar e que exige que o leitor também se desloque. A imagem, nesse caso, não é adorno, é conteúdo expressivo. Do mesmo modo, essa imagem pede que o leitor não seja um mero receptor de um conteúdo pronto, mas que, como veremos no capítulo seguinte, seja estimulado e instigado por ela.

4

Interação artistas-crianças

Como vimos no capítulo anterior, ao mesmo tempo que os artistas se sentem impelidos a narrar sem o uso da palavra escrita, reconhecem a grande dificuldade que se impõe em diversas etapas de composição e transição narrativa. Ou seja, a imagem é uma linguagem complexa que demanda que o criador dê conta tanto da estrutura narrativa quanto do domínio técnico.

Ao mesmo tempo, como professora de crianças pequenas percebia que certas imagens não transmitiam para as crianças o conteúdo expressivo que (adultos e leitores mais experiente) liam, naquilo que o artista (adulto e criador de imagem) propunha. Essas dificuldades de interpretação de algumas composições poderiam interferir na compreensão global da história. Certas sequências imagéticas confundem as crianças ao invés de colaborar com a cadência visual, criando ruptura narrativa. Ao mesmo tempo, algumas imagens com abertura poética possibilitam leituras diversas que se distanciam do fio narrativo. Os artistas, como constatamos na dissertação de mestrado (Araujo, 2010), têm pouco acesso aos modos de leitura desse público específico, o que pode ocorrer, na grande maioria das vezes, só após a publicação do livro.

Assim, a dinâmica que exporemos a seguir representa a confrontação das duas situações (criação e fruição) num estudo de caso com observação participante (Bauer; Gaskell, 2002). Descreveremos como essa experiência nos forneceu subsídios para entender as características constitutivas de ambas as atividades, considerando as especificidades da produção pelo adulto e da interpretação pela criança. Em consonância com as diretrizes da pesquisa qualitativa, buscamos compreender os processos de comunicação de acordo com a perspectiva dos sujeitos, como eles espontaneamente se expressam e o que julgam importante narrar (Bauer; Gaskell, 2002).

De um lado, temos os modos de leitura de imagens feitos pelas crianças, considerando cada composição, o momento de virada de página, a continuidade, o conjunto e, sobretudo, o outro como mediador. De outro, a reflexão do artista sobre a produção para um leitor específico, a ruptura no fluxo criador, a resposta leitora e sugestões de continuidade em curto intervalo de tempo.

Os artistas foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios:

- ✓ que tivessem uma produção diversificada de ilustrações na literatura para crianças;

- ✓ que demonstrassem certa variedade de repertório técnico de ilustrações;
- ✓ que tivessem publicado livros de imagem.

Os artistas escolhidos e se disponibilizaram foram Ciza Fittipaldi e Laurent Cardon. Cada artista produziu uma narrativa visual em interlocução com um grupo de crianças da Creche/Pré-Escola Central da USP, entre julho e dezembro de 2013. O mesmo grupo de crianças participou como interlocutor na produção dessas histórias, dando suas opiniões, pistas de continuação, imaginando possíveis personagens e situações, oferecendo desenhos para o artista com o intuito de alimentá-lo visualmente com o grafismo infantil, já que este é um modo ímpar de expressão das crianças. Todas as dinâmicas com as crianças foram videogravadas e transcritas posteriormente para a construção e análise dos dados. Exporemos cada interlocução com os artistas separadamente para torná-las compreensíveis, mas ambos processos ocorreram concomitantemente, havendo intervalo de poucas semanas entre uma história e outra.

AS CRIANÇAS-SUJEITOS DA PESQUISA

As crianças-sujeitos participantes dessa pesquisa faziam parte do Grupo Caracol¹ da Creche/Pré-Escola Central, em 2013. Era um grupo de 18 crianças, sendo 8 meninos e 10 meninas. A diversidade deste grupo se expressava especialmente no que dizia respeito às classes sociais e à cultura familiar. Embora convivessem na mesma instituição de ensino, sujeitos às mesmas atividades propostas no contexto pedagógico, eles possuíam distintas realidades sociais: essas crianças eram oriundas de famílias de estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e funcionários de todas as categorias da Universidade de São Paulo². Nessa multiplicidade cultural, encontramos diferentes graus de valor em relação à arte e à cultura escrita. Apesar do núcleo comum de acesso aos bens culturais ofertados no contexto institucional,

1 Todos os anos, os agrupamentos da Central elegem um nome para lhes representar, com intuito de desenvolver a identidade do coletivo de crianças.

2 A seleção de crianças para as Creches é feita com base na condição socioeconômica das famílias, de acordo com a distribuição de vagas entre filhos de alunos (40%), docentes (20%) e funcionários (40%).

o contato e legitimação das produções culturais era bastante variado dada a diversidade das situações socioeconômicas das famílias. Algumas crianças haviam tido oportunidade de conhecer museus em grandes centros europeus durante férias, enquanto para outras, as experiências de lazer eram bastante restritas; as referências se limitavam a programas de televisão, por exemplo.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no ambiente institucional, podemos considerar que esse grupo de crianças tinha intenso contato com as linguagens artísticas, com histórias, com brincadeiras, com jogos e muitos momentos de atividades livres num espaço estimulante.

Eles conheciam as letras, seus nomes e os de alguns colegas e, principalmente, a função social da escrita. Esse agrupamento tinha, no final do ano letivo, seis crianças que já estavam lendo e escrevendo. Embora a alfabetização não esteja a cargo da Educação Infantil, as práticas pedagógicas da Pré-Escola devem criar condições para que elas consigam se alfabetizar no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

O currículo da Central preconiza o contato precoce com livros e histórias. Histórias lidas com os livros, com objetos, encenadas pelas professoras e funcionários, teatro de sombra, histórias narradas de memória. Eles conviviam com livros e histórias cotidianamente na Central, desde bebês. Tinham contato cotidiano com práticas significativas de leitura e escrita, como a redação de um bilhete, a leitura de uma história, de jornal, de uma carta recebida, etc. Além disso, nos projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças, sempre eram contemplados trabalhos com e sobre Arte, de diferentes tempos e lugares. Assim, as crianças, embora provenientes de diferentes famílias, têm proximidade com muitas produções culturais.

O Grupo Caracol tinha contato intenso com a literatura para crianças, com as histórias tradicionais, causos e histórias cotidianas e, principalmente, as narrativas visuais. Demonstravam muita habilidade na compreensão dos diferentes tipos narrativos que partilhávamos nos momentos em grupo. Eram ávidas por narrativas: por imagens, orais, teatro de sombra, marionetes, etc. Todos os dias, escutavam histórias contadas pelas professoras³, liam sozinhas ou em companhia de outras crianças. Todos os finais de semana, levavam para casa um livro que escolhiam

3 As crianças frequentavam a Creche Central em período integral. Desse modo, elas tinham uma professora pela manhã e outra à tarde. Esse trabalho foi desenvolvido no período da tarde.

para compartilhar com suas famílias. Na semana seguinte, falavam na Roda⁴ sobre a experiência de leitura: com quem leram, onde leram, quantas vezes, como era a história, suas impressões a respeito, etc. Na condução dessa conversa, auxiliávamos a criança a formular seu conhecimento sobre narrativa, continuidade, características dos personagens, etc. Demonstravam muita habilidade na compreensão dos diferentes tipos narrativos que partilhávamos nos momentos em grupo.

As crianças já tinham contato anterior com narrativas visuais. Tínhamos alguns títulos na biblioteca da sala, e muitos outros na biblioteca da Creche Central. As crianças, quando souberam da dinâmica proposta com os artistas, expuseram suas concepções em relação a essa linguagem. De um modo ou de outro, sabiam que o livro de imagem tem uma estrutura, cujas possibilidades de leitura são mais abertas, demandando do leitor atenção para a construção da narrativa. Bianca⁵, que já estava alfabetizada, afirmou:

— O livro sem escrita você não entende direito. O livro sem escrita você não consegue ler direito, mas você consegue imaginar... Mas, agora, o livro com escrita você consegue, porque ele tem escrita para falar⁶.

Ieda resumiu a fala da colega dizendo: “Porque um livro sem escrita a pessoa precisa pensar para ver a história e o livro com escrita não precisa pensar.” Para essas crianças, a história do livro ilustrado estaria pronta para a leitura, enquanto a narrativa visual precisava ser estruturada pelo leitor. Neste diálogo entre as crianças, podemos observar que Téo tinha ideia de que, a partir da imagem, o artista fala: “O livro sem palavra a gente imagina no que a pessoa pode falar. A gente pode pensar o que a pessoa tá tentando falar. A pessoa, o cara que fez o livro...” Podemos observar também como os sujeitos constroem coletivamente seus discursos. João disse: “Eu vou falar uma coisa que o Téo disse, eu vou dizer mais, vou colocar outra parte. O Téo disse que a gente, as pessoas, podem imaginar o que a pessoa tá *fazendo*.” Na gravação foi possível ver que o Téo se apartou do grupo e ficou debaixo da mesa, mas

4 **Roda de conversa** é um momento de encontro do grupo de crianças e professoras. Neste espaço são debatidas as questões concernentes ao Grupo, são tomadas as decisões, e são realizadas as leituras e partilhas de história.

5 Os nomes das crianças foram alterados de modo a preservar suas identidades.

6 Todas as falas das crianças foram registradas em vídeo e transcritas para compor o material de análise.

estava atento às falas e corrigiu seu pensamento: “Não, o que as pessoas tão *falando...*” Quando questionamos João se Téo estava certo, Téo, de antemão, respondeu: “Sim, eu acho que eu estou certo!” João sugeriu que o artista busca fazer algo na imagem. Téo corrigiu, dizendo que as pessoas (os artistas) querem falar a partir de suas imagens.

PROCESSO DE CRIAÇÃO EM INTERLOCUÇÃO

Os dois artistas que participaram desta pesquisa construindo uma narrativa visual no diálogo com as crianças — Ciça Fittipaldi e Laurent Cardon — expandiram as expectativas do projeto inicial, oferecendo, de maneira distinta, dados muito relevantes para a discussão. Ficou evidente que ambos tiveram procedimentos de trabalho bastante distintos e, do mesmo modo, de relação com os materiais enviado pelas crianças. Ainda assim, cada uma desses procedimentos e narrativas criadas forneceu rico material para análise de leituras, como mostraremos na sequência.

I. É assim que se cria uma história... **Interlocução com Laurent Cardon**

O contato com Laurent Cardon foi iniciado pelos livros de imagem *Aranha por um fio* e *Vagalumices*. Eles apresentam narrativas visuais com forte expressão gráfica, com enredos bem elaborados e, principalmente, são muito apreciados pelas crianças, surpreendendo também adultos. Sua produção de livros e seu percurso artístico contribuíram para que este artista fosse escolhido para a pesquisa. O contato foi feito por uma rede social e Laurent, imediatamente, demonstrou interesse em participar.

Realizamos a primeira entrevista em seu estúdio, em São Paulo, abordando as suas produções de narrativas visuais. Laurent Cardon trabalha com cinema e ilustração. É francês, radicado em São Paulo desde 1995, é autor de vários títulos de livros de imagem e ilustrador de diversos livros ilustrados. Na entrevista, discorreu sobre suas expectativas quanto à leitura que as crianças fazem das imagens, os procedimentos e dificuldades para a criação de narrativas visuais, e também falou sobre sua produção de cinema e como ela influencia sua criação narrativa nos livros

para crianças.

Para o artista, em muito se difere ler uma imagem se ela está associada a um texto, como num livro ilustrado, ou se ela tem autonomia narrativa, como num livro de imagem. Laurent Cardon defende que o leitor dos livros ilustrados

Tem uma referência, mesmo que a ilustração seja mais tradicional, entra num mundo paralelo, sem descrever, que aliás é o objetivo de uma ilustração, que é fugir do texto e complementar o texto, não contar o que tá escrito. Pode ser, mas não tem graça (Cardon, 2013, informação verbal).

Laurent tem muita convicção sobre a liberdade do leitor em realizar um processo de leitura de narrativas visuais. Ele coloca que o artista produz uma narrativa e

Quer que a criança entenda o que a gente tem na cabeça, mas a gente não pode descartar o fato de que o livro, ele pode ter um interesse pra criança, ela pode ver uma coisa que pode não ser seu objetivo, mas pode ser suficiente para ela ficar satisfeita (Cardon, 2013, informação verbal).

Ao mesmo tempo que Laurent tem consciência da leitura da imagem como um processo bastante aberto, ele demonstra estranhamento em relação às leituras que se deslocam muito da linha narrativa que ele vislumbrou. Explicou que, conforme foi acompanhando a leitura de seus livros com as crianças, percebeu o modo como elas leem as histórias:

Eu comecei a me tocar [...]. Às vezes, eu mostro um livro meu pra uma criança e ela me mostra uma coisa que não tem nada a ver. Por exemplo, usei bastante nesta coleção da [editora] Biruta⁷ aquele recurso de janelinha. Então uma criança falou pra mim: “ah, engraçado, ele tá numa janela” E não tem absolutamente nada que remete à janela, fora o quadrado, dentro da ilustração. [...] Aí fiquei preocupado, será que eu tô errando na minha narração? Depois não me preocupei mais (Cardon, 2013, informação verbal).

Laurent atribui essa dificuldade em compreender esses deslocamentos

7 Sapo a passo (2012), Aranha por um fio (2012) e Vagalumice (2013), todos da Editora Biruta.

narrativos na composição, na sobreposição sequencial dos acontecimentos, como uma desatenção das crianças na leitura das imagens. “Para mim é mais uma falta de concentração das crianças na história. Porque é difícil ler um livro de imagem, precisa dar muita atenção, [mais] do que quando tem um texto” (Cardon, 2013, informação verbal).

O artista exemplifica sua impressão de desatenção das crianças na leitura de imagem com uma experiência de leitura de seu livro *Vagalumice* com crianças:

Tem o fato dessa dificuldade de leitura, eles passam rápido. [...] Eu tava perguntando porque eu quero saber, porque eu acho que essa história é muito mais humanizada em relação às outras que eu tenho. Ela fala de coisas um pouco mais profundas, ela fala de sentimentos, de extrovertidos e introvertidos, relação de timidez, ela pode ser lida com outro nível. Mas queria saber, e aí eu mostrava: “e o que que tá acontecendo aqui?” Eu fazia a leitura assim, eu não queria contar a história, eu projetava no *datashow* e as crianças tinham todo tipo de reação: “Ah, tá acontecendo isso” Obviamente, na medida que você vai lendo, às vezes é bom ler tudo e fazer as perguntas para as crianças, uma vez que elas conhecem a história toda. É difícil perguntar na medida que o livro tá avançando. É um pouco mais pra frente que a gente vai entender. Fazendo isso, vinha tudo quanto é tipo de coisa. Ah, meu Deus, será que eu errei? (Cardon, 2013, informação verbal).

Nessa fala do artista, temos indícios sobre a necessidade de mediação para estimular a leitura de imagens com crianças. Torna-se evidente que o outro instiga a leitura e revela que a apropriação da imagem não é fluida ou natural.

O artista retomou sobre a ausência de concentração na leitura das imagens:

Precisa de atenção. As crianças, apesar de viver neste mundo de imagem, elas não têm costume. Precisa olhar, prestar atenção nesses elementos que vêm no entorno do personagem central. Como eles têm valor na narração eles podem acrescentar alguma coisa (Cardon, 2013, informação verbal).

Diante dessa preocupação como artista em relação à leitura e apropriação de seus livros de imagem e de produções visuais em geral, Laurent prossegue seus dizeres acerca da mediação e compartilhamento de leitura. Ressalta que existe um equívoco em relação à destinação dos livros de narrativas visuais. Estes são

entendidos como produtos para a crianças pequenas, ainda não-alfabetizadas.

Tinha que ampliar um pouco. Acho que 7, 8 anos. Acho que até 9 anos. Eu mesmo vi. Mesmo apresentando livros de imagem pra crianças mais velhas: quando elas descobrem a história, elas entram totalmente, elas se empolgam, então eu acho que a faixa deveria ser um pouco mais alta que seis anos⁸ (Cardon, 2013, informação verbal).

Na fala do artista, podemos compreender que existe uma forte intencionalidade na configuração narrativa dos livros de imagem.

Tem um trabalho. Eles têm que entender que um livro infantil qualquer que seja, vamos dizer, um bom livro infantil, o autor, [...] o ilustrador, eles têm uma preocupação de fazer um trabalho um pouco mais profundo. A partir do momento que o livro respeita isso, tem muita coisa que você pode puxar desse conteúdo, você pode falar sobre muitos assuntos (Cardon, 2013, informação verbal).

O ilustrador discorreu sobre experiências de leitura compartilhada de seus livros realizadas com crianças do Ensino Fundamental I. Nessa passagem, descreveu seus procedimentos na leitura dos livros e sobre as inúmeras possibilidades de se abordar as imagens, instigando as crianças.

Todo livro de imagem, ele tem que ter uma leitura. [Tem que] deixar a criança ler; eu fiz isso [em encontros em escolas], porque no caso, eu que tava querendo analisar. Eu lia a história com eles, acompanhei na leitura, apesar de tentar sempre perguntar o que tá acontecendo: virando as páginas pra não influenciar muito, mas interagindo. Mas acho que tem sempre que deixar a criança ler a história, depois outra coisa interessante é analisar a capa de livro. Por que foi escolhido isso, por que chama assim? O que você acha que pode acontecer nesse livro? Aí vem os argumentos. [...] tem essa coisa da leitura individual, da criança descobrir a história sozinha, eu acho importante. E depois que começa um trabalho de fundo, você pode criar um texto, você pode imaginar os diálogos na história, ou decompor um elemento, pegar uma parte, só trabalhar a sequência do livro. [...] Se você começa analisar

8 Essa idade “teto” a que o artista faz referência, por vezes, é até impressa no verso de algumas obras [faixa etária indicada 3–6 anos]; é um dos gêneros que compõem as compras dos programas governamentais para a Pré-Escola; Muitos desses livros são catalogados na maioria das bibliotecas com a indicação da mesma faixa etária.

realmente o tempo, o que está acontecendo entre uma imagem e outra, isso também é um trabalho muito rico, tem realmente muita coisa. Pode falar sobre o tempo na leitura, quanto tempo dura: Quanto tempo tem nestas três primeiras páginas? Qual o tempo que existe nestas quatro outras páginas? Você pode falar da flexibilidade do tempo, você pode recriar esses espaços com eles. [...] A partir do momento que você não usa texto, você não descreve as emoções, os sentimentos, as mudanças, você pode falar tanto de expressões, como você pode falar de atitude. O que essa atitude passa? Porque, geralmente, quando a gente ilustra, a gente pensa nas atitudes que a gente vai falar! Passar o máximo de informação.... Porque são tantas páginas, não é como um desenho animado com movimento. Você escolhe uma ilustração, você pode trabalhar com isso, por que foi essa atitude que foi escolhida? Nossa! Eu acho que tem inúmeras possibilidades de trabalho (Cardon, 2013, informação verbal).

Após a entrevista, sabíamos das concepções de livro e leitura de imagem de Laurent Cardon. Para dar início às atividades com as crianças, o artista sugeriu um procedimento para elencar os personagens e descobrir a trama da narrativa que ele construiria. As crianças deveriam escolher dois animais como personagens e uma situação-problema, a partir da qual se desencadearia a história.

Em conversa com as crianças, levantamos os nomes de alguns animais. Surgiram diversas ideias, como: crocodilo, esquilo, pato, onça, joaninha, jacaré, macaco, caracol, tigre e rinoceronte. Dos dez animais sugeridos, deveríamos escolher dois. No entanto, no processo de votação para escolha dos personagens, as crianças cismaram com Caracol, Joaninha e Esquilo. Quando pedimos para votarmos para eliminar um, eles argumentaram que queriam os três. Julgamos que não seria impedimento para a construção da narrativa. Após a escolha das personagens, o próximo passo era escolher a situação que seria o mote da narrativa. Depois de muitas conversas, as crianças definiram que seria “briga de amor”, num consenso entre a vontade das meninas, “história de amor”, e a dos meninos, “luta”. A situação de “briga de amor” acalmou os ânimos e todos sentiram-se contemplados.

Estas sugestões foram entregues para o ilustrador, que enviou a seguinte mensagem: “Não sei como foi o processo até agora, mas é bom eles listarem todas as particularidades desses bichos antes de imaginar as histórias...”⁹

9 Mensagem enviada via rede social para a autora.

Argumentamos com Laurent Cardon que as crianças eram pequenas e que não conseguiam imaginar características psicológicas das personagens descoladas das características físicas desses animais. Ainda assim, nos comprometemos que tentaríamos aprofundar numa atividade posterior. Retomamos a conversa sobre a dinâmica com Laurent, sempre fazendo referência a ele como um dos autores dos livros que tínhamos em sala. “Lembram que o Laurent pediu para gente escolher dois personagens?” Isabela se adiantou, dizendo: “É, mas a gente escolheu três...” Recordamos que a situação escolhida por todos foi “briga de amor” Téo exemplificou o que crianças dessa idade imaginam sobre o tema: “Eu entendi que briga de amor é quando quer ficar beijando na boca.” Ao que Joana, alguns meses mais velha que Téo, rebateu: “Briga de amor é quando dois meninos querem ficar com a mesma menina.”

Dissemos às crianças que deveríamos pensar posteriormente no enredo da história. Nossa tarefa seria elencar quais eram as características de cada personagem. David questionou o que era característica. Quando a mediadora voltou a questão para o Grupo, Téo dissimulou num primeiro momento, mas arriscou depois: “Cinco e quarenta.” Joana observou seus amigos acuados com a palavra desconhecida e afirmou: “Eu sei o que que é característica: o que o bicho faz, como que ele é. O que ele faz e como que ele é.”

Relembramos os três animais escolhidos para a história: Esquilo, Joaninha e Caracol. Sugerimos que elencássemos primeiramente as características do Caracol, ao que as crianças não conseguiam dissociar da trama, como pode ser observado na passagem a seguir:

Mediadora: — Vamos escolher primeiro as características do Caracol... Vamos ver.

Joana: — Ele vai gostar da Joaninha.

Ana Carolina: — E o Esquilo vai ficar com inveja porque a Joaninha vai namorar com o Caracol. Eu acho que é porque o Esquilo quer namorar com a Joaninha.

Mediadora: — Tá, mas primeiro a gente tá falando das características do Caracol. Quais são?

João: — Andar devagar.

Ana Cecília: — Gosma.

Joana: — Já sei, ele sempre quer falar uma coisa pra Joaninha, mas ele é muito devagar...

Mediadora: — A Joana deu uma ideia super legal: que o Caracol quer falar com a Joaninha, mas não consegue porque ele é muito devagar. E qual a diferença do Caracol pro Esquilo?

Érico: — Ele é rápido.

Laila: — Eu sou a Joaninha.

Isabela: — Vai namorar um Caracol?

Luiz: — Eu não consigo ter ideia porque o grupo fica falando muito.

Mediadora: — Qual a ideia da gosma que você falou?

Luiz: — Sim... que o Caracol pode subir em cima dele [do Esquilo] e ele fica assim [estica os braços]. Aí ele consegue namorar com a Joaninha.

Laila: — [rindo] Eu sou a Joaninha.

Mediadora: — Essa é uma boa ideia... Quem mais quer falar?

Joana: — Esse pode ser o final.

Bia: — O Caracol, ele pode gritar: “Joaninha, vem aqui” Daí o Esquilo vai correr atrás do Caracol, mas daí ele vai ficar preso na gosma do Caracol... daí o Caracol vai andando, andando, andando, até namorar com a Joaninha.

Aline: — O Esquilinho e o Caracol, eles dois queriam namorar com a Joaninha. Aí eles foram correndo, e o Caracol foi. [Fez gesto com a mão simulando o andar lento do Caracol] Aí, o Esquilo ficou preso numa teia de aranha, e depois o Caracol chegou primeiro, aí eles casaram e o Esquilo foi o padre.

João: — O Esquilo pode escorregar na gosma e se pendurar na árvore... [risada]

Crianças riem.

Laila: — A Joaninha, ela pode decidir qual que ela quiser.

Mediadora: — O quê?

Laila: — Ela pode decidir qual homem que ela quiser.

Ana Carolina: — É, mas ela vai decidir o Caracol.

[Barulho]

Mediadora: — Eu não consegui ouvir o que a Laila falou!

Isabela: — Ela pode decidir qual homem ela quiser.

Mediadora: — Quem, a Joaninha?

Laila: — É. Aí ela vai pensar, e aí ela casa com o Caracol, um bichinho bem lindo... [Maria Estela riu bastante]

Joana: — A característica do Esquilo pode ser que eles ficam brigando. O Esquilo também gostava da Joaninha, aí a Joaninha pensa e ela escolhe o Caracol.

Mediadora: — Mas qual é a diferença entre os dois, qual é a característica que o Esquilo tem e qual é a característica que o Caracol tem?

Joana: — O Esquilo é danadinho.

João: — Os dentes.

Joana: — O Esquilo é danadinho e o Caracol é o esperto.

Aline: — O Esquilo tem o dentinho assim pra frente e o Caracol andar devagar.

Bianca: — O Caracol tem dentinhos na língua.

Mediadora: — E qual é a característica da Joaninha?

João: — Bolinhas.

Joana: — Ela gosta de moda.

Túlio: — Voar pode.

Mediadora: — O que que a Joaninha tem ou faz que o Esquilo e o Caracol gostem dela?

Érico: — O Esquilo voa. [rindo]

Mediadora: — É, tem um tipo de Esquilo que voa mesmo. Vocês acham que com essas informações o Laurent vai conseguir começar uma história?

Téo: — Eu tenho uma ideia, a Joaninha pode voar e beijar na boca.

Joana [levanta e diz para Téo]: — Assim, de repente, nem conhece e nem nada e já dá beijo?

Após a sistematização da conversa, esse material transcrito foi enviado para Laurent. O artista respondeu via rede social dando indicações de como imaginava que deveria proceder na coleta das características:

Acabei de ler a conversa. Ainda está um pouquinho cru. Eu acho que tem que puxar mais as características para chegar a uma história. Talvez deveria agora mostrar uma foto ou várias de cada animal pra eles verem se não existe mais particularidades. Eles vão achar que: a Joaninha é vermelha e preta. 6 patas pretas. Asas escondidas no casco. Come folhas. Falar que dá sorte quando pousa nas pessoas. O Caracol tem os olhos na ponta da antena. Come folhas. Carrega uma casa. Onde se esconde quando sente medo ou dorme. É primo das conchas do mar.... O Esquilo faz casa nas árvores, e junta castanhas. Tem equilíbrio. Tem rabo lindo. Corta tudo com dentes. Talvez com isso dá pra contar algo. Tipo (pode fazer eles chegar nisso. Os dois apaixonados e a Joaninha avalia as qualidades de cada um. O Esquilo quer que ela more com ele no tronco. E o Caracol no casco dele. Tudo mostra que o Esquilo vai ganhar só que acontece alguma coisa. E no auge da sua paixão o Caracol muda de casa para acolher ela. Como seria o ideal de uma casa para uma Joaninha? Aí pensar no que pode acontecer... Sei lá...rs...

Essas colocações de Laurent foram extremamente pertinentes. Imaginava que mais uma conversa fosse suficiente para levantarmos essas características dos personagens. No entanto, sentimos enorme dificuldade de instigar as falas das crianças objetivando especificamente as características dos animais. As crianças tendiam a “narrativizar”, e num movimento contínuo de atividade em sala, percebemos que, por mais que nos controlássemos para conduzir as falas e direcionar para o solicitado pelo artista, acabávamos também nos entusiasmando com as ideias das crianças. Também, na mesma passagem, era possível identificar quais foram os raciocínios que essas crianças desenvolveram e, ao mesmo tempo, como era difícil para eles elaborarem o que solicitava o ilustrador. Em alguns momentos, buscávamos contextualizar para Laurent sobre o grupo de crianças e como acontecia a dinâmica de leitura. Essas descrições aconteciam via mensagem, assim como nas transcrições enviadas com intuito de esclarecer como ocorria a leitura no ambiente escolar:

Laurent, concordo contigo sobre as características dos animais e hoje fiz uma atividade com eles da seguinte maneira: Fizemos uma conversa com todos para pensarmos mais algumas possibilidades para os personagens. Depois os reuni em três grupos para que eles escrevessem o que havíamos conversado. Cada grupo ficou com um animal. Eles próprios escreveram. Acho que seguimos mais um pouco. Qualquer coisa me fala. Ah, gostaria de te dizer uma coisa: A cada ano os grupos escolhem um nome que os represente. Este grupo, este ano, chama Caracol (daí a defesa deles de que o Caracol é o mais esperto, etc.) Outra coisa é sobre a Joaninha, acompanhamos a transformação de Joaninhas em nosso pátio, o que é muito legal, não sei se conhece o processo. Ela é uma lagartinha, depois vai se transformando, e depois que ganha sua cor e bolinhas, por isso vai perceber no texto. O Esquilo não sei porque escolheram¹⁰...

Na tentativa de elencar as características dos animais para fornecer materiais/ ideias para o artista e também para extrair das crianças mais informações sobre esses animais, eles produziram as listas sintetizando nossa conversa (Figuras 1, 2 e 3).

10 Autora em mensagem via rede social para Laurent Cardon.

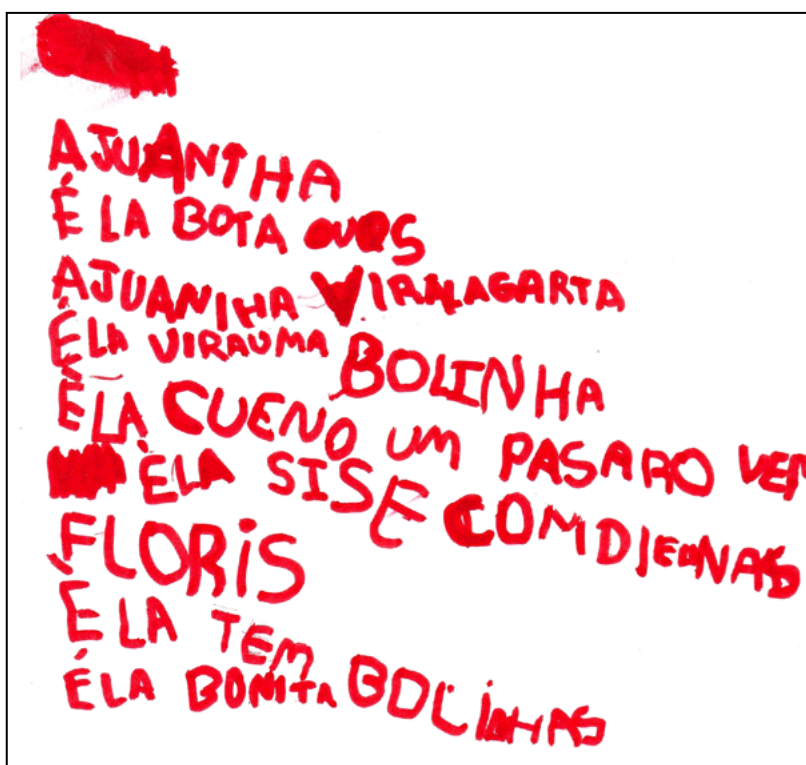


Figura 1:
Características da
Joaninha, produção
coletiva¹¹.

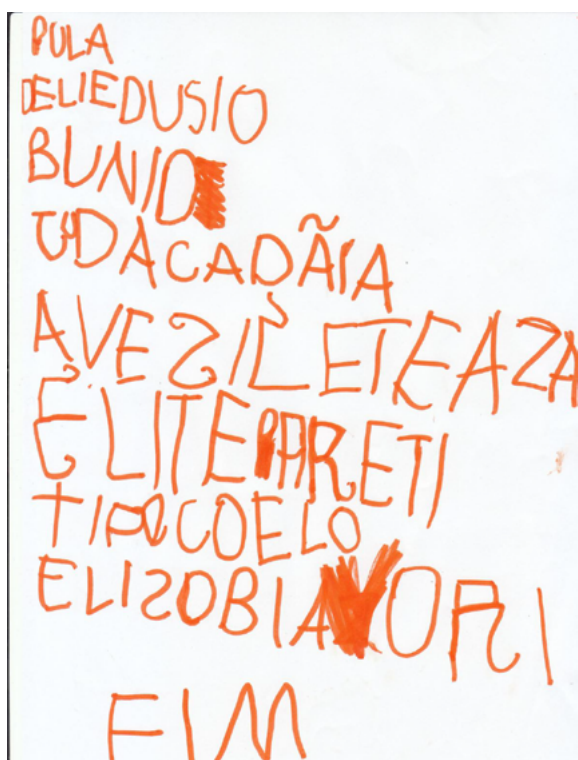


Figura 2: Características do Esquilo,
produção coletiva¹².

11 A Joaninha; Ela bota ovos; A Joaninha vira lagarta; Ela vira uma bolinha; Ela quando um pássaro vem; Ela se esconde nas Flores; Ela tem bolinhas; Ela bonita.

12 Pula; Dentucinho; Bonito; Junta castanha; Às vezes ele tem asa; Ele tem parente; Tipo coelho; Ele sobe em árvore; Fim

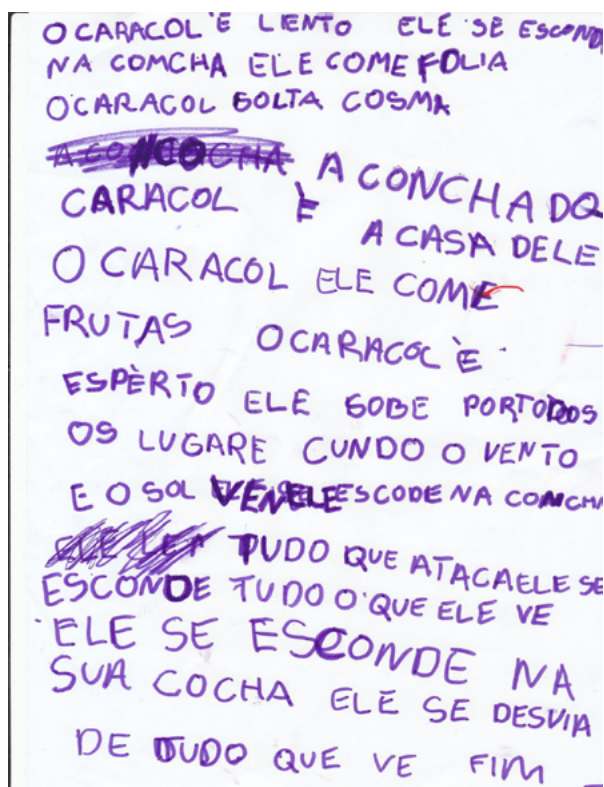


Figura 3: Características do Caracol, produção coletiva¹³

O tempo de espera entre o artista analisar os materiais feitos pelas crianças, organizar suas ideias e ter tempo disponível para criação gerou expectativas para a pesquisadora, para as crianças e, certamente, para o próprio artista. Algumas semanas após o envio das sugestões das crianças, recebemos de Laurent a seguinte mensagem:

Eu quase acabei o livro. Só que acabei fazendo uma longa história. Deixa te mandar o que já fiz para entender. Pode perguntar para eles como a história vai acabar por enquanto. É uma história bem machista... rs. Te mando ainda hoje a primeira parte.

Como o artista havia prevenido, enviou a primeira parte da história, composta de 17 páginas duplas. Nessas imagens, o traço característico de Laurent apresenta de modo surpreendente o mote da narrativa escolhido pelas crianças.

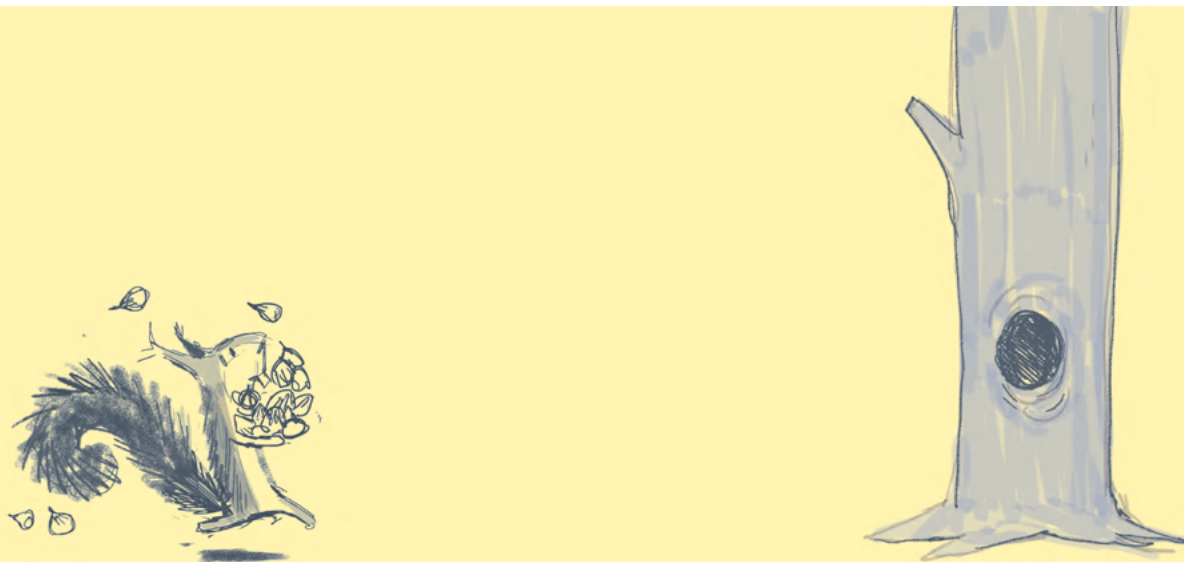
As imagens foram impressas e organizadas na sequência. A atividade de leitura com as crianças sentadas em roda ocorria na sala do Grupo. Era enfatizado

13 O Caracol é lento; Ele se esconde na concha; Ele come folha; O Caracol solta gosma; A concha do Caracol é a casa dele; O Caracol ele come frutas; O Caracol é esperto; Ele sobe por todos os lugares; Quando o vento e o sol vem ele se esconde na concha; Tudo que atacar ele se esconde, Tudo o que ele vê ele se esconde na sua concha; Ele se desvia de tudo que vê; Fim

que as crianças fizessem silêncio para que fosse possível fazer um bom registro do áudio, já que este seria transcrito para o artista. Além disso, era incentivado que elas ouvissem a opinião dos demais.

Com o início da narrativa, as crianças atentas verbalizaram o que descobriam nas composições visuais:

Figura 4: 1ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013



Isabela [cochichou]: — É um esquilo...

Téo: — Olha, parece um esquilo entrando, indo da sua casinha... levando, levando... comidinha pra casinha dele.

Mediadora: — O que que é comida dele?

Joana: — Nozes...

Bianca: — Parece que ele tá levando flores...

Mediadora: — Onde?

João: — Ah, é pra joaninha...

Mediadora: — Posso virar?

Figura 5: 2ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Téo: — Ah, ele colocou e viu um mosquito.

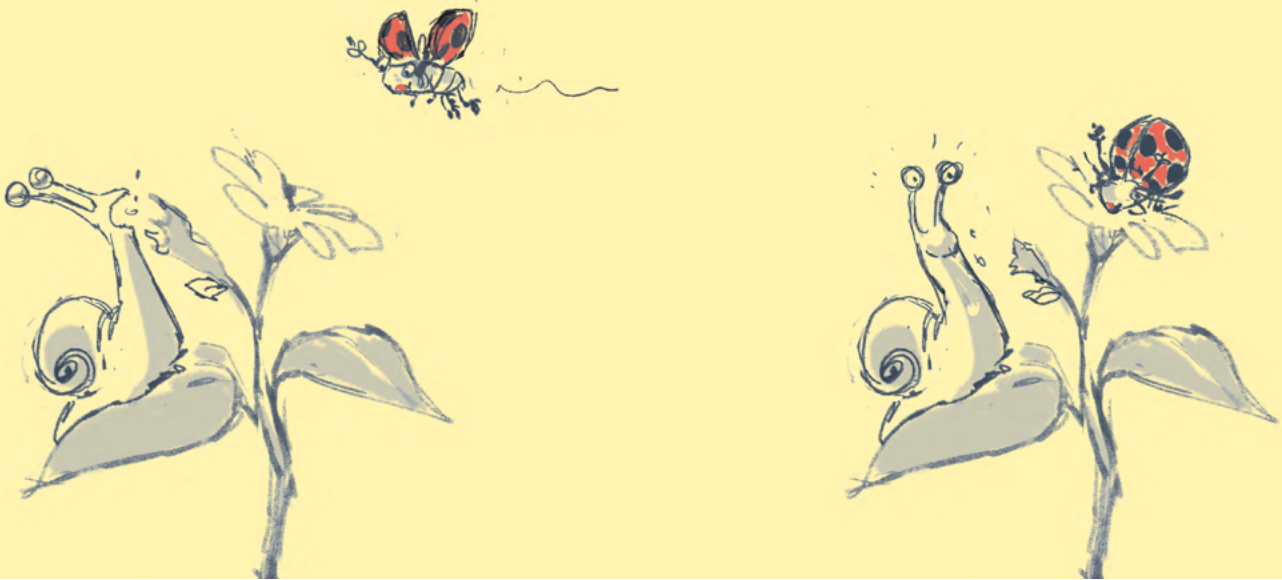
Isabela: — É joaninha!!!!

Téo: — Ele colocou e viu uma joaninha...

David: — Vira a página..

João: — Vira logo

Figura 6: 3ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Téo: — Aí a joaninha...

Mediadora: — Calma, todo mundo tem que olhar...Téo.

João: — Acabou ou não acabou?

Téo: — Aí a joaninha tava voando e pousou na folha pra tomar suquinho.

Joana: — Néctar!!

Ieda: — A joaninha viu o caracol.

João: — Ou o caracol viu a joaninha...

Mediadora: — E o caracol, ele tá tranqüilão?

Ieda: — Não, tá comendo.

Mediadora: — E na hora que ele viu a joaninha?

Joana: — Ele ficou feliz [sorri]. Pra sempre.

João: — E acabou!

Téo: — E eles beijaram na boca.

Ieda: — Eca!

Bianca: — O caracol tá apaixonado.

Joana: — Ele acha que ela é bonita.

Figura 7: 4ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Ieda: “O caracol tava bebendo néctar e depois de beber ele viu a joaninha.” Ieda lembrou-se que Joana havia dito anteriormente que era néctar. João, insistindo no fechamento da história e aproveitando a fala repetitiva de Téó, disse: “E beijou ela na boca e fim.” A ansiedade das crianças em saber a continuação da história gerava comentários como esse de João. O desafio do mediador é contornar a impaciência das crianças com questionamentos que mobilizem a vontade de explorar com mais profundidade a imagem. Ieda continuou a explorar: “Eles ficaram muito amigos, o caracol e a joaninha?” Quando questionados sobre o que estariam conversando, Joana disse: “Que ela é muito bonita, e tá fazendo elogios.” Ieda, rindo, disse: “E ela tá quase morrendo...”

Figura 8: 5ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Na virada da página, as crianças olharam ansiosas buscando entender o que se passava e apenas duas se manifestaram. João, desconfiado, disse: “Ela tá indo embora...” Ieda, com a certeza da união entre os dois, disse: “Flores! Ele disse: ‘vamos fazer um casamento?’”

Figura 9: 6ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



A imagem trouxe novas informações acerca do interesse do esquilo com a Joaninha. Ieda, disse: “O caracol viu a joaninha. Não, o esquilo viu a joaninha. Ele achou ela muito bonita.” Isabela disse bem alto: “Gatona.” David: “Ela é bonitíssima...” As crianças gostavam bastante da Joaninha e estavam certos que ela elegeria o Caracol como par e a narrativa dava indícios de que eles estavam certos. Téó, nesse intervalo havia saído para o banheiro, e quando retornou voltamos às páginas 5 e 6, avisando que ele já as havia visto. Téó, olhando a sequência de esquilos, disse: “Mas não tinha tannnnnto esquilo assim...” A fala de Téó demonstrou que o limiar narrativo é bastante tênue entre ver um esquilo em movimento e ver personagens duplicados. Esse movimento de leitura apareceria outras vezes. Este momento da leitura instigou a fala das crianças que, com o corpo inclinado em direção às imagens, desencadearam uma frutífera discussão:

Isabela: — Vai estragar toda a história!

Téó: — Aí passou a joaninha na casa do esquilo de novo.

Isabela: — E paquerou!

Téo: — O esquilo viu a joaninha pousando num lugar... Na folha!! Na planta!!!

David: — Vira logo!!!

Isabela: — Ele tá paquerando!

Joana: — Ele tá espiando...

João: — Ele tá pedindo ela em casamento.

Téo: — Aí o esquilo ia dar... Ia dar...

Joana: — Uma noz.

Téo: — Aí ela foi e mostrou a língua pra ele.

Figura 10: 7ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Téo confundiu o lábio da Joaninha com uma língua, mas, de todo modo, compreendeu que a expressão da Joaninha era de desprezo para com o Esquilo. As crianças, com seus repertórios sobre paixões e decepções, faziam a leitura desse triângulo amoroso. Téo, disse: “Os dois ‘tão namorando com ela...” Joana, argumentou: “Mas eu acho que ela tá gostando mais do caracol. Ó, ela nem deu a mínima pra ele e ela conversou com o caracol.”

Figura 11: 8ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Com a virada da página, o momento desejado pela maioria das crianças, a paixão entre Joaninha e Caracol, se concretiza num beijo. Apesar de ter sido solicitado/previsto diversas vezes por Téo, sua expressão foi de repugnância, visível no seguinte trecho:

Téo: — A joaninha beijou na boca do caracol!!

Ana Carla: — O esquilo ficou bravo.

Téo: — E o esquilo ficou bravo aqui, ficou bravo aqui [lados direito e esquerdo], que nojo!!!

Mediadora: — Como vocês sabem que ele ficou bravo?

Isabela: — Ué, pela cara dele...

Téo: — Ele tá se virando.... Que nojo!

Joana: — Eles tão apaixonados!

Téo: — Que nojo, Joana, deram beijo na boca!

Figura 12: 9ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



A verbalização do que as crianças visualizam representa o início do procedimento de leitura de imagem que consiste na identificação dos componentes. Este primeiro degrau de percepção é a base para a construção dos significados (Dondis, 1997; Escarpit, D., 1977). Torna-se evidente que, apesar de o grupo ser composto por dezoito crianças, as falas concentravam-se em apenas dez, com poucas intervenções das oito restantes. Téó sentia necessidade de dizer imediatamente o que via: “Aí o esquilo, o esquilo...” Escarpit (1977), sobre os momentos de leitura coletiva, atenta para o surgimento do que ela chama de criança líder:

Fica claro, ao longo de leituras em grupo, uma criança líder que, pela sua autoridade, coloca uma palavra e as crianças o seguem. Graças a ele, as hesitações se resolvem, as etapas difíceis são superadas. Ele abre horizontes que não haviam sido percebidos (Escarpit, D., 1977, p. 76, tradução própria).

O mediador deve valorizar a fala dessas crianças que estimulam e animam a leitura dos demais, mas buscando equilibrar as participações, evitando o monólogo. Isabela, irrompeu: “Daí, daí...”, mas Ieda atravessou a fala diante da hesitação: “Daí

o caracol tá falando pra joaninha: ‘Vamos fazer uma festa de casamento pra gente’...”
Isabela pôs a mão na boca e riu de vergonha. João observou o outro lado da imagem:
“O esquilo tá bravo!” Isabela, a partir da fala de João sobre o esquilo, entoou: “Tá com inveja! Tá com inveja! Tá com inveja!”

Figura 13: 10ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Com o surgimento de uma nova imagem, aparece o esquilo em duas ações: colhendo flores e, na sequência, levando-as para sua casa-tronco. Podemos observar, pela expressão facial do esquilo à esquerda, que ele está planejando algo, olhando para as flores com alguma ideia em mente. Quando ele recolhe as flores, as carrega com certo esforço, como verificamos na representação do esquilo à direita. Com o surgimento dessa imagem, as crianças começam a identificar o que acontece na história. Joana, disse: “Ele tá pegando o máximo de folhas pra dar pra joaninha...” Téo corrigiu Joana: “Não, ele tá arrancando flores pra dar pra Joaninha. E pra namorar com ela. Agora vira a página!” Bianca ensaiou continuação: “Agora...” Isabela, sempre ao lado do Caracol, disse: “Acho que ela vai odiar...” Na virada da página, os leitores devem guardar as informações contidas na imagem lida assim como as das imagens anteriores para costurá-las com a página subsequente.

Figura 14: 11ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Nesta imagem, vemos divididas novamente as ações: no lado esquerdo aparece uma rede em que estão deitados, de modo descontraído, a Joaninha e o Caracol. Na parte direita da imagem, vemos os dois personagens com expressão de surpresa. Um elemento gráfico inserido na dobra da página complexificou a narrativa. O balão é um elemento gráfico que surgiu nos quadrinhos, mas que é utilizado com frequência também na literatura para crianças.

São dois tempos que transcorrem nesta imagem. O primeiro se passa à esquerda e o segundo à direita, englobando o balão. Temos que considerar, assim como foi enfatizado para as crianças, que existe uma divisão entre essas imagens dada pela dobra da página. A ruptura presente entre o primeiro e o segundo tempo é dada pela presença da dobra da página. Os dizeres das crianças denotam o processo de pensamento necessário para que elas possam compreender o nexo desta imagem. Percebemos neste trecho que algumas crianças dizem imediatamente o que viram, sendo o tempo de latência bastante estreito (Escarpit, D., 1977). O que ficou evidente nas leituras das crianças:

Isabela: — Eles tão na rede...

Ieda: — Na rede...

Téo: — Eu sei: eles tão numa rede... Aí, o caracol tava numa rede, olha a joaninha bonitinha, aí... ela viu... ela viu... uma música.

Téo foi o primeiro a dizer sobre a presença do balão com o símbolo musical e se referiu a ele como “ver uma música”. As outras crianças seguiam em silêncio refletindo sobre a primeira hipótese lançada. Assim, mediando a leitura, perguntamos quem havia feito a música, buscando inferir se eles sabiam quem era o autor.

Isabela: — O caracol... Ele assobiou...

João: — Não! O esquilo...

Mediadora: — Foi o caracol ou o esquilo?

João: — O esquilo!

Joana: — Não, o caracol, porque ele tá assim... [fez um bico com a boca]

Diante do dilema entre o autor da “música” uma importante informação foi lançada por Isabela: A música era um assobio. A sugestão de que a nota musical era, na verdade, um assobio foi incorporada na leitura das demais crianças. A nota musical na composição visual sugeria de modo indireto uma *voz off* como um elemento de síntese elaborado pelo artista.

Diante das opiniões divergentes, as crianças se aproximaram para ver melhor a imagem, de modo a levantar novas suposições. Após a observação, João voltou a defender sua opinião sobre o autor do assobio:

João: — Nããããão, foi o esquilo, ele tá fora e ele que tá fazendo a música.

Ieda: — Eu sei o que ele tá cantando: Meu amooooor, de

[Todos riram]

Após a fala de João sobre a música que o Esquilo estaria cantando de fora, Bianca retomou as sugestões anteriores, concluindo: “Não, o Esquilo é que tá assobiando...” A leitura dessa composição representou um grande desafio para as crianças e, numa discussão coletiva, elas aceitaram que era o Esquilo o autor do assobio. Vemos que foram necessárias observações com diferentes pontos de vista para que elas chegassem numa leitura condizente com a imagem. Foi preciso estabelecer conexões para entender que não fazia sentido o Caracol ter assobiado ou cantado e depois ter se assustado. O corte da virada da página não mantinha nenhum elemento fixado anteriormente. As crianças seguiram vasculhando outros elementos presentes na composição.

Ieda: — Ele tá dormindo, depois ele acordou...

Joana: — Ele tirou, ele tirou é..... o casco!

João: — Pra ir na rede, ele ia ficar apertado... com a Joaninha...

Isabela: — Ela ia ficar prensada.

Ieda: — Ia desmanchar a concha dele...

Luiz: — Ele tá com cara de lesma...

Joana: — É, lesma.

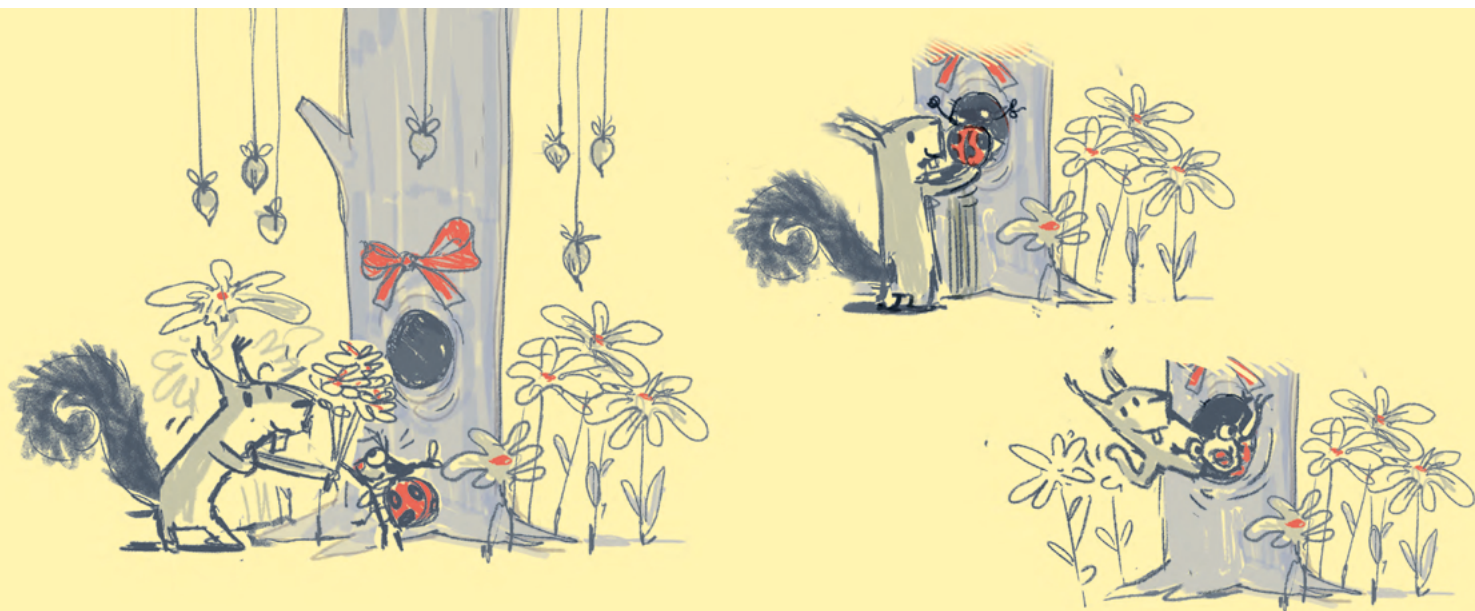
Este trecho da leitura nos mostrou a riqueza do processo de leitura e negociação das crianças. Compreender que a nota musical inserida dentro de um balão direcionado para a dobra da página é uma representação visual de uma *voz off* foi um grande desafio, como pudemos observar nos dizeres das crianças. A leitura dos detalhes sutis e a elaboração dos motivos das ações dos personagens enriquece a leitura e demonstra que num livro de imagem nenhum pormenor pode passar despercebido.

Figura 15: 12ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Na sequência, a conclusão de que foi o Esquilo que chamou a Joaninha desestabilizou a leitura das crianças, que estavam seguras de que o Caracol seria o escolhido. Ieda disse: “Ai... Eu tô com medo do que vai acontecer...”

Figura 16: 13ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Ao mesmo tempo, divertiam-se com a mudança de suas expectativas, quando o artista “desobedeceu” o pedido deles, quando disseram que a Joanelinha ficaria com o Caracol. Com a alteração do curso narrativo, as crianças empolgaram-se com o desconhecido, conversando sobre as informações:

Téo: — Aí, o esquilo, o esquilo fez, fez, uma festa pra ela, aí o esquilo, aí a joanelinha ficou com *amoragem* do esquilo e o caracol ficou assim [fez uma careta].

Mediadora: — Isso é uma cara de triste ou de feliz? [Téo fez que não sabia].

Joana: — De assustado!!

Bianca: — O esquilo preparou um casamento pra joanelinha, só que ela queria casar com o esquilo.

Téo: — Com eles!!

Bianca: — Não, o esquilo, só o esquilo. Ele enfeitou a

Figura 17: 14ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



casinha da joaninha, e daí a joaninha gostou mais do esquilo do que do caracol, daí o caracol achou esquisito.

As impressões das crianças variavam entre a identificação da imagem e o desfecho abrupto. No primeiro caso, a fala de Bianca, por exemplo: “Daí o esquilo ajudou a joaninha a subir na casinha dela, e ele entrou junto.” João, impaciente, sugeriu: “E viveram felizes para sempre e fim!”

Téo, novamente demonstrando dificuldade de identificar o desenho, disse: “E casa tava cortada...” “Que nada!”, disse Ieda, refutando a proposta de Téo. Joana o ajudou a entender a composição: “Não, é que ele [ilustrador] tá fazendo só uma parte. Questionados do motivo de três troncos para representar a casa do Esquilo, Joana, explicou: “É a mesma, só que é várias partes...” Ieda, em relação à continuação, disse alto: “Ahhhhh, tô curiosa!!!”

Figura 18: 15ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Para o artista, a alimentação era um ponto que colaborava para a aproximação dos personagens, conforme frisou desde o início. Essa imagem trazia diversos pontos para compreender não apenas as características do Esquilo quanto sua personalidade. A pose ativa no retrato do lado esquerdo da imagem e como cozinheiro orgulhoso que portava uma iguaria. Seguida do espanto do Esquilo ao constatar a recusa da Joaninha. Téó, disse: “Aí, o esquilo fez uma sopa pra ela, deu pra ela experimentar e ela fez o olho assim [faz uma careta com os olhos, em expressão de espanto].” Bianca acrescentou: “Ela não gostou... Ele deu nozes pra ela!” Téó insistiu: “Aí, ela não gostou e fez o olho assim, ó! [repete a careta com os olhos bem abertos].” A noz não é alimento de Joaninha, isto as crianças compreendiam. O consenso, no entanto, veio após o compartilhamento das opiniões sobre o motivo da Joaninha ter recusado a “sopa”. Joana disse: “Porque ela não comia nozes e ele deu nozes pra ela.” João lembrou: “Ela come néctar.” “E flor.”, acrescentou Isabela. Buscando aproximar o tipo de alimento da Joaninha ao do Caracol, perguntamos qual o alimento do Caracol: “Folhas.”, disse João e “E frutas.”, completou Joana. Não foi possível observar se as crianças não se atentaram à proximidade do tipo de alimento dos animais ou se elas estavam mais interessadas na continuidade da história.

Figura 19: 16ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Téo falava enquanto olhava: “Aí! Aí! Não sei, parece que a joaninha... Que o caracol tava chorando e ele tava vendo que a joaninha tava indo... esquilo?” As crianças ficaram bastante surpresas com a continuação da narrativa, já que um dos personagens se mostrou bastante folgado. Bianca quis falar sobre essa imagem: “Ele tá pegando uma nozes pra ir pra casinha dele.” Joana reiterou: “Ele pegou as nozes e foi lá.” O silêncio das crianças ocorreu pela necessidade de ter mais informações sobre os novos acontecimentos.

David, surpreso, disse: “Óóó.” Joana indignou-se, dizendo: “Ela tinha que trabalhar pra ele!” Téo, atropelando-se nas palavras na ânsia de falar, disse: “Aí, o caracol fez assim... [virou a cabeça] e ela tava levando um saco cheio de esquilo. Não, um saco cheio de nozes... e ele levando um saco cheio de nozes...” Questionados acerca da atitude que o Caracol teria diante da situação, Ieda respondeu que não sabia. João radicalizou: “Matar o Esquilo!”, mas Ieda disse que não. Téo, prevendo, disse: “Ou pegar a Joaninha?”

Figura 20: 17ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Esta imagem representou grande desafio diante dos elementos da composição. Téó, notando a presença do elemento gráfico à direita, explicou: “Aqui ele tava com a cara feia pra ele, ele já tinha ouvido a música... Ele escutou e ela também a música do caracol... E ela escutou e o esquilo escutou e aí acabou.” A música, conforme vimos a construção das conclusões na (Figura 14), era considerada como um assobio externo que chamava alguém. Joana queria saber se a Joaninha iria encontrar com o Caracol. Bianca, rindo, disse: “Tá muito apaixonado...”

As crianças, neste momento da narrativa, tinham absoluta certeza de que o fim estava próximo, uma vez que o Caracol iria, finalmente, reconquistar a Joaninha. Joana especulava como seria o filho deles: “Metade joaninha, metade caracol?” Ieda contribuiu, dizendo: “Eu sei: cabeça de caracol, pernas de joaninha e as costas da joaninha.” Bianca: “Joaninha com casco de caracol ou um caracol com pintas.” David: “Eu já sei: um caracol com asas.” As demais crianças ouviam divertindo-se com as elucubrações. Téó, preocupado com o andamento da conversa, questionou: “Mas como eles iam fazer pra tirar o filho? Como eles vão pro médico para tirar o filho?” Com o riso das crianças diante de suas perguntas, ele partiu para a análise

dos acontecimentos: “Eu acho que ela vai sair da casinha e vai beijar o caracol. Não, eu acho que ela sai da casinha e fica com o caracol. E o esquilo fica bravo de novo. Eu acho...” As crianças iniciaram a discussão acerca das atitudes do Esquilo e se ele merecia ser substituído pelo Caracol.

Ieda: — Merece!! Ele foi muito mal educado com ela.

Joana: — E eu acho que o Caracol merece [ficar com a Joanelha] porque ele não tratou a Joanelha mal, deixou ela na rede. E ela levou um saco bem grande e ele [esquilo levou um bem pequeninho. Folgado!

David: — Talvez, depois que a Joanelha carregar todas as nozes, ele, o Caracol, vai cantar a música ainda mais alto. Depois fica de novo apaixonado. A Joanelha apaixonada pelo Caracol.

João: — Eu acho que ela vai casar com o Caracol.

Ieda: — Eu acho que o Caracol ele vai pensar que o Esquilo tá bravo e achou outra joanelha pra casar. Eu acho que eles... Não sei.

Esse longo conjunto de imagens compunha o primeiro lote da interlocução com o artista. Com o envio da transcrição da leitura e dos desenhos feitos pelas crianças, cabia ao Grupo esperar a continuação proposta pelo artista. No entanto, na explicação que acompanhava o envio do primeiro lote de imagens, encontramos indícios de que o artista já possuía a estrutura completa da narrativa. Talvez pela experiência com o cinema e o trabalho com *storyboard*, Laurent tenha planejado toda a continuação da história:

Aqui vai a primeira parte da história do esquilo/caracol/joanelha. Na parte 2, que vou mandar logo, o caracol vê que o esquilo explora a joanelha e constrói uma casa mais linda ainda. A joanelha deixa o esquilo e vai morar com o caracol. Que explora ela também. Uma joanelha passa e a nossa joanelha voa atrás dela, deixando o caracol e o esquilo sem fala. De repente, atrás deles aparecem um caracol fêmea e um esquilo fêmea. Os machos se olham e felizes saem com as fêmeas respectivas.... Horivelmente machista, mas vai criar assunto de discussão...rs....

As falas e as expectativas das crianças apareceram nos desenhos que seriam enviados para o artista. O desenho de David (Figura 21) repetia a ida da Joaninha à casa do Esquilo, buscando representar todos os elementos que apareciam no episódio. O desenho de Joana, por sua vez, (Figura 22) com o apoio de legendas, mostrava dois episódios que ela imaginava: “E aqui o esquilo está tendo plano para namorar a joaninha; Aqui eu acho que é casar e o padre é o grilo.” No desenho de Ana Carla (Figura 23) surgiu algo que previa a continuação da história: duas joaninhas e dois caracóis. Poderíamos supor que esse desenho tivesse influenciado o autor, mas ele já havia adiantado esse final em mensagem anterior ao desenho.



Figura 21: Desenho de David, 2013.



Figura 22: Desenho de Joana, 2013.



Figura 23: Desenho de Ana Carla, 2013.

Alguns dias depois do envio do material, o artista enviou a seguinte mensagem: “Eu vi sua interatividade... Vamos ver agora o que acham do final... Faça eles analisarem a capa também. [...] Vamos ver. Eu gostaria de ter um encontro com os alunos uma vez. No aguardo das suas impressões.”

Apesar de o objetivo inicial ter sido desviado, já que o artista não aguardou o retorno das crianças para continuar a narrativa, tivemos durante a interlocução uma situação ímpar com as crianças. O fato de estarmos na mesma cidade viabilizou um encontro, o que permitiu que Laurent pudesse mediar a leitura de sua narrativa original em processo e, principalmente, visse *in loco* as expectativas e dificuldades que elas demonstravam durante a leitura.

O segundo e último lote de imagens foi lido com as crianças tendo como mediador¹⁴ Laurent Cardon. O encontro era uma surpresa para as crianças, mas ao se depararem com um homem alto e com óculos de aros verdes, com sotaque, lembraram da foto presente nos livros do autor que tínhamos em sala. João, gritou: “Você é o Laurent Cardon!” O artista demonstrou surpresa por ter sido reconhecido pelas crianças.

Laurent Cardon fez referência à narrativa visual como “Nosso livro”. Sua fala buscava construir um sentido de pertencimento entre sua criação e as opiniões dos leitores, propondo coautoria, com dizeres como “Eu li tudo o que vocês falaram.”, assim como “Vocês fizeram uma grande parte do trabalho e eu fiz outra grande parte do trabalho.”

As crianças demonstraram muito interesse na presença do autor, assim como a atenção deles no momento que em o autor desenhava: “Ele desenha muito bem.”, disse Ana Carolina. Em sua fala, expôs seu processo de criação tomando como base a narrativa *Briga de Amor*. Laurent fez diversas perguntas disparadoras buscando aguçar a leitura: “E vocês têm ideia de quem ganha nessa história? O que vocês acham que tem o Esquilo? O que a gente sabe do Caracol?” Desenhou e escreveu ideias e sugestões das crianças.

14 Essa atividade ocorreu em dezembro de 2013, na sala do Grupo Caracol, na Creche/Pré-Escola Central da Universidade de São Paulo.

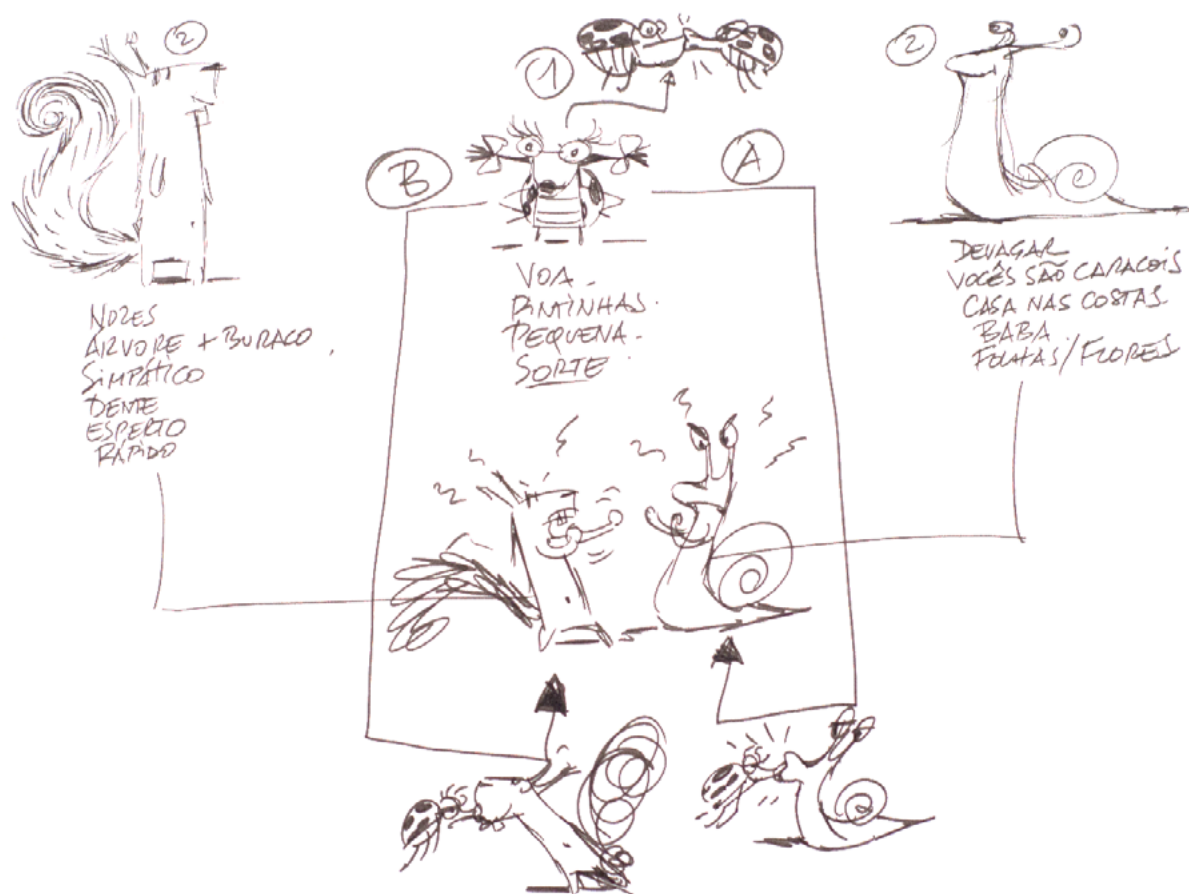


Figura 24: Painel produzido por Laurent Cardon durante a dinâmica com as crianças, 2013.

O esquema desenhado pelo artista no momento da leitura dava indícios de como seria o final da história, mas, apesar disso, nenhuma criança o considerou como uma finalização possível. Elas estavam convictas de que o Caracol “ganharia” a briga pela Joaninha, apesar dos beijos entre o Caracol, o Esquilo e um “Joaninho”.

No painel, Laurent desenhou, aos olhos das crianças, um diagrama da estrutura da história que criou, a partir dos elementos dado por elas, dizendo: “Porque vocês pediram para criar uma briga de amor. Primeiro, eu falei: briga de amor de quem com quem? Podia ser uma Esquilo fêmea, com Joaninha e Caracol macho brigando pela Esquilo fêmea.” Isabel rebateu, dizendo: “Não, eu acho melhor a Joaninha ser menina.” Laurent Cardon cogitou oralmente outras possibilidades considerando Joaninha macho, Caracol fêmea, mas ele já havia criado a narrativa de acordo com as características levantadas pelas crianças: “Porque a gente acha que Joaninha é fêmea, mas tem macho também. Mas na nossa história, a Joaninha é fêmea, e são os dois que vão se apaixonar por ela.” Com essa série de falas, o autor demonstrou para as crianças os meandros da criação de histórias: “Anoto tudo quando as ideias

vêm. É sempre assim antes de criar uma história. Tem que juntar tudo o que a gente sabe. É assim que eu faço.” Expôs como os elementos se entretecem para a criação de expectativas, como cada personagem tem de ter suas características, etc.

A leitura coletiva permite muitas contribuições entre os sujeitos. Percebemos ao longo da dinâmica como a fala de uma criança incita a leitura e gera questionamentos nas demais. No entanto, o aglomerado de crianças faz com que, por vezes, algumas falas bastante pertinentes sejam esmorecidas pelo ruído provocado por alguém. No levantamento das características dos animais, por exemplo, Laurent Cardon escreveu “casa nas costas”, referindo-se ao Caracol e comentou: “Isso é o mais interessante!” No entanto, com o alvoroço das crianças na sala, a voz de João não foi ouvida: “O Esquilo não pode levar a casa nas costas.” Laurent não escutou, pois, outras crianças falavam ao mesmo tempo. A fala de João ia de encontro com a do artista, levantando um contraponto muito interessante entre Caracol e Esquilo, abrindo outras possibilidades. Quando Laurent refez a pergunta, João formulou outra fala e disse: “Eu gosto quando ele aposta corrida!” E Laurent identificou a origem da fala a partir de um filme de animação popularizado no cinema na época e respondeu: “Mas isso você tá falando do filme que lançaram. O que a gente sabe sobre Caracol antes de ter esse filme?” Esta breve situação pontua como algumas falas se esvaem na mediação de leitura. Este momento passou despercebido para os adultos presentes e só pode ser percebida ao revermos a dinâmica videogravada. O ruído, muitas vezes, impede que adulto-mediador ouça uma fala mais tímida, assim como uma situação mais tumultuada não cria ambiente para que uma criança mais retraída se sinta tranquila para se exprimir.

Quando Laurent elencou as características da Joaninha, as crianças gritaram em uníssono: “Ela voa!” Para surpresa do artista: “Nossa, é a primeira coisa que vocês pensam? Joaninha traz sorte!” Foi a afirmação de Laurent Cardon, referendando uma crença francesa. No entanto, as crianças não entenderam sua fala e quando ele tentou explicar perguntando o que acontece quando uma Joaninha pousa em alguém, as crianças disseram que ela faz cócegas, não relacionando “sorte” com Joaninha. Este breve exemplo demonstra como os autores e os leitores podem ter pontos de partida distintos na construção dos significados.

Ao mostrar a narrativa projetada no telão, Laurent disse às crianças que olhassem para a imagem e imaginassem uma linha divisória, simulando a dobra da

página. Mostrou para as crianças o protótipo do livro, o que os autores chamam de “boneco”, dizendo: “Eu fiz um livrinho. Quando a gente faz um projeto, a gente faz um livrinho. E eu não vou mostrar a capa.”, criando uma expectativa nas crianças que pediram: “A gente quer ver a capa!!!” Laurent Cardon esclareceu: “Só no final, vocês vão me ajudar para ver se eu fiz a capa certa.” Mais uma vez, podemos perceber como o artista dá para as crianças a perspectiva da criação e da complexidade na construção das imagens, dizendo sobre as diversas escolhas que têm que ser feitas ao longo da criação.

O artista fez a mediação de toda a narrativa, passando pelas páginas iniciais que elas já conheciam. As leituras das crianças estavam muito próximas daquelas realizadas anteriormente. Laurent pôde verificar o modo de pensamento na significação das imagens, além de conduzir a leitura de determinados pontos. E, verbalizando, buscou reconstruir seu raciocínio sobre a imagem em que a Joanelha e o Caracol trocam coisas ainda no início da história (Figura 7): “Ele deu uma folha e ela retribuiu. Ela dá o quê para ele?” João olhou a imagem e respondeu: “Um saco”. Essa foi a percepção imediata do menino que estava muito atento à narrativa. As demais crianças o observavam e refletiam sobre sua fala. Surpreso diante da resposta, o autor respondeu: “Oops, tudo bem, esse desenho eu fiz rapidinho, mas vamos tentar entender o que ela tá dando pra ele. Vamos lá, ele tá dando uma folha, e ela tá dando...” As crianças ficaram em silêncio, pois de fato não compreenderam o desenho ou a troca entre os personagens, ainda que apenas João tivesse verbalizado. Após a pausa, o mediador concluiu: “Ah, vocês não entenderam.” Joana, a mais velha do Grupo, com 6 anos completos, respondeu timidamente: “Uma pétala...” Laurent, aliviado, confirmou. Mas se ateve no detalhe para que as crianças compreendessem: “Ela está sentada numa flor e está dando uma pétala. Se fosse um saco ficaria pendurado, não? Aqui não parece um saco. Tudo bem, está mal desenhado!”

O autor-mediador buscou refletir sobre as relações estabelecidas entre os personagens e na leitura das composições:

Vocês fariam a mesma coisa? [Quando Esquilo e Joanelha foram embora] falaram tchau pro Caracol. Sacanagem, né? Isso não foi muito simpático. Ela tem que saber o que ela quer: ela se apaixona pelo caracol, depois pelo esquilo, depois o caracol de novo. Na verdade, ela tem razões boas de não gostar muito do esquilo. Pelo menos a gente tá adorando o caracol, por enquanto...

Figura 25: 18ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Bianca, com o aparecimento da nova imagem, vibrou: “O caracol enfeitou a casa dela!!” Laurent comentou: “Quem não ficaria feliz com uma casa dessas?”

O autor foi vendo a história junto às crianças, nomeando as etapas e situações ocorridas. Convidou as crianças para conhecerem o final da narrativa: “Dá medo, não?” Téo disse: “Eu não gostei da casa do esquilo, porque tem um buraquinho pra entrar.”

Figura 26: 19ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



O autor diz que a Joaninha partiria com o Caracol, já que havia acenado para o Esquilo: “Todo mundo quer se vingar nessa história. Não é uma briga de amor, como vocês queriam?” As crianças estavam certas de que o final feliz vislumbrado por elas havia chegado, mas o autor rompeu com essa certeza, apresentando a continuidade da vida do casal.

Figura 27: 20ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Com a página seguinte, surgiram elementos que reviraram a narrativa revelando que o Caracol também explorava a Joaninha. As crianças se agitaram diante da reviravolta da história e Joana, muito brava, disse: “Ele tá folgado!” e João, levantando-se, disse para o artista: “Você é louco, Laurent Cardon!!”, que riu e respondeu: “Sou muito louco! E que vocês acham que vai acontecer agora?”

“O tempo passou, a gente vê pelas folhas que estão no chão. Ninguém sabe cuidar de plantas.”, disse Laurent. O artista conseguiu despistar as suposições revirando a sequência esperada pelas crianças.

Figura 28: 21ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Esta imagem que mostra a Joaquina fazendo tudo para o caracol causou muita indignação nas crianças. Téo reparou: “Ela tá dando tudo pra ele. E ela não tá gostando!” Maria Estela, sempre reservada, disse: “Ela vai achar outro Joaquinho...”, ainda sem perceber que havia passado uma joaquina macho voando. Com o aparecimento deste quarto personagem, o Joaquinho antecipado por Maria Estela, Lucas disse: “Ela viu o Joaquinho e vai casar com ele.” Isabel, preocupada, disse: “Mas ela vai casar três vezes.” Ana Carolina acreditava que ela voltaria para o Esquilo. Aline, que estava indignada com a situação, defendeu: “Acho que ela vai ficar sem namorado.” Vemos que as crianças têm repertório de certas intrigas amorosas. O fato de que muitas delas assistem regularmente telenovelas pode ter contribuído para a leitura.

Figura 29: 22ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Ana Carolina, refletindo: “Ela casou duas vezes, vai casar três?” Laurent atentou: “A Joanelha saiu e largou a bandeja. Olha a cara do Caracol.”

Figura 30: 23ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



A sequência de imagens que faltava foi apresentada sem comentários, pois as crianças estavam ansiosas para ver o final inesperado e não queriam falar, diziam apenas para virar a página. Laurent também relacionou o tipo de alimentação das joaninhas: “Eles são parecidos, comem as mesmas coisas...”

Figura 31: 24ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



Lucas: — Todo mundo tem namorado!!

Isabela: — Agora os três têm namorados!

Ana Carolina: — Mas esses dois não estão interessados...

Figura 32: 25ª página dupla. Briga de Amor, Cardon, 2013.



As crianças se surpreenderam e riram bastante com o final da história. Laurent: “Olha o olhar de cúmplice desses dois [caracol e esquilo]: ‘Afinal a gente não se saiu tão mal...’” Isabela, vendo a reação dos amigos se tranquilizou e concluiu: “Ah, agora os três têm namorado.” O artista-mediador, com o aparecimento das duas últimas imagens da narrativa, teve um *insight*, imaginando “Se o Esquilo saísse com a Caracola e o Caracol saísse com a Esquilo? Seria legal, não tinha pensando nisso...”.

Quando as crianças perceberam que a história havia acabado, espontaneamente bateram palmas.

A relação que o artista Laurent Cardon teve com a construção da “Briga de Amor” foi intensa. Demonstrou escuta das crianças em suas extravagantes sugestões, assim como nas características construídas. Como bom criador de histórias, surpreendeu a todos com uma reviravolta, demonstrando que nem tudo é o que parece.

O autor explicava que “Ele gostou dela. Apaixonado ainda não... A gente só sabe disso por enquanto. [...] Em duas páginas a gente aprendeu muitas informações.”

Finalizou o encontro com as crianças indagando sobre dois pontos muito

importantes na constituição do livro: o título e a capa. “Como seria a capa deste livro? E o nome? A capa é a última coisa que a gente faz.”, explicou o autor. A capacidade de síntese que um título abarca se mostrou uma tarefa muito delicada para as crianças. Algumas sugeriram “O Caracol ciumento”, “A Joanelha”, etc. Laurent discutiu com as crianças que o título não deveria privilegiar nem um personagem, nem outro, uma vez que nessa história todos os sujeitos eram importantes. Joana, refletindo, distante do furor do Grupo, disse: “Briga de Amor”, resgatando o tema que eles próprios haviam sugerido.

O autor perguntou como a capa poderia, em apenas um desenho, representar toda a narrativa, enfatizando que a capa e o título é que convidam os leitores para a leitura. As crianças sugeriram diversos novos desenhos, assim como recortes das imagens da história. Bianca destacou-se das crianças e, como premonição, disse: “A Joanelha em uma flor, de um lado o Caracol e do outro, o Esquilo.” Laurent Cardon, surpreso com a fala da menina, mostrou satisfeito a capa que havia criado (Figura 33).

Figura 33: capa, Briga de amor, Laurent Cardon, 2013



As crianças, durante os quatro meses de gestação da história, conviveram cotidianamente com a narrativa e com Laurent, como era conhecido por eles, através de seus livros. No início, as crianças queriam informações objetivas e eram categóricos com suas previsões.

A intenção de Laurent Cardon era dar a dimensão do metiê do autor de livro de imagem: “Vocês viram como fazer uma história pode ser complicado? Vocês deveriam tentar fazer também...”, incentivou as crianças no final do encontro. Não há dúvida que este encontro com o artista reverberou na experiência e relação dessas crianças na leitura de livros. Foi também na relação com o artista-autor que elas puderam ter a dimensão da complexidade da criação artística. Por outro lado, esta particular situação de criação possibilitou ao artista o contato com os leitores de suas obras nas dificuldades de leitura, assim como na fruição das imagens. O artista finalizou esta narrativa dizendo às crianças: “Essa é nossa história.” As crianças demonstravam apropriação da narrativa e dos pormenores. Sentiam-se, de fato, coautores daquela *Briga de Amor*.

Livro Briga de Amor

Briga de Amor



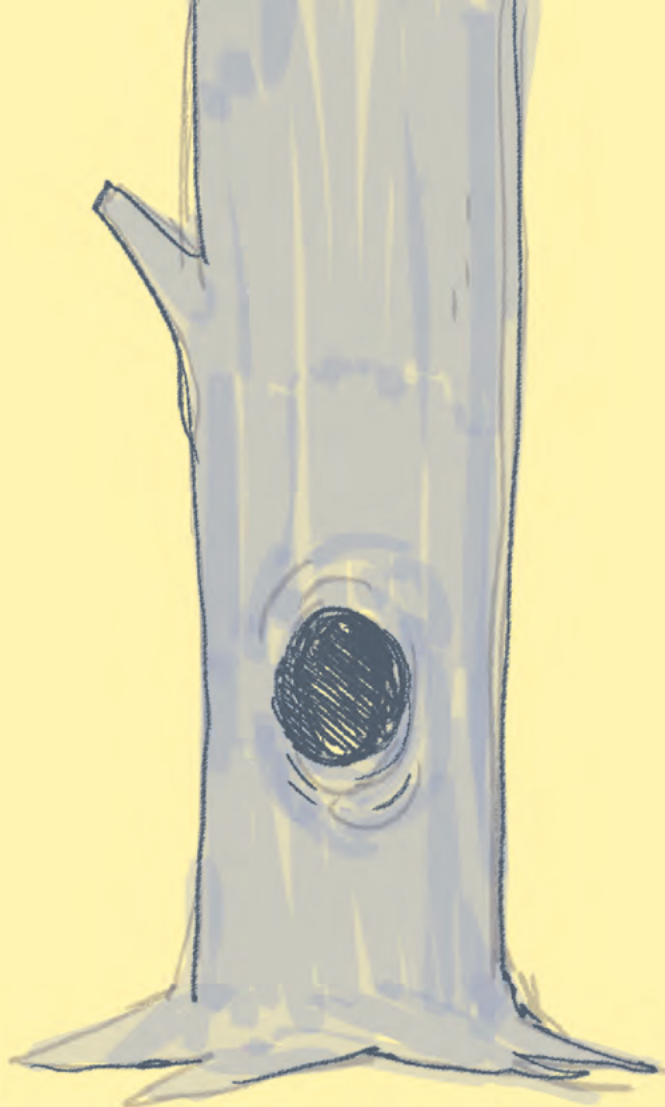
[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



Volte ao início

Pule até o final



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



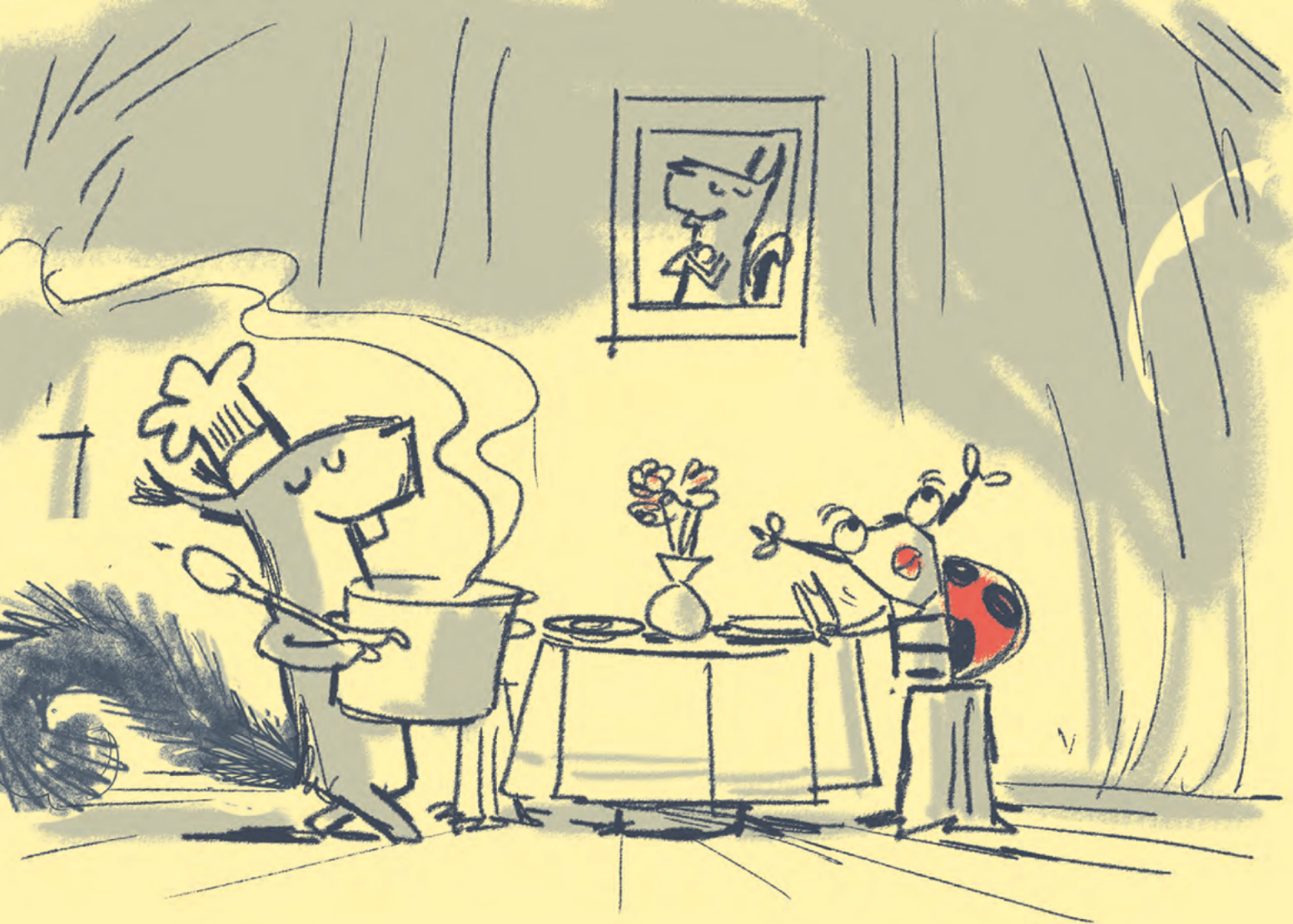
[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)

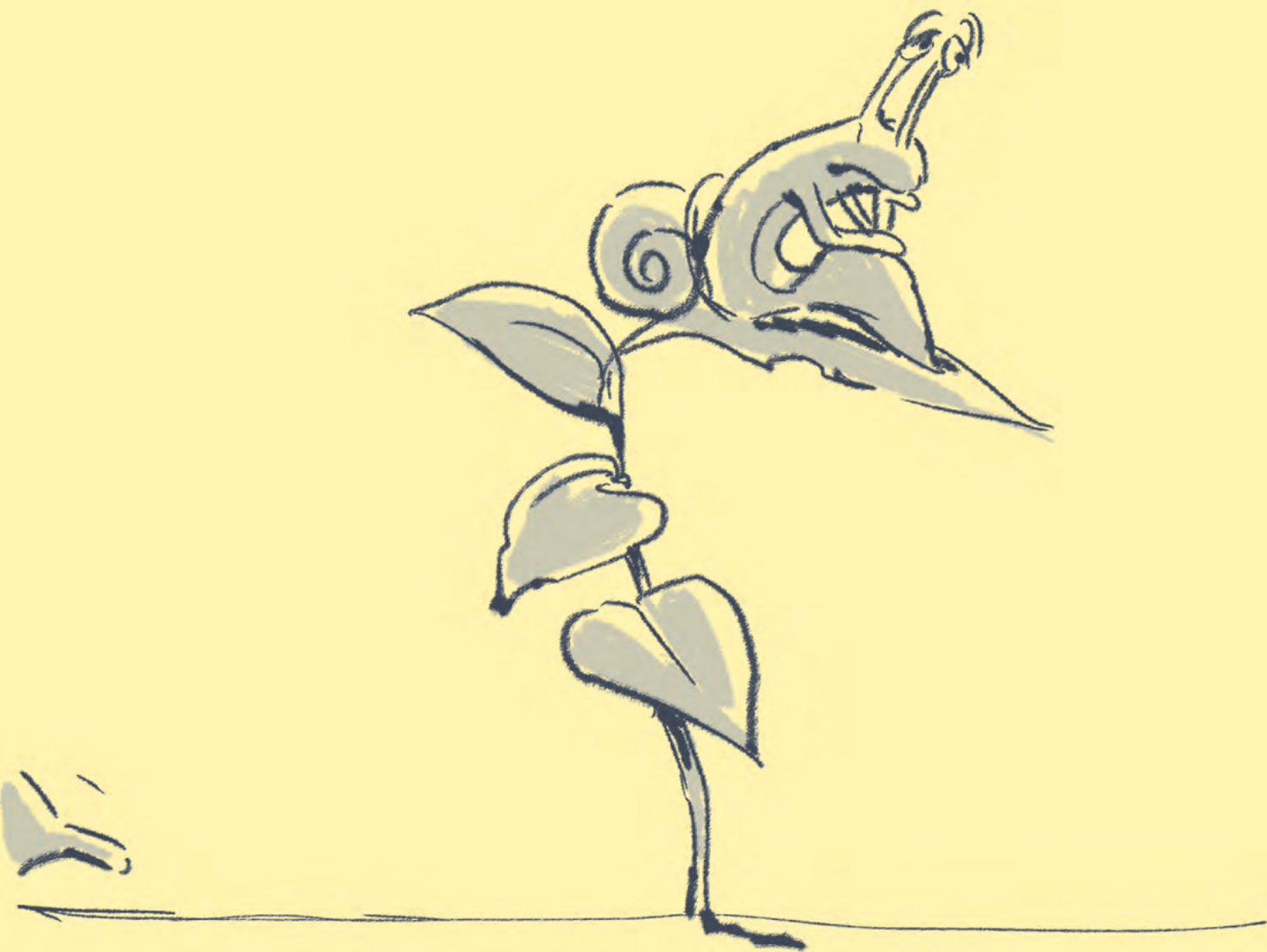


01



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



Volte ao início

Pule até o final



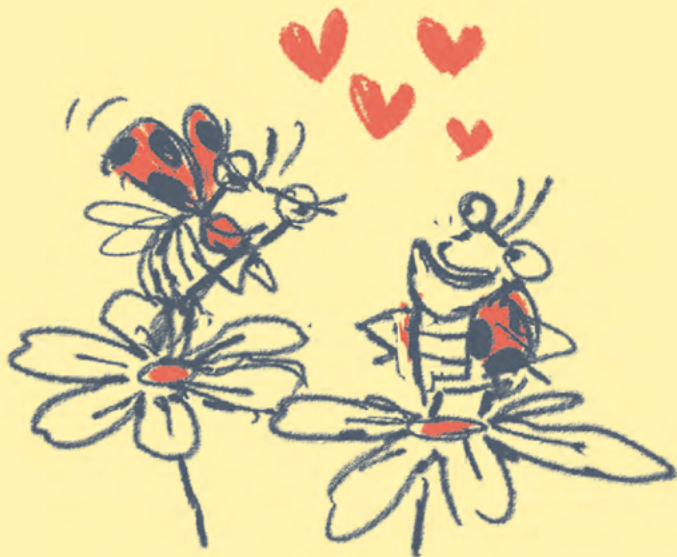
[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)

[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)

II. 4.2.2 CI-ÇA ÇA-SI SI-ÇA SA-CI: interlocução com Ciça Fittipaldi

O nosso primeiro contato pessoal com a artista plástica, autora e ilustradora Ciça Fittipaldi foi em um congresso de arte. Ciça é pesquisadora das visualidades e das narrativas orais indígenas e afro-brasileiras. Viveu com os índios Nhambiquaras, Xavantes e Apinajés. A diversidade de diferentes povos é sua marca de trabalho, e esses temas perpassam toda sua obra.

Ciça Fittipaldi tem algumas publicações nas quais reflete sobre a leitura da imagem narrativa e as relações que estabelecemos neste exercício:

Com um ‘tempo de passeio’ do olhar sobre a imagem, outros seres podem juntar-se ao trânsito esvoaçante daquele mundo, vindos da mente de quem lá se intromete e reelabora, redesenha, projetando novos espaços, incluindo novas gentes, bichos e objetos, fazendo acontecer a história, viajando sob a influência discreta e frágil das cores suaves e pálidas [...] nesse processo de leitura visual da narrativa (Vessani¹⁵, 2008, p. 98).

Para Ciça Fittipaldi, o espaço da narrativa visual extrapola a linearidade cronológica pois

Lá, o espaço desconhece a hierarquia formal que cria a ilusão de realidade; é um espaço lúdico, mas convincentemente habitável, que propõe uma realidade própria, específica: a alternativa visual engendrando acontecimentos (Vessani, 2008, p. 97).

Nesse vasculhar de sentidos das narrativas, construímos significados e encontramos diversas possibilidades de interação e afeto. Para Ciça Fittipaldi, “única em cada ato de leitura, a experiência narrativa compreende e refaz continuamente nossas visões de mundo, de pessoa e de realidade” (Vessani, 2008, p. 102), modificando-se e modificando-nos, em cada uma das leituras.

Ciça Fittipaldi prontamente se dispôs para a realização da pesquisa e se mostrou bastante instigada com a proposta. A primeira entrevista que realizamos procurou sondar as expectativas sobre as opiniões das crianças e as interferências

¹⁵ Ciça Fittipaldi é o nome artístico de Maria Cecília Fittipaldi Vessani. Optamos, no entanto, empregar seu nome artístico nas entrevistas e emails e manter o nome completo utilizado na referência publicada.

que elas poderiam causar durante a produção de uma narrativa visual. A ilustradora, que tem uma carreira consolidada no mercado editorial brasileiro, é referência na produção de imagens de diferentes etnias, como africanas, indianas e indígenas. Em entrevista, discorreu sobre seu processo de criação, além de expressar suas expectativas sobre a produção de narrativa visual em diálogo com um grupo de crianças.

A artista iniciou sua fala distinguindo sua postura quando desenvolve um projeto como artista plástica e quando este é ligado à ilustração:

Quando eu trabalho com artes plásticas eu sou uma pessoa muito cerebral [...] minha primeira abordagem, ela não é muito emocional. A emoção vai chegando na medida que eu vou trabalhando com conceitos. [...] Já como ilustradora não, eu vejo o trabalho do ilustrador como uma maneira do artista objetivar um pouco, até do seu trabalho do ponto de vista comercial, financeiro. Porque na minha vida a ilustração já foi uma saída pra que eu pudesse ser artista visual e não morresse de fome. [...] Por mais que eu tenha buscado uma estética e uma ética no meu trabalho como ilustradora, tem esse outro lado que é mais objetivo, que facilita um pouco as coisas, então, por exemplo, quando eu vou ilustrar um livro de outro autor, o meu processo de criação é em primeiro lugar um ‘respeito máximo possível’; respeito pelo texto. Então, este respeito pelo texto significa que eu tenho a que ser cada dia melhor leitora (Fittipaldi, 2012, informação verbal).

A opinião do outro influencia o trabalho do artista em diferentes graus. Enquanto alguns ilustradores trabalham isolados em seus ateliês, outros buscam na leitura de outras pessoas um modo de prosseguir seu processo de criação. Ciza Fittipaldi afirma que, em sua carreira, teve algumas oportunidades de dialogar sobre suas imagens com interlocutores específicos. No entanto, ao longo da conversa, a artista demonstrou bastante entusiasmo em ter a oportunidade de produzir uma narrativa visual tendo a resposta das crianças durante a criação.

Vai ser um barato participar da sua pesquisa porque eu vou ter um *feedback* que eu nunca tive. Eu tive *feedback*, mas pouco. [...] E o mediador, que é o papel que você vai fazer, é importante porque ele sistematiza, organiza essa resposta. Vai ser muito legal. Vai ser instigante para mim (Fittipaldi, 2012, informação verbal).

O tempo de espera para a continuidade da criação também repercutiria na criação, além da interferência das opiniões das crianças. A artista demonstrou consciência do impacto que este modo de produção teria sobre todo o seu processo de criação.

Eu tenho certeza que vai mudar meu processo de criação pelo fato de eu ser muito cerebral. De alguma maneira eu vou me influenciar muito por essas respostas. Eu não sei o que vai acontecer, mas vai mudar meu processo e vai ser muito bom pra mim porque eu estou vivendo um momento de crise (Fittipaldi, 2012, informação verbal).

Em sua fala é possível perceber que há previsão de acaso, de risco, inerentes a todo processo criativo, mas que isso será intensificado pelas respostas leitoras. Ela previa antecipadamente que se deixaria influenciar pelas falas das crianças, o que se tornou evidente no processo de interlocução. Se dispor a esta experiência de criação coletiva com as crianças é se colocar em risco e demonstrar uma postura de muita coragem como artista, diante das inúmeras possibilidades e incertezas que a proposta trazia. Esta fala entusiasmada de Ciça nos remete ao conceito *Flow* de Csikszentmihalyi (1998), discutido largamente por Mello (2008) em que a autora diz que

O processo de criação de uma obra de arte envolve o artista nesse estado de concentração especial que não é um transe, que domina a consciência e o distancia da realidade, mas é um fluir de ideias correntes sem tempo específico, previamente determinado (Mello, 2009, p. 84).

A ilustradora discorre sobre seus processos de criação e transparece encantamento sobre a possibilidade não só de criar, mas de fazê-lo em uma condição especial. Ainda de posse das reflexões sobre criação artística de Mello (2009), entendemos que

Motivado pelo desejo de expressar-se na linguagem da arte, o artista busca as mais diversas soluções criativas sem perder o fio da meada, focadas no processo de criação, apreciando resultados parciais e absorvendo acasos que sugerem novas pesquisas (Mello, 2009, p. 69).

Se por um lado o resultado é ignorado, por outro o processo mostra-se muito

rico, em especial por sua qualidade lúdica, que traz a perspectiva de um aprendizado mútuo.

Primeiro Bate e Volta

A ilustradora Ciça Fittipaldi havia pedido que fizéssemos um levantamento com as crianças sobre possíveis temas para a narrativa. Numa visita à biblioteca da Central enviamos as demandas das crianças por e-mail para a ilustradora.

As crianças tiveram algumas discussões sobre os pontos que deveriam entrar na mensagem e as possibilidades de tema como sugestão para a produção do livro. Dentro das infinitas opiniões de temas, eles sugeriam histórias já conhecidas como Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. Ressaltamos o ineditismo da narrativa e que a artista criaria uma história com ajuda deles. Por fim, houve um acordo, e foi redigida uma mensagem coletivamente:

OLÁ CIÇA,
NÓS SOUBEMOS QUE VOCÊ VAI FAZER UM LIVRO PARA
A GENTE. SE VOCÊ FAZER MAIS LIVROS A GENTE VAI
GOSTAR. [...] ASSIM, EU QUERO VER ESSE LIVRO BEM
BONITO E SEM PALAVRAS. [...] OS TEMAS QUE A GENTE
QUERIA: SOBRE CRIANÇAS E SOBRE SACI. O SACI ESTÁ
BEM PERTO DA NOSSA TURMA. VOCÊ PODE ESCREVER
LIVROS SOBRE CRIANÇAS E SACIS? COM O CHAPÉU
VERMELHO TCHAU E OBRIGADO.

GRUPO CARACOL

Após o envio da mensagem com o pedido da narrativa, recebemos alguns dias depois a seguinte resposta, na qual Ciça dizia que aceitava o tema:

QUERIDOS CARACOLESES

vocês estão **bem** divertidos?

eu estou divertida, **alegrinha**, sim, balançando na
minha rede verde,nhéeeeco, préqueeeeto nhéeeeco,
préqueeeeto...nhéeeeco...

PASSARINHO PASSOU FEZ ZIIIIIMMMM

Ah. Resolvi que **SIM**. VOU FAZER LIVRO E SACI.

Não sei se o chapéu dele ainda é vermelho. O da
Chapeuzinho é, com certeza!

Parece que o SACI PERDEU O CHAPÉU.

Onde vocês acham que o chapéu foi parar?

Eu tenho 3 estrelinhas aqui e ali. Uma é TRI. Brilha
muito. Outra é FRÍ, meio brava. A terceira é MÍÍ mas quer
ser Carolina. Ela canta e dança muito. Elas moram do lado
da LUA mas não fica perto não.

Sabiam que eu sou SACI ao contrário?

CI-ÇA ÇA-SI SI-ÇA SA-CI SÓ SA CI ÇA

hihihihihihihi

muitos beijinhos

A resposta da ilustradora remeteu a elementos e temas da mensagem das crianças. Logo de imediato ficou explícito que o tema “Saci” agradou a ilustradora. Pudera, essa ilustradora sempre tratou de temas ligados aos povos indígenas e à floresta. Outro ponto que se destaca foi o uso da palavra chapéu ao invés de capuz. Nas representações do saci, ele porta um capuz e não um chapéu. Em suas palavras, já aponta para o início da narrativa: “Parece que o SACI PERDEU O CHAPÉU”. A partir da troca de palavras que encontrou nas falas das crianças (capuz-chapéu) ela iniciou a problemática da narrativa.

A artista assinou sua mensagem fazendo um trocadilho sonoro invertendo seu nome CIÇA, construindo a palavra SACI. Ela passou a assinar as mensagens sempre desse modo. Algumas semanas depois, Ciça encaminhou por *e-mail* três imagens com a seguinte mensagem:

Estou enviando os primeiros SACIS... bem tímidos ainda...

Será que dá pra começar?

Beijos nos Caracoleses e Caracolesa professora

CISA!

Com a chegada das imagens, imprimimos e as organizamos na sequência estipulada pela artista. Respondemos para Ciça que faríamos a leitura com as

crianças e que enviaríamos a devolutiva nos próximos dias. A isto, Ciça respondeu:

Ai, ai, se euzinha aqui fico curiosa com o que dirão esses Caracoleses, IMAGINO como ficaram eles na expectativa desse saci chegar ou não chegar...

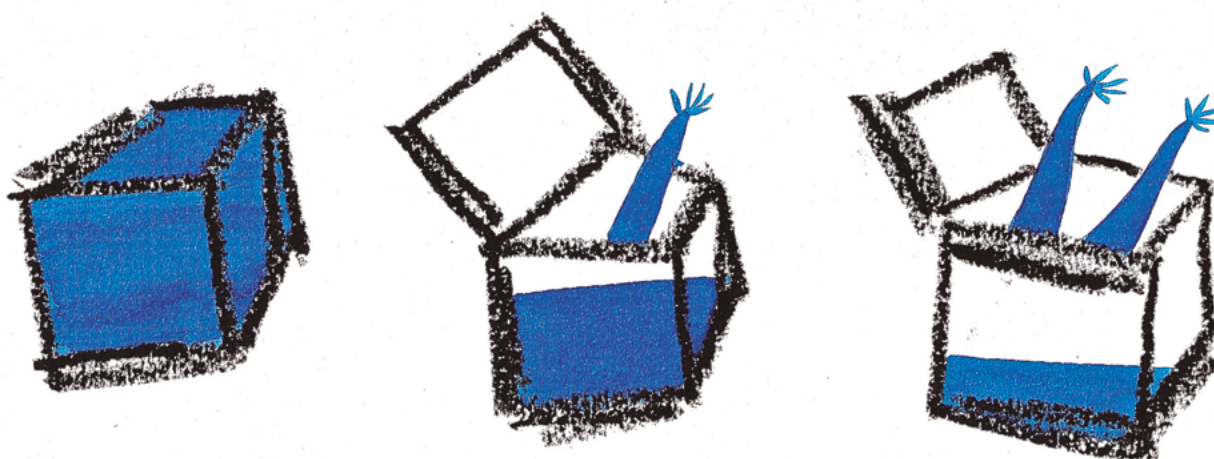
Será que vão perceber que ele está SEM O CHAPEUZINHO REQUERIDO? Será que eles vão perceber isso e narrativizar?? Será que vão duvidar que é o saci mesmo? ai, ai...

bjs

CISA

A organização das crianças para as conversas era sempre em roda. Numa atividade videogravada, em sala, retomamos, junto às crianças, o trabalho da artista. “Gente, eu recebi um *e-mail* que vocês vão gostar muito... Quem que escreveu pra gente?” No mesmo instante, Ieda respondeu: “Ciça Pittipaldi.”

Figura 34: 1ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013.



No momento em que as crianças viram a imagem, a expressão foi de deslumbre. Lucas foi o primeiro a expor sua opinião: “Nossa, eu estou pensando que tem monstro que foi na caixa e apareceu um tatu.” É importante notar a expressão “estou pensando” que ele utilizou, uma vez que eles haviam dito anteriormente que para livros sem texto era preciso pensar. Nessa imagem (Figura 34), Lucas disse que via um tatu. Nesta primeira sequência de imagens, não apareceu tatu, mas no segundo Bate e Volta, Cíça enviou uma imagem em que o tatu aparece logo no início, como veremos adiante.

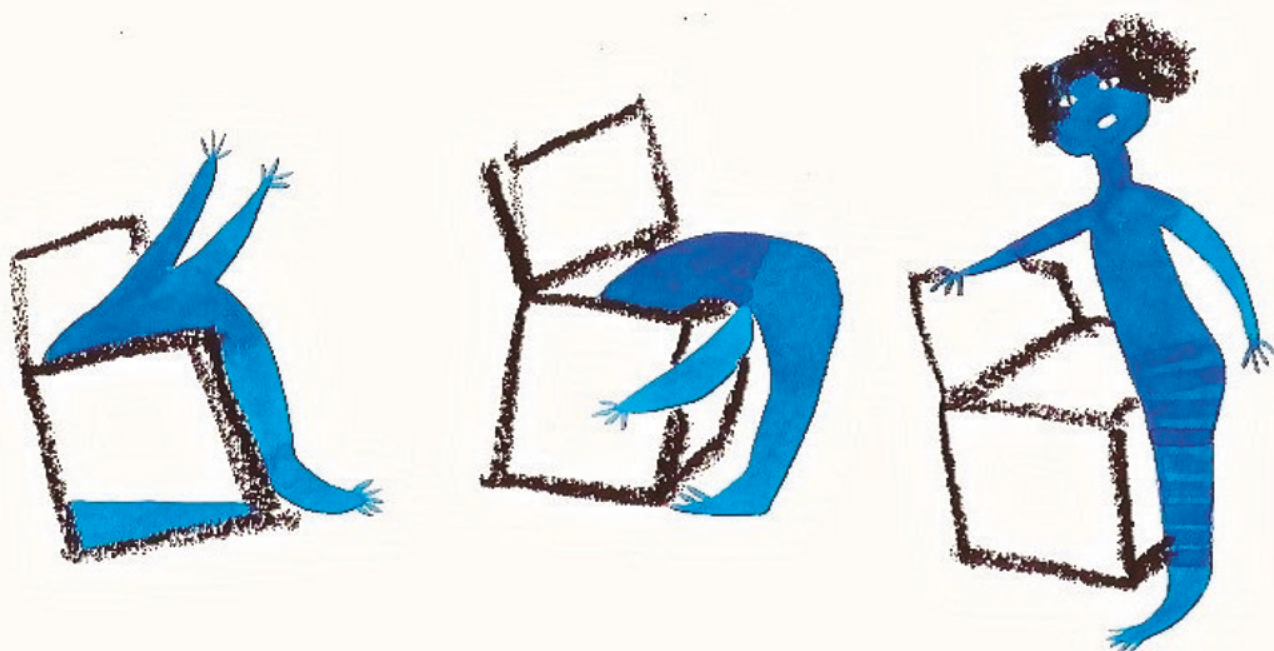
Após a fala inicial, outras opiniões surgiram em torno da caixa e do que dela sairia. Ana Carolina disse: “Isso mais parece um menino saindo da caixa porque a

caixa vai fechar. É só a mãozinha saindo.” Outras crianças acreditavam que a criatura que sairia da caixa seria um monstro. Ieda pediu a palavra e disse que o menino estava acordando e se espreguiçando.

Um dos pontos mais importantes na leitura desta sequência é observar a impressão que as crianças tiveram sobre as imagens simultâneas, recurso este muito utilizado em histórias em quadrinhos, material que lhes é muito familiar. A utilização de imagens em diferentes etapas para dar a noção de tempo e movimento na imagem não é prontamente compreendida pelas crianças pequenas. Esta leitura é construída a partir da mediação do leitor mais experiente. Esse tipo de leitura também aparecerá na narrativa feita em interlocução com Laurent Cardon.

A ideia de que são três diferentes caixas apareceu na fala de Téó: “Ele vai conseguir sair. Não, ah, não. São três caixas, uma tá fechada, outra tá aberta e a outra tá saindo as duas mãos...” Este pensamento perdurou nas outras imagens em que apareciam dois ou três elementos iguais, ainda que em ações diferentes. Esta interpretação equivocada interferiria na organização da narrativa de Ciça, como veremos adiante.

Figura 35: 2ª página. Saci, Cica Fittipaldi, 2013.



Quando a segunda imagem foi apresentada, eles reconheceram de imediato o personagem em questão: “É o Saci Pererê!!”

As representações do Saci que são comumente ilustradas em muito se diferem desta apresentada às crianças. No entanto, eles não mencionaram em nenhum momento a cor azul. O que chamou atenção de Téo foi seu cabelo: “Posso falar? Porque eu acho que saiu uma menina Saci Pererê, porque o cabelinho dela tá parecendo de menina. Está parecendo *uma* Saci Pererê...” Este comentário de Téo é bastante interessante, pois coloca a diferenciação de gênero marcada pelo comprimento do cabelo. A representação canônica presente no imaginário popular aparecerá nas produções gráficas das crianças, conforme veremos adiante. O curioso

dessa passagem é que ele próprio e outros dois meninos do Grupo tinham o cabelo no comprimento dos ombros.

Durante a leitura, buscávamos compreender as possibilidades de histórias que as crianças vislumbravam. Assim, elas imaginaram que sairiam da caixa figuras como lobos, monstros, brinquedos espalhados, dentre outras. Com a terceira imagem, surgiram mais elementos para imaginar.

Figura 36: 3ª página. Saci, Ciça Fittipaldi, 2013.



David foi o primeiro a dizer: “Ah, um chapéu...” Téó, por sua vez, disse: “Eu acho que ela tá tentando pegar um chapéu pra pôr na cabecinha dela.” Do mesmo modo que não se incomodaram com as cores distintas das representações tradicionais, eles também não se ativeram ao tipo de chapéu, neste primeiro momento. Com o andamento da conversa, elas passaram a relacionar o chapéu aos acontecimentos futuros, como um elemento de transformação, assim como a caixa. Mas, quando indagados sobre o chapéu ser da personagem, eles acreditavam que não era dela.

Ao final da leitura das três imagens, foi sugerido às crianças que produzissem um desenho para a artista com sugestões de como a história deveria continuar. Seleccionamos dois desenhos para exemplificar as produções das crianças.



Figura 37: desenho de Ana Carolina, 2013



Figura 38: Desenho de Túlio, 2013.

O desenho de Ana Carolina (Figura 37) mostrava, ao lado da caixa trazida pela artista, a representação canônica de Saci, com a pele marrom e o capuz vermelho, além do rodaminho. O desenho de Túlio (Figura 38) abarcou também o percurso que o personagem fazia. Essa criança mantinha estreita relação com o mundo através dos números e da escrita. Esse era seu modo primordial de expressão. Quando questionamos sobre o desenho, Túlio disse: “Sim, colocou 16 letras. Innn, Innnnnnn, Inini, inini.” Neste momento perguntamos quem é que fazia este som, ao que ele respondeu: “Ini ininini, Saci. Saci Pererê faz ninini.”

Após a atividade de mediação realizada com as crianças, o momento pedia a transcrição dos dados e a digitalização dos desenhos. Esses dados estavam contidos em trinta minutos de videogravação em que muitas crianças falavam concomitantemente, em que o apontar com o dedo, o olhar, as risadas e a pausa diziam sobre a construção de sentidos com a narrativa visual. O material foi enviado para Ciça, que respondeu prontamente, bastante entusiasmada com a leitura das crianças: “Ameeeeeei.”

Segundo Bate e Volta

Algumas semanas depois, Ciça enviou outra sequência, com a seguinte mensagem:

Acho que por falta de prática com imagem sem texto, ficou um pouco complicada a sequência mas resolvi enviar assim mesmo para ver no que vai dar [...] BEIJOS EM TODOS OS CARACOLESES!
ININININININI...

A atividade com a sequência foi realizada assim que as imagens foram impressas e organizadas junto às demais. Logo que percebiam a preparação do equipamento de filmagem, as crianças comentavam entre si sobre a atividade que já havíamos feito anteriormente. Retomamos com as crianças quem havia mandado imagens para o Grupo e eles lembraram que havia sido Ciça. Téó, prontamente, disse: “E agora ela fez mais!”

As crianças conviviam com a “pasta do Saci”, como eles passaram a chamar o material, uma vez que ele estava guardado em uma pasta. A mediadora mostrou as primeiras imagens e apontou dizendo: “Ela mandou essa aqui primeira, que que é mesmo?” e “Ó, até então a gente tinha essa, que era o quê mesmo? Alguém nunca viu

essas imagens?”

Este era um modo de instigar as crianças para que elas se concentrassem e participassem da roda. Havia um intervalo de um mês desde as primeiras imagens. Ainda assim, quando questionamos a continuação da sequência, Isabela lembrou: “Apareceu um pé, depois apareceu pescoço, depois apareceu um menino.”

A relação com as imagens e a curiosidade acerca das possibilidades de leitura passa por diversos aspectos sensoriais. As crianças querem ver, disputam o melhor lugar, querem colocar a mão ou, como solicitou Téo: “Deixa eu ver... eu quero cheirar.” Neste momento, Téo se aproximou quieto, cheirou o papel e voltou para seu lugar.

Enquanto retomava as três primeiras imagens, lembramos às crianças que elas haviam feito desenhos sobre suas ideias de continuação da história e que esse material havia sido enviado para a artista.

A última imagem que eles haviam visto ainda não trazia muito indícios sobre a personagem e sobre a continuidade narrativa. Perguntamos se eles lembravam o que tinham dito sobre como a história poderia continuar. Isabela lembrou que eles disseram que a Saci colocava o chapéu. Mas, espiando por baixo das páginas revelou: “Não! Ela pôs um monte de.... roupa?” Nessa passagem, Isabela descobriu que a mudança na personagem ocorreu pela alteração das marcas gráficas em seu corpo. Essa conclusão se deu pela sucessiva troca entre as páginas, num movimento comparativo de ir e vir.

Figura 39: 4ª página. Saci, Ciça Fittipaldi, 2013.



Ana Carolina hesitou sobre a continuação da personagem na mudança de página, pediu para voltar, olhou, pensou e concluiu: “Ah, essa que é a menina Saci! Ali era um menino...” A partir das interpretações das crianças na primeira devolutiva, Ciça assumiu o feminino na personagem e aumentou os cabelos e colocou laçarotes. Nesse movimento de leitura, Ana Carolina ainda não estava convencida. Insatisfeita, voltou novamente, pensou e por fim confirmou: “Ai que linda!! É menina mesmo, olha, é menina!”

Com a continuação da leitura, questionamos: “Será que tem mais alguma coisa nessa caixa?”, fazendo uma leitura dessa imagem que mostrava dois momentos distintos da mesma personagem. O que Lucas viu: “Dois tatus! Olha um tatu e

outro tatu.”, apontando o Saci da direita e o Saci da esquerda. (Figura 39). Conforme dissemos, essa confusão da leitura apareceu de modo recorrente entre as crianças pré-escolares. Acerca desse trecho, Ciça, disse:

Acontece primeiro com o tatu e vai acontecer com a personagem. Isso é uma coisa que eu fiz pra testar, e eu vi que confunde. Então é um elemento que não enriquece muito a narrativa e que confunde o leitor. Então pra que adotar? Não é super poética, ela não mexe com a estrutura narrativa, não acrescenta esteticamente nada, então eu fiz esse teste e cheguei à conclusão que o tatu não precisa usar o chapéu (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Sobre a leitura e interpretação das crianças desses personagens duplicados, a mediadora indagou: “Mas aqui [Figura 39], são duas meninas ou é uma só?” Joana foi a única que percebeu e disse: “É a mesma!”, enquanto as demais crianças disseram que eram duas. Téó elaborou sua leitura enquanto avançava e recuava na imagem e disse: “Olha, uma pôs o chapéu e outra não pôs. E uma pôs no tatu.”

Figura 40: 5ª página. Saci, Ciça Fittipaldi, 2013.



Essa composição apresentava complexidade narrativa que não foi percebida pelas crianças. Na mesma composição, a personagem acabava de colocar enfeites no cabelo, ação que havia iniciado na página anterior, mas que criou sentido apenas na virada da página. Ao mesmo tempo, havia um tatu com chapéu que se transformava na cor do objeto. E a personagem central que colocava o mesmo chapéu e que demonstrava apreensão.

Diante dessa constatação, é imprescindível considerar a leitura das narrativas visuais num contexto de sequência que constrói seus significados e ancora sua continuidade na virada da página. Neste sentido, o contínuo movimento de ir-e-vir solicitado pelas crianças foi fundamental para compreendermos como as crianças

leem e apreendem a narrativa visual. Embora as imagens sejam produzidas e enviadas por etapas, temos que considerar a obra como um todo. Essa consideração é concernente à leitura das imagens feita pelas crianças, assim como as resoluções plásticas e narrativas eleitas e modificadas pelos artistas com o andamento da atividade. Os sentidos podem ser revistos ou revisitados, o artista direciona seu pensamento e depois pode desviar-se bruscamente.

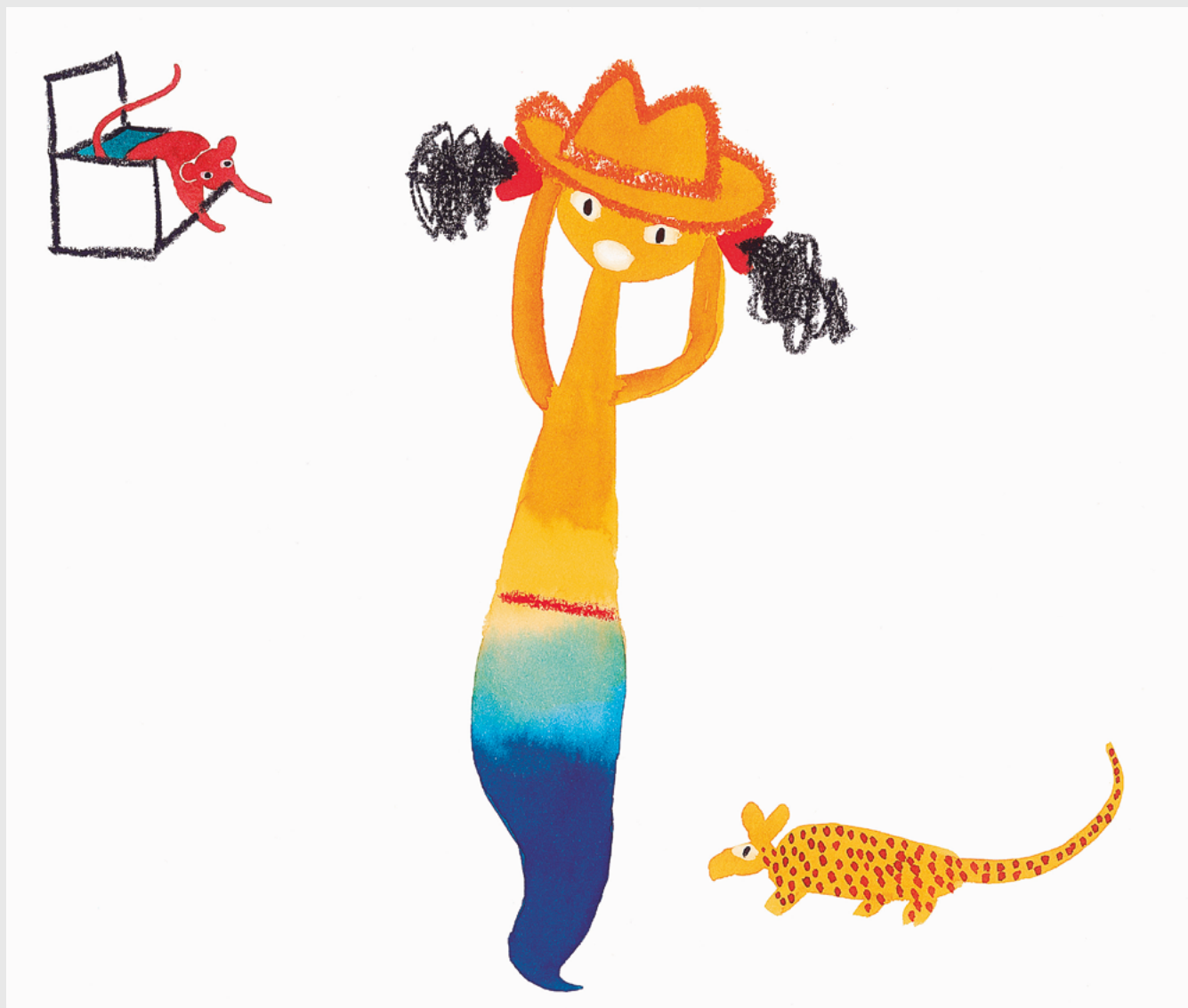
Metade das crianças acreditava que se tratava de duas personagens distintas. Quando questionamos novamente, elas permaneceram divididas em relação à quantidade de personagens. Metade do Grupo acreditava que era uma e a outra metade argumentava que eram duas. Ana Carolina mostrava seus argumentos: “Eu sei, porque essa aqui [lado esquerdo, Figura 40] tá com bola aqui [na barriga] e a outra [lado direito], não.” A continuidade narrativa ficou comprometida pelo fato de as duas imagens estarem alinhadas.

Para essas crianças, o desenvolvimento da trama não ficou óbvio. Na composição, temos do lado esquerdo um tatu com chapéu e do lado direito um tatu com outra cor e sem chapéu. As crianças não compreenderam que o chapéu alterou a cor do tatu, do mesmo modo que não acreditaram ser o mesmo tatu. Quando questionadas “O que aconteceu com o tatu quando pôs o chapéu?”, Ana Carolina afirmou que “Ele não enxergou”; Téó, por sua vez, disse: “Eu pensei que o outro tatu que não tava com o chapéu ia parar no meio do caminho e roubar o chapéu e pôr.” Joana argumentou: “O rabo! Um é maior e outro é menor.”

Outro ponto que chamou a atenção das crianças, além da forma do tatu, era a cor. Ana Carolina percebeu que havia diferença entre um e outro: “É colorido!”, ao que João retrucou: “É laranja.” A mediadora tentou instigar a leitura criando essas conexões entre cor do chapéu e a cor do tatu na imagem à direita. Perguntamos: “Que cor é o chapéu?” Neste momento suas respostas divergiram: Laranja, para Téó, Amarelo, para David, Joana disse que “Um é amarelo, outro é laranja.” Isabela buscava precisão: “Amarelo palha.”

Após a constatação entre a cor do chapéu, questionamos: “Se o tatu coloca o chapéu amarelo palha ou laranja, que cor ele fica?” David foi o primeiro a perceber e disse que seria laranja. Mas assim que questionamos o fato de a Saci ter colocado o chapéu, o que se passaria com ela, Isabela percebeu que “O rosto dela ficou mais claro...”

Figura 41: 6ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013.



Com a virada da página Téo explicou o que viu: “Eu sei: um gatinho [macaco] saiu de uma caixa e quando ela pôs o chapéu laranja, ela ficou com o corpo laranja e o tatu ficou com o corpo laranja.” Esta constatação de Téo foi fundamental para chamar a atenção das demais crianças sobre o acontecimento transcorrido. Quando indagado se a mudança de cor era por conta do chapéu, Téo respondeu desconfiado: “É por causa do chapéu.”

David se aproximou olhando atentamente e fez uma constatação que podia romper com a certeza sobre a Saci: “Professora, eu acho que quando ela tinha uma perna, a outra desapareceu... Eu acho que primeiro que uma perna [Figura 40 – Saci da esquerda], agora aqui mudou [Figura 40 – Saci da direita].” Continuou, dizendo:

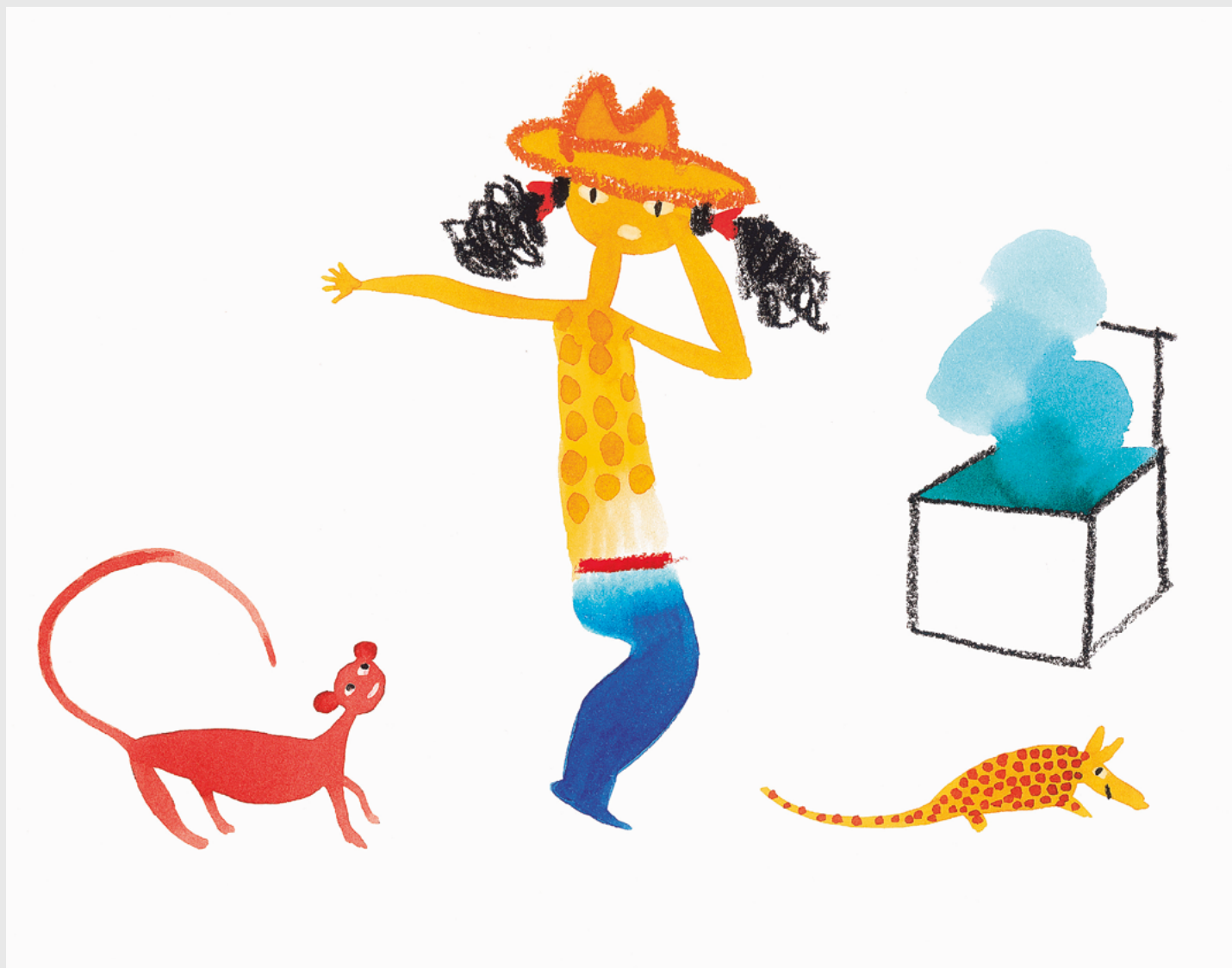
“Sim. Primeiro tinha uma perna, mas agora mudou.” Ele se referia à mudança de posição da personagem, quando ela estava virada de perfil do lado direito ou esquerdo. Ele interpretou que uma perna cobria a outra, e, portanto, dava para ver uma perna numa posição e a outra perna quando a figura virava de lado, já que não aparecia um coto, ou outro indício da outra perna do personagem, como nas representações canônicas do Saci. Assim, de acordo com pensamento de David, essa personagem teria sim duas pernas.

Quando apresentamos a imagem seguinte (Figura 41) e questionamos qual seria a continuidade, Téó foi o primeiro a avaliar: “Parece que o pé dela sumiu e aqui [o abdômen] tá rachando.” Interessante observar que a primeira impressão na leitura desta imagem não foi o fato que a personagem mudou de cor por ter colocado o chapéu, dentro da continuidade narrativa. Téó se referiu ao espaço existente na imagem entre o laranja e o azul. Este é um momento que outras crianças quiseram ver e acompanhar a opinião do Téó. As crianças comentaram sobre o animal que saiu da caixa nesta imagem: Téó disse que se tratava de um gato, mas quando questionamos se aquela orelha era de gato, Aline tirou o dedo da boca e respondeu: “Rato!” Quando perguntamos como eles vislumbravam a continuidade da história, Érico disse que ela viraria um rato. Téó, por sua vez, disse: “O corpo dela sumiu... sumiu... rachou! Sumiu, sumiu! [gesticulando em seu corpo].”

E, assim, perguntamos o que era rachar, ele disse que era sumir, e quando insistimos, ele replicou: “Passa a página pra você ver!” Diante da virada da página, Téó confirmou sua constatação: “Ahhhhhhhhhhh, eu falei que sumiu.” A indicação de que a personagem estaria rachando foi levantada também por Érico: “Uhh, rachou...” Isabela opinou: “Ela ficou moderna!!”

As falas das crianças foram bastante divergentes. Elas tinham opiniões que conduziam a continuação narrativa para distintos caminhos. As opiniões sobre a última imagem eram instigadas principalmente pelo elemento que emergia da caixa.

Figura 42: 7ª página. Saci, Fittipaldi, 2013.



Vemos que as crianças levantam diversas hipóteses de leitura e, como num jogo, alternam as falas sobre o que veem. Téo: “Agora, eu acho que eu sei: dessa caixa [Figura 42] sai uma fumaça e esse daqui ficou triste porque tinha um ratinho [tatu] querendo ela e ele não quer.” Ana Carolina: “Eu acho que o macaco tá querendo pegar o Saci e o tatu, ela tá na caixa e bateu uma luz nela.” Ieda: “Eu acho que ela está falando que tá muito quente...” Isabela: “Esse gato parece um rato misturado com macaco com gato.” Érico: “Eu acho que quando ela rachou, o chapéu deixou ela imisível [invisível] ... Quando ela pôs o chapéu, ela rachou e vai ficar mais imisível ainda.”

Interessante observar os diferentes sentidos atribuídos ao braço estendido da

personagem: elas dizem que ela está com calor, que ela não quer o rato e o afasta. Ao mesmo tempo é possível perceber as diferenças de interpretação sobre o macaco. Para nós, adultos, fazer a associação com os grafismos corporais da personagem que nos remetem ao indígena, com o saci, e tanto o tatu como o macaco fazem parte de um cenário de mata. Esses referenciais não são facilmente relacionados pela criança pequena, que o chamam de gato, exceto Ana Carolina.

As leituras das crianças costuram-se umas às outras, de modo de que o visto por um atíça a leitura de outro, que incrementa, e assim seguem sucessivamente. É possível perceber esse movimento na sequência a seguir, a partir da invisibilidade levantava por Érico. Laila, em sua leitura, disse: “Eu acho que ela..., porque ela tá usando o chapéu. E quando ela tirar, ela não vai ficar mais invisível.” Érico: “Eu também acho isso...” Lucas: “Na próxima página ela vai dançar...” Laila: “Vai sair um copo, com veneno dentro...” Interessante notar a referência que Laila buscou para realizar a leitura do elemento que emerge da caixa. Para elaborar sua opinião sobre o perigo que transborda da caixa ela retomou uma parlenda¹⁶ conhecida por eles para fazer a leitura. E continuou: Érico: “Ela acha que vai sair um veneninho...” Laila: “Não!!!!!! Deixa eu falar: eu acho que vai sair um copo com um veneno e quando ela beber ela não vai mais ficar assim.” Laila sentiu necessidade de explicar seu ponto de vista com o qual convenceu seus amigos, que passaram a ver a fumaça como venenosa. Téó: “Eu acho que dentro dessa caixa tem uma fumacinha que vai sair, que quando ela cheirar ela vai morrer.” Ana Carolina: “Eu acho que a caixa tá soltando um veneno verde...” Isabela: “O veneno é mortal...”

Torna-se evidente nessa passagem como o mistério movimentou as hipóteses. Cada criança queria estar certa, embora soubesse que a história ainda não havia terminado. Assim, as crianças buscavam evidências para embasar suas opiniões. O processo de leitura e compartilhamento das opiniões se enriquece no jogo das hipóteses, num movimento coletivo em que as falas se tornam públicas, e um se apropria das ideias dos outros. Esse outro trecho demonstra como o assunto sobre a fumaça mobilizou as crianças e torna visível a multiplicidade de leituras:

Ieda: — Eu acho que essa fumacinha quando ela tocar vai levar ela de volta pra casa, e daí ela vai ficar toda verde.

16 Existem algumas variações desta parlenda, mas a que essas crianças conheciam era “Lá em cima do piano tem um copo de veneno quem bebeu morreu o azar é seu”.

Quando ela falar: ai, cheguei em casa.

Mediadora: — Vocês repararam que o cabelo dela cresceu?

Érico: — Eu acho que na página que ela vai fazer o cabelo dela vai crescer e pum!!!!!! vai ficar até no chão... é a única chance, só pode ser, não é, Téo? [aponta para o amigo]

Aline: — Essa coisa verde, pra ela ter perna de volta, ter corpo e ela ficar bonita...

Laila: — O cabelo dela vai crescer mais forte e ela vai ficar de novo com a barriguinha e ela vai morar com a mãe dela.

Téo: — Eu acho que quando essa fumacinha deixar ela morrer, vai sair pelo burquinho da porta que ela ainda não fez o desenho e aí a outra que tá na outra sala ela cheirar isso e também morrer.

Embora Téo soubesse que a narrativa estava em construção buscava, ainda assim, encaminhar a continuação. As crianças relacionam na leitura situações vividas cotidianamente, buscando, de certa forma, se aproximar da personagem.

Luiz esperava as demais crianças exporem suas opiniões e retomava a fala de seus amigos: “É que eu acho que tá saindo veneno do verde da caixa que vai encostar nela e ela vai ficar invisível.” A fala de Luiz demonstra que embora algumas crianças aparentem certo distanciamento da atividade ou que não sentem necessidade de expor sua opinião constantemente, elas estão atentas para escutar, retomar as falas dos demais, ser capazes de realizar retomadas, desenvolver uma síntese e lançar uma conclusão. Assim, entendendo a leitura de imagens como um processo de criação, podemos considerar que são necessários os pensamentos divergentes na recepção e leitura dos produtos e o pensamento convergente para fruição e construção de sentidos.

A finalização do segundo Bate e Volta revelou que todos os envolvidos já haviam melhor compreendido a dinâmica. Com o material enviado para Ciça, cabia ao Grupo aguardar.

As produções gráficas das crianças trazem outra perspectiva sobre a recepção da narrativa.



Figura 43: Desenho de Joana, 2013.



Figura 44: Desenho de Aline, 2013.

O desenho de Joana (Figura 43) se assemelha às produções de Ciça. Ela buscou proximidade na aparência de seus personagens. Ela disse: “Aqui eu fiz a caixa saindo aquele negócio verde e os tatuzinhos.” Aline buscou retratar as imagens que havia visto, numa recriação sintética e colorida do visualizado (Figura 44). Ela representou a Saci com capuz e cachimbo, elementos típicos das representações tradicionais. Quando entrega seu desenho, contextualiza: “Professora, não tem rodaminho nessa história, aí eu fiz assim: a caixa que ‘tava verde, ah, é toda magia do furacão do saci.”

A resposta de Ciça acerca da devolutiva das crianças demonstrou que a artista hesitou diante da dificuldade de as crianças entenderem a composição com personagens duplicados:

Resolvi separar mais os quadros para não ter mais que uma saci.
O que acha?
Ou então, deixar claro que tem mais.
Vou Caracolar mais um pouco essa história.
Terá um fim? Dois fins? Três fins? Sem fim?
Há há há!
bj
ciça

Essa resposta de Ciça, ao mesmo tempo que demonstrava sua dúvida sobre a continuidade da narrativa, deixava transparecer sua animação em relação à natureza dúbia da imagem, mostrando sua disponibilidade em incorporar essa leitura das crianças em sua narrativa.

Após o envio da devolutiva para Ciça, tivemos um tempo mais longo que cogitávamos para receber novas imagens. Ciça escreveu sobre os motivos:

Tive que dar um tempo nos sacis por causa dos apertos de agenda [...], muito trabalho. [...] Bom, assim que retornar, organizarei o começo do fim, tá?

Essa pausa na dinâmica representou uma ruptura no processo de criação da artista, assim como no aproveitamento das leituras das crianças, como Ciça relatou em entrevista realizada ao fim do processo:

É uma quebra no trabalho... E eu não suporto não terminar coisas.

Isso é uma angústia sem fim! Começar algo e sentir que eu abandonei, que eu larguei, que eu não dei resposta, que eu não finalizei o que era possível naquele momento... (FITTIPALDI, 2013)

No entanto, essa ruptura não foi tão abrupta para as crianças, pois tinham contato cotidiano com as imagens da sequência, de modo que elas mantinham familiaridade com a narrativa. Por vezes, questionavam sobre o final da história, e falavam com muita intimidade de Ciça Fittipaldi, apesar de nunca terem se encontrado com ela.

Terceiro Bate e Volta

Com a iminência do fim do ano letivo e a inevitável ida das crianças para o Ensino Fundamental I, Ciça enviou um conjunto de imagens como proposta de um final, e disse: “Me deu aquela agonia de tentar terminar. E como eu só tinha um fim de semana, então eu fiz aqueles oito desenhos, que são a mirabolação de um fim.”

As últimas imagens enviadas foram agrupadas às demais e apresentadas em uma roda de histórias, no momento habitual de leitura. Retomamos com as crianças desde o início da narrativa, relembrando os principais elementos. Percebemos que o intervalo prolongado entre o último “Bate e Volta” rompeu uma suposição em relação à caixa e o elemento que dela saía (Figura 63). Como mediadores, insistimos diversas vezes, oferecendo pistas do que eles haviam dito, mas ainda assim não se lembravam, como ficou evidente no trecho a seguir:

Mediadora: — E essa era a última imagem que ela mandou pra gente, lembra? E aí a gente achou que tava acontecendo o quê, mesmo?

Maria Estela: — Acho que tem um negocinho invisível nela...

Túlio: — Ela é uma Saci Pererê...

Mediadora: — E nessa caixa tava acontecendo o que?

Aline: — Uma fumaça verde!

Mediadora: — E o que vocês falaram que era essa fumaça?

Maria Estela: — Uma poção da bruxa!

Téo: — Pum!

[Todos riem]

Mediadora: — Vocês tinham falado que era uma fumaça de...

Téo: — Pipoca! Vocês tão sentindo o cheirinho de pipoca?

[Todos riem]

Bianca: — Tá soltando a fumaça de pipoca...

Mediadora: — Ninguém lembra o que vocês tinham falado?
Fumaça de ve...

Túlio: — Vegragli! Vegragli!!!

Todos riem e repetem: — Vegragli! — Vegragli!

Mediadora: — Veneno... vocês tinham falado que era de veneno! Eu peguei todas aquelas falas de vocês, os desenhos e mandei tudo pra Ciça. Peguei todas aquelas ideias malucas com aqueles desenhos doidos e mandei pra Ciça e falei: “Ciça dá um jeito aí.” Aí ela falou: “ai, que maluquice, que eu vou fazer com essa maluquice? Aí ela me mandou essa sequência! Que que será que virou?”

Ana Carolina: — Tchá! Tchá!

Realmente esperávamos que eles se recordassem da “fumaça venenosa”. Neste momento inicial de leitura, visivelmente dispersos e agitados com uma festa que aconteceria em pouco minutos (e por isso o cheiro de pipoca), as crianças não estavam dentro da história. Mas esta situação se modificou no momento que começamos a virar a página com a imagem que eles ainda não conheciam. Os sinais de atenção eram perceptíveis com a alteração da postura, que se projetava para frente e os olhos abertos em direção à nova página, além do silêncio, que é sempre escasso entre as crianças.

Figura 45: 8ª página. Saci,Ciça Fittipaldi, 2013



Com a visualização da imagem e com um burburinho entre as crianças retomamos as perguntas:

Mediadora: — E aí?

Maria Eduarda: — Árvore!!

Joana: — Da caixa saiu uma árvore...

Mediadora: — E a saci?

Aline: — Ela ficou laranjinha

Mediadora: — Inteira?

Aline: — Não, ó, ela ficou laranjinha até aqui ó... [apontando as pernas] e aqui ó, [apontando o peito] amarelo...

Bianca: — E aqui vermelho...

Mediadora: — E vocês acham que vai acontecer aqui com essa árvore? Posso virar?

Ana Carolina: — Eu não sei!!!

Com a virada da página ficou evidente que o universo visual que é característico do trabalho de Cica se espalhou e se fez presente nessa narrativa, na qual ela já trazia diversos elementos recorrentes em sua poética.

Na minha opinião sempre tinha que ter uma ligação com a floresta, que a floresta tinha que surgir. Primeiro porque eu sou uma pessoa habitada por uma floresta. Acho que eu já fui árvore ou seria, tô me preparando. Pra mim não tem coisa mais bonita no universo do que árvore. Então tinha que ter! E segundo porque o saci é um personagem da floresta. Ele mora na floresta. Então a floresta já começa a dar sinais de vida logo que o saci sai da caixa. Eu já tinha premeditado antes que a floresta ia aparecer, só não sabia onde. E aí quando a caixa se tornou uma caixa mágica, porque eles disseram pra mim que a caixa era mágica, então se a caixa é mágica ela é uma cartola que posso tirar o que eu quiser, então eu tirei mais um bichinho, pensando já num embrião de uma floresta (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Ao mesmo tempo, a narrativa se complexificou e apresentava mudanças rápidas, o que requeria do leitor muita atenção. A dominação do visual da floresta enriqueceu a experiência das crianças leitoras e também ampliou os elementos a serem lidos. Quando elas a visualizaram pela primeira vez abriram a boca de espanto.

O comportamento leitor das crianças é de verbalizar enquanto visualizam e pensam. O pensamento delas era organizado a partir das falas, assim como as impressões das outras crianças ampliavam as hipóteses entre eles, numa discussão profícua acerca do final da narrativa que eles desconheciam.

Figura 46: 9ª página. Saci, Ciça Fittipaldi, 2013.



Luiz foi o primeiro a falar sobre essa imagem: “Ela ficou verde!” Em geral, ele permanecia observando e falava após os colegas. A alteração para a cor verde era a principal mudança em relação a imagem anterior (Figura 46), em que ela estava laranja e amarela. Luiz estava muito atento, uma vez que o impacto que a floresta em página inteira causou foi, para as outras crianças, maior e mais evidente que a mudança de cor da personagem. Quando questionamos se ela ficou realmente verde, Lucas, rindo, disse: “Nãããã!” Mas Luiz defendeu sua opinião e argumentou: “Ela virou uma folha...” Observaram, também, que a caixa havia diminuído de tamanho e que, ainda era a mesma personagem, embora tivesse mudado de cor. Nesse momento da narrativa as crianças perceberam realmente que a mudança de cor e forma da personagem era um jogo que se repetia e previram mais algumas trocas. Nesse trecho da narrativa, a história tomou outro rumo por conta da influência das

opiniões das crianças no enredo da artista, revelado na seguinte passagem: “Minha história mudou completamente, aliás eu nem sabia que ela seria invisível, eu nem sabia que invisibilidade dela seria dentro da floresta, tudo isso veio da influência deles” (Fittipaldi, 2013, informação verbal). Téo, vislumbrando a mudança de ações a partir dos olhos, o que seria explorado nas imagens subsequentes por Ciça, disse: “Sei lá, eu acho que vai fechar os olhos dela...”, enquanto Maria Estela estava preocupada com a aparência física da saci: “Eu acho que vai ficar com o mesmo cabelão...” Ana Carolina, que sempre estava muito atenta, demonstrava sua inquietação para com os rumos da história que ficara mais densa, dizendo: “Nossa Senhora!” Luiz, mais uma vez se ateve a uma parte da imagem com a qual nenhuma outra criança fez relação: “Ela vai ficar horrível! Ela fica soltando verde...” Luiz se referia ao verde que aparece embaixo do braço da personagem (Figura 46).

As crianças, desde o início da leitura da narrativa, não haviam mencionado o fato de a personagem ser azul, embora nunca houvessem questionado se era saci ou não. Questionaram apenas se menino ou menina. A troca sucessiva de cores, que era o mote da história, foi compreendida, ou pelo menos verbalizada, na reta final da história, após três trocas de cores. Foi Joana quem expressou de forma direta: “E ela fica trocando de cor muitas vezes! Ela fica trocando de cor....”

Interessante observar, a partir da leitura das crianças, a percepção que eles tinham em relação ao objeto de leitura. Nem tudo precisava ser verbalizado. Era como uma compreensão prévia e implícita, de modo que não precisava ser verbalizada, pois todos teriam o mesmo conhecimento tácito. No caso dessa história, a mudança de cores era inerente à narrativa, não precisando ser verbalizada pelas crianças. Ciça relacionou a mudança de cores da personagem com o aparecimento de um novo elemento:

Eu queria que fosse um saci diferente, assim como todo jovem que quer se rebelar, é mudar de roupa, mudar de figurino. Então a única roupa que o saci tem é o capuz, porque o saci não tem roupa. Então o capuz era a única arma que eu tinha pro saci exercitar essa rebeldia de não ser comum, dele ser diferenciado. E nisso eu tive a ideia de mudar os chapéus, cada um de uma cor e um formato diferente, e aí quando eu vi os desenhos deles eu vi que pra eles ainda era muito importante que o saci tivesse um capuz, então eu pensei: quando os dois forem se reencontrar o reencontro vai ser pelo capuz (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Figura 47: 10ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013



Com a mudança da imagem, outros dois importantes elementos apareceram e se mostraram instigantes, apesar de difíceis, para a leitura das crianças. Joana foi a primeira a expor sua leitura: “Ela viu... um cachimbo?” Em nossa primeira leitura individual, como adultas, rapidamente identificamos o famoso capuz do Saci em destaque na imagem. No entanto, as crianças não conseguiram identificar o objeto de imediato. Quando, ainda surpresas, interpelamos sobre o que a Saci havia visto, a resposta era semelhante a de Joana: “Um cachimbo!”

Mas Bianca, uma das mais velhas do grupo, investiu em outra opção: “É o rabo do gato, eu acho...” Ao que Luiz repetiu com hesitação: “O rabo do gato?” O gato que as crianças se referiam era, na realidade, o macaco que saiu da caixa e acompanhou

a personagem até a imagem anterior (Figura 46), mas que desde o início da narrativa eles não haviam se convencido se era um macaco ou gato.

Ainda buscando confirmar que as crianças não identificariam o capuz, perguntamos o que era. E Ana Carolina falou com certeza: “Um rabo de gato.” Essa abertura do desenho do capuz trouxe uma possibilidade interessante de análise, uma vez que permitiu que as crianças criassem as conexões com os elementos que elas conheciam e vislumbravam na história. Podemos presumir que as crianças não esperavam que surgisse um capuz, uma vez que a saci já estava com chapéu, apesar de não ser a cobertura convencional de Sacis. Mas o cachimbo, que é outro acessório concernente ao imaginário do saci-menino, não havia aparecido. Talvez, por isso, a semelhança de formato tenha gerado o questionamento. Quando indagamos a pertinência da observação “ser ou não um cachimbo”¹⁷, as crianças avançaram para outras suposições. Como Bianca estava na condição de uma das líderes do Grupo (Escarpit, D., 1977), e apostou em ser um rabo de gato, as outras crianças a acompanharam na suposição. Como o objetivo era compreender as possibilidades de leitura que uma imagem proporciona, como mediadores buscávamos não esgotar ou padronizar uma leitura única. Sempre que surgiam situações como essa, em que as crianças se convenciam de uma determinada posição, as instigávamos para outro elemento. Perguntamos sobre a caixa (Figura 47). Téó se ateve ao efeito: “Ela tá soltando uma fumaça preta.” As meninas, por outro lado, passaram a discutir sobre a forma da caixa. Joana afirmou que a caixa “Diminuiu mais...” Ao que Bianca, retorquiu: “Não, ela foi pra longe...” Aline confirmou: “É, ela tá longe.”

Embora, em muitos momentos, o diálogo estivesse restrito a duas ou três crianças, pudemos perceber, tanto no momento vivido da experiência ou na retomada das gravações, o quanto as opiniões mobilizavam o grupo todo. As crianças observavam atentas os colegas, pensavam sobre qual opinião era mais plausível, olhavam novamente a imagem, e expressavam, por meios verbais e não-verbais que estavam de acordo com um interlocutor.

Como Téó havia sugerido que estava saindo uma fumaça da caixa, perguntamos se eles tinham mais alguma ideia. Joana prontamente respondeu: “A noite!” Importante notar a sagacidade da leitura de Joana nessa passagem. A conexão que

17 Impossível não relacionar essa dificuldade de compreensão do elemento cachimbo/capuz com a obra *La Trahison des images* de René Magritte.

ela fez entre a floresta e a noite que emanam da caixa denota que ela percebeu o jogo poético proposto por Ciça Fittipaldi. Quando observamos que as crianças ficaram intrigadas com a afirmação de Joana retomamos o raciocínio feito por ela, perguntando: “O que que foi a última coisa que saiu de dentro dessa caixa?” Ao que Ana Carolina, que estava desatenta, disse: “Saci, um tatu?” Bianca, irritada com o descaso de Ana Carolina, a corrigiu: “Uma árvore, Ana Carolina...”

Para verificar o que eles haviam visto em relação ao capuz, perguntamos novamente: “Posso virar? Que que vocês falaram que ela estava olhando?” Para esta retomada, eles disseram que era cachimbo novamente, de modo quase unânime, exceto Ana Carolina que buscou defender a outra opinião: “Ei, rabo de gato também!”

Ciça disse sobre suas expectativas:

E foi quando eu imaginei se tudo tivesse no escuro e na escuridão da mata ela visse um capuz ela ia se intrigar: “Uai, de que é esse capuz?” Ela vestiria e ficaria toda vermelha, mas alguém já estaria vigiando, porque o dono do capuz tava ali. Então ele tava invisível mas nem tanto. Porque como ele é preto, a noite tinha encoberto ele (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Como mediadores, a expectativa em relação à virada da página é sempre um dos momentos mais interessantes em nossa relação com as crianças. Sempre direcionamos o olhar para elas enquanto trocamos de página, pois é um momento em que a atenção das crianças, por conta da ansiedade diante do novo, está totalmente direcionada para o objeto de leitura. Os olhos das crianças revelam suas impressões iniciais de leitura. É um momento de suspensão em que as hipóteses estão em jogo e o desconhecido se revelará. Nesse momento, as crianças tentam espiar as páginas subsequentes, torcendo o corpo num contorcionismo de curiosidade. Quando revelávamos a imagem, esperávamos alguns segundos e perguntávamos: “E aí?” Com essa simples pergunta, buscávamos que eles construíssem a leitura juntos, sem direcionar demasiadamente. Observávamos na composição o que mais chamou a atenção deles e como uma leitura conduzia a outra.

Figura 48: 11ª página. Saci, Cica Fittipaldi, 2013



Como na sucessão das imagens havia ficado a dubiedade do objeto vermelho (capuz, cachimbo, rabo de gato) pensamos que eles ficariam atentos a isso, mas com a apresentação da imagem seguinte (Figura 48), a nova troca de cores da personagem intensificou a discussão. Téo buscou responder à última pergunta que havia feito em relação ao que eles achavam que era o objeto, ao que respondeu: “Pra mim não... deixa eu ver... não adiantou nada.” As crianças olhavam a imagem, moviam a cabeça, aproximavam e recuavam. Maria Estela foi a primeira a sistematizar uma fala sobre a imagem: “Ela ficou colorida!!!” Aline buscou explicar para os interlocutores sua leitura: “Assim, ó, até aqui ela ficou metade vermelha, metade verde”, apontando seu próprio corpo. Essa transição de cores, embora já fosse de conhecimento das

crianças, gerou dúvidas sobre qual elemento desencadeava a mudança cromática. Joana buscou fazer a relação com o objeto dessa transição: “Quando ela pôs... metade do corpo dela...” Denise Escarpit elenca um possível bloqueio a respeito do leitor líder: “[...] mas acontece da criança líder sentir bloqueio diante de uma imagem. Uma outra criança que acompanhava a leitura, propõe algo e refaz a conexão” (Escarpit, D., 1977, p. 76, tradução própria). “Peraí, vamos voltar na última imagem... que cor ela era?”, intervimos buscando oferecer uma guia para o pensamento. Quando as crianças voltaram para a última imagem (figura 47), voltaram a discussão sobre o objeto vermelho. Tentando retomar essa transição e demonstrar a associação entre os objetos, perguntamos a opinião deles em relação ao que a personagem olhava (figura 47) e o que ela usava na cabeça (figura 48). Ieda disse que era um cachimbo. Téo opinou ser uma *touca*, quase matando a charada. Ana Carolina concluiu que não era um cachimbo. Bianca e Joana decifraram o enigma visual, levantado por Téo, que as outras crianças não conseguiram ver, e gritaram: “É um gorro!!!”

Embora as duas meninas tenham relacionado o objeto vermelho como gorro, tivemos no momento a impressão que elas não acreditavam que o objeto da página anterior (Figura 47) fosse o mesmo da página que líamos (Figura 48). E essa impressão foi confirmada com expressão de receio das duas meninas quando perguntamos de onde havia surgido o gorro. Ana Carolina, muito próxima das duas, fez uma investida para isentar as parceiras da resposta e respondeu: “Do nada!” Para inferir se o coletivo de crianças também tinha dúvida perguntamos abertamente: “Do nada? Vocês não acham que esse aqui [Figura 47] e esse [Figura 48] é o mesmo?” As crianças hesitaram e não responderam. O momento de silêncio diante da resposta que eles desconheciam foi quebrado por Ana Carolina que retomou sua opinião: “Eu acho que é um gorro do nada!”

Para desviar da dúvida, Joana abordou um outro elemento muito significativo para a narrativa, a mudança sistemática de cores: “Aí ela pôs [o gorro] e metade do corpo dela ficou vermelho...” E Ana Carolina seguiu o pensamento da amiga Joana: “Metade... aí vai ficar o resto.” Interessante observar como as crianças se esquivaram das respostas que não tinham e, que por mais que tenham se esforçado, não conseguiram criar relação entre as duas páginas. Quando perguntamos sobre o desaparecimento da caixa (Figura 48), Bianca encontrou uma solução dizendo que “Sumiu de tão pequena...”

Figura 49: 12ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013



Com a passagem da página, o fato mais presente na leitura foi a mudança de cor. Lucas foi o primeiro a dizer: “Ela ficou toda vermelha.” Túlio, que sempre parecia alheio a leitura, repetiu: “Tudo vermelho!” As crianças se fixaram em um elemento da composição, considerando a transformação principal entre o antes e o atual e não avançaram (ou não verbalizaram) sem que eu perguntasse o que havia acontecido. Esse tipo de mediação é sempre muito desafiadora na medida em que o mediador deve instigar a leitura das crianças sem ser tendencioso, numa linha muito tênue entre receber e interferir. Ana Carolina observou: “O gorro dela ficou todo encaracolado...” Nesta fala é preciso considerar que esse era o Grupo Caracol e, por isso, o olhar para formas espiraladas estava bastante aguçado. Essa fala de

Ana Carolina foi muito apreciada por Ciça, que cogitou modificar a imagem após a leitura. E como as crianças não abordaram a transição do cenário da composição, perguntamos: “E a noite? Cadê a floresta?” (Figura 49) Joana, sussurando, respondeu: “Sumiu...” Após uma resposta como essa, questionamos sobre o nosso modo de conduzir a leitura. Nossa observação estava focada na leitura das sucessões e nas projeções narrativas que as crianças estabeleciam, e por isso, o discurso verbal e o desenho era tão caro para a materialização dos dados. Talvez as crianças não estivessem dispostas a narrar verbalmente o que elas estavam visualizando, embora estivessem extremamente envolvidas com o andamento da história. Retomando uma resposta anterior de Ana Carolina, João rompeu o silêncio e disse: “Sumiu do nada.” E quando questionamos esse “do nada”, Joana respondeu que era “Do nada, porque a gente não viu a caixa puxando a floresta.” Do mesmo modo que da caixa despontou a floresta, a caixa a “puxou”, mas, continuou Joana: “A gente não viu isso...”, numa referência aos acontecimentos que se passam entre a mudança de páginas.

Ciça se apropriou do som de saci presente no desenho de Túlio (Figura 38), enviado no primeiro Bate e Volta, no qual ele havia dito que o saci fazia aquele som. Ciça Fittipaldi explicou o uso do som na imagem:

[...] eu fiquei muito impressionada com uma criança que inventou um som para o saci. Por que é a invenção de uma língua. E isso é muita coisa! Você atribuir a um ser o som que ele imite, é uma coisa linda, pra mim isso é poesia, é muito poético, então de algum modo eu queria usar aquele som que veio inclusive de uma criança especial, que é o ninini, e eu também adorei o som, eu achei um som zen (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Figura 50: 13ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013



A transição das páginas trouxe mudanças de vários elementos: a Saci retirou o capuz, mudou de cor, agachou-se e o negro da noite invadiu todo o espaço. Téo se expressou: “Ah, não!” Enquanto outras crianças leram o texto presente na imagem e passaram a repeti-lo: “NI NI NI NI.” Perguntamos quem estava fazendo esse barulho. Atribuímos, sem perceber, um autor e consideramos o texto uma fala de alguém, induzindo a leitura das crianças. As crianças continuaram no jogo sonoro: “NI NI NI NI”. João nomeou a autoria: “A Saci...” A personagem, para eles, era a mesma, apesar de bem distinta das representações anteriores. Aline disse: “A Saci, ela tá dormindo...” Fazendo referência à representação da linguagem de HQ’s: ZZZZ. Ana Carolina discordou: “Se fosse ao contrário ela taria dormindo, seria zi zi zi.” Sobre a

nova mudança de cor da personagem Luiz respondeu: “É porque ela tirou o gorro...” Ana Carolina repetiu: “Ela tirou o gorro...” Téo explicou: “Por isso que saiu a cor vermelha.”

A partir desta página, a narrativa se tornou mais complexa e representou um desafio para a leitura das crianças. A continuação pedia, além da concentração, que elas estabelecessem conexões com as imagens anteriores aliadas à imaginação.

Figura 51: 14ª página. Saci, Cica Fittipaldi, 2013



Interessante observar na leitura dessa narrativa como o processo de leitura foi alterado ao longo da história. Se, no início as crianças diziam prontamente o que elas viam, com a passagem das páginas, elas permaneciam quietas por mais tempo. Era um processo silencioso de pensamento enquanto aguardavam que alguém dissesse algo. Joana rompeu, enfim, o silêncio: “Ficou tudo de noite...” Bianca se levantou, aproximou-se para observar de perto: “São dois olhinhos, gente! Dois olhinhos!” Falou contando para as crianças, como se tivesse descoberto um segredo, ao que Téio completou: “E o gorro!” Essa imagem gerou um furor entre as crianças pelo mistério incutido nos olhos. Joana, exaltada pelo mistério, disse: “Tá tudo escuro!!” E observou: “Mas não tinha duas pessoas...” E quando questionamos quem eram as

duas pessoas, ela sugeriu, ainda com dúvida, que deveríamos esperar clarear. Téo sugeriu que a caixa deixou escuro. Mas Ieda retomou uma questão que os havia deixado divididos no início da história, sobre ser uma ou duas personagens: “É que eu lembro de uma parte do começo que tinha duas saczinhas... Joana manteve sua opinião: “Era uma!” Mas Lucas a provocou: “Então porque aqui tem dois olhinhos, hein, Joana?”

As possibilidades de leitura são amplas e permitem que as crianças criem diversas justificativas, ainda que para defender a opinião do outro. Joana afirmou: “Se fosse duas, a outra teria sumido...” Mas, ao mesmo tempo, ela própria especulou outra possibilidade: “Ou cada página é de uma saczinha?”

Essa possibilidade levantada por Joana, somada ao mistério inspirado pelas imagens, tornou a leitura mais provocativa.

Figura 52: 15ª página. Saci, Cica Fittipaldi, 2013



Na mudança da página (Figura 52), Bianca deduziu: “São duas!” Téó observou que o gorro cresceu. Joana comentou: “É mesmo, ficou maior.” Lucas exemplificou, mostrando com a mão: “O gorro tá desse tamanho.” A discussão se dirigiu para o tamanho do gorro. A troca de cores da personagem, principal mudança de uma imagem para outra, ficou em segundo plano, até que Luiz falou: “Ela ficou metade mais branca e metade menos azul. Ela ficou mais branca ainda e menos azul na perna.” Joana, buscando retomar a identidade do personagem camuflado na escuridão, lançou a pergunta: “E quem será esse de oclinhos [óculos pequeno], aí?”

A mediação de leitura com um grupo grande gera perdas no aproveitamento das ideias, pois as crianças dizem muitas coisas sobrepostas. Ainda que os

organizássemos para que falassem uma de cada vez, o fluxo de pensamento os impedia, fazendo com que uma fala fosse substituída por outra, igualmente fecunda. Essa aflição de como o mediador pode perder (ou abafar) o fluxo narrativo das crianças é elucidado na seguinte passagem na qual tentávamos dar ênfase ao olho misterioso trazido por Joana. No entanto, Ana Carolina fez uma fala preciosa: “Eu sei por que ela está branca: porque ela tá tocando na lua.” Nos empolgamos com a resposta de Ana Carolina e partimos para outro rumo, abandonando o apontamento de Joana: “Gente, a Ana disse que ela tá branca porque ela encostou na lua!” A percepção e a reflexão de nossa atitude mediadora foi fruto de análise da dinâmica videogravada, uma vez que, diante das diversas crianças no contexto escolar, não tivemos a dimensão da proposta de Joana. Torna-se claro que o mediador não é neutro ou isento de opiniões.

Joana buscou fundamento na afirmação de Ana Carolina: “E COMO ela encostou na lua?”, pois na imagem, a Saci não está encostando na lua e, além disso, estávamos num contexto de floresta. Téo, adepto das leituras extravagantes, argumentou: “É porque ela tá no espaço.” Aline articulou os dois elementos controversos (saci e olhos) e disse: “Eu acho que ela tá se olhando no espelho no escuro e ela não consegue se ver, só os olhos.” Aline observou atentamente a imagem antes de dizer sua leitura. Sua interpretação se pautou na semelhança entre os dois pares de olhos e a simetria entre eles.

Figura 53: 16ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013



Quando a nova imagem se apresentou para as crianças, Érico foi logo dizendo: “É o namorado.” Lucas o nomeou como saci menino. Téo, de imediato, criou uma relação entre eles: “Menino, ele vai dar um beijo na boca da mulher”. Essa fala de Téo, como vimos, também apareceu na leitura da narrativa visual de Laurent Cardon. A partir desta página, as crianças estavam muito ansiosas para ver o final e não demonstravam muita vontade de verbalizar o que estavam vendo e criar sentidos entre as imagens. Ana Carolina disse: “Acho que um Saci, e ele tava assim [balançando os braços e saindo pulando numa perna só].” Téo, a partir da imagem, em uma conversa interior mobilizada pela escuridão presente na imagem diz: “Eu? Eu não tenho medo de escuro [Figura 53].”

Figura 54: 17ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013

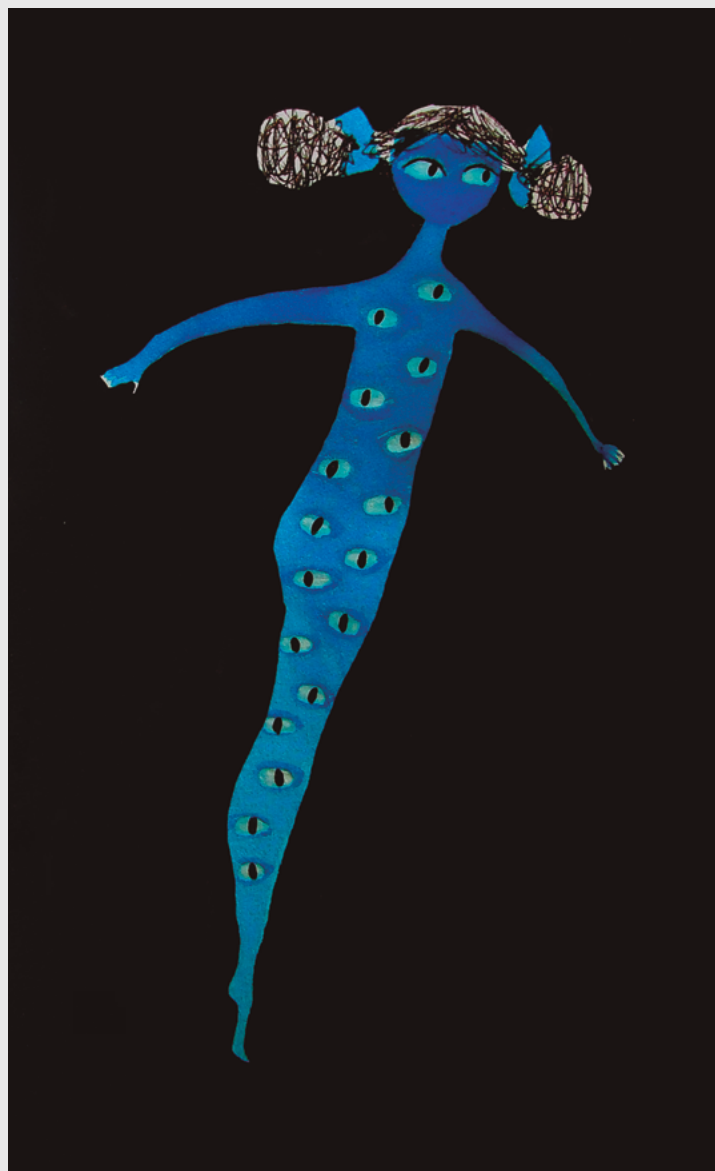


Ana Carolina, ao ver a imagem, comemorou: “Ela cresceu! Ela cresceu e ela ficou azul de novo...” Ieda, bastante atenta, elaborou um significado para a presença deste novo ser: “Parece uma pessoa que tá dentro do rodamoinho e é por isso que não dá pra ver a parte de baixo. É por isso que só aparece a touca e os olhos.” Ieda retomou novamente o rodamoinho do Saci como elemento de construção de sentido, coadunando com o mito do saci do folclore brasileiro. Téó, por sua vez, retomou uma outra característica que eles haviam especulado: “Eu penso que ele tá invisível.” É importante notar o uso do verbo “pensar” para descrever a ação que ele faz para ler a imagem, assim como já haviam empregado em outros momentos da leitura. Mas este pensamento era, na realidade, um palpite de leitura, pois quando perguntamos

o motivo da invisibilidade, Téo, disse: “Sei lá!” David investiu na opinião de Téo, afirmando que a invisibilidade se deu por causa da escuridão. Ciça descreveu suas intenções sobre o momento de encontro na narrativa, que estava bastante associada à leitura das crianças:

Na verdade, ela continuava sendo invisível, porque quando ela volta a ser azul, que é a cor que ela se apresenta sem chapéu nenhum, que é a cor da caixa, que é a cor da identidade dela, apesar dela assumir as outras. A cor da identidade dela é azul e quando ela se apresenta dessa cor é quando eles podem se encontrar, que quando ele pode vê-la e ela pode vê-lo, só que ela vê ele com trocentos olhares, que são todos aqueles, e ele é ele, ele é um personagem, ele é mítico, ele não pode sofrer alteração nenhuma, ninguém tem permissão de alterar esse saci. Nem o chapéu. Porque seria uma intromissão num conhecimento secular maravilhoso (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Figura 55: 18ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013



Com o aparecimento desta imagem a expressão das crianças foi de surpresa. Dizeres como “Nossa!”, “Legal!”, demonstravam como essa imagem surpreendeu as crianças. “Ela tem um monte de olho.”, disse Lucas. Téo, relacionando as duas imagens (Figuras 54 e 55) e sua hipótese de invisibilidade, disse: “Eu vi aquele carinha que tinha dois olhos e aquele negócio [apontando a cabeça], não sei.” O objeto que Téo se referia era o capuz do saci. Este objeto se mostrou de difícil nomeação pelas crianças. Por vezes, elas o chamaram de gorro, capuz, touca, chapéu, cachimbo, rabo de gato, Caracol. Bia ajudou: “Gorro!!!” Apontando com o dedo perguntamos para Téo se o Saci estava presente na imagem (Figura 55). Ele, dentro da brincadeira de invisibilidade, respondeu: “Não, ele sumiu!”

A invisibilidade foi uma proposta que surgiu de Érico e que foi prontamente incorporada na leitura das outras crianças. Ciça, diante dessa possibilidade, reconheceu:

Lá pro meio do trabalho eu aproveitei a ideia da invisibilidade. Eu achei muito criativo. Porque a invisibilidade ela é uma porta criativa muito grande. Sem querer eu já tava mexendo com isso, só que eles deixaram mais claro pra mim (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Ieda, numa leitura muito poética, disse: “Não, ele tá no corpo da menina, ela chamou vários sacizinhos pra ficarem invisíveis atrás dela. Aí ela ficou com um monte de olhos.” Ciça revelou que percebeu posteriormente a conexão com seus próprios referenciais na construção da imagem:

Depois que eu fui ligar as coisas, tem um deus que tem pele azul, que é um dos krishnas, e também existe uma antiga imagem védica, que é esse deus da pele azul, coberto de olhos humanos (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

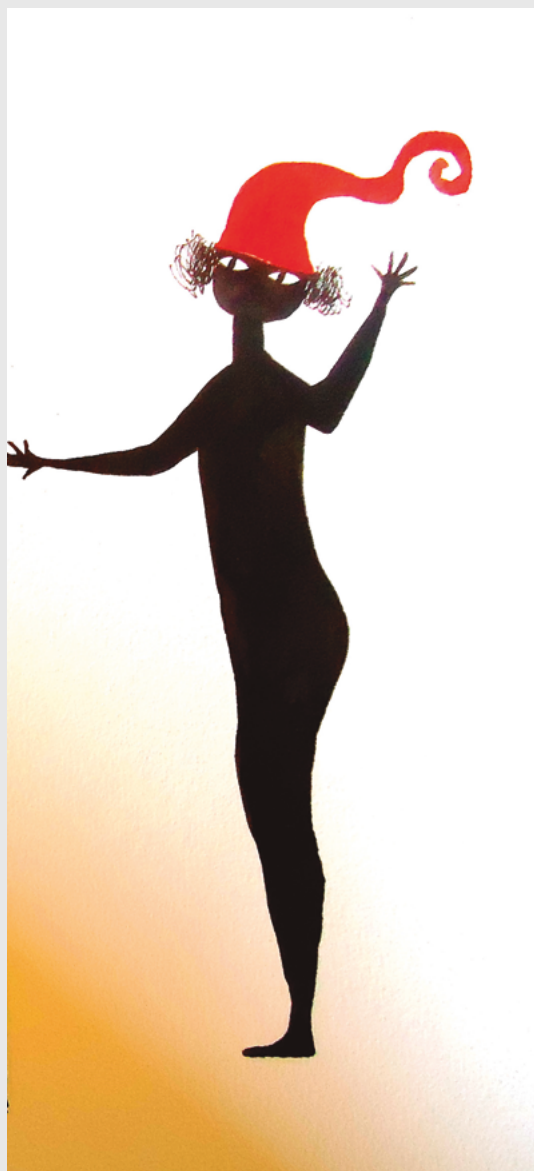
A leitura das crianças e os dizeres da artista sobre a interferência dos leitores evidenciam o intrincado processo entre a expectativa prévia e a realidade, numa mútua interferência.

Eu tinha um pouco a ideia de camaleão, no caso da árvore eu achei que não precisava, mas o chapéu dele tem um meio formato de folha. Então, pra uma pessoa ser de todas as cores e assumir a cor daquilo que ela veste, só tem um jeito, é ela sendo transparente (Fittipaldi, 2013b, informação verbal).

Joana reparou também que a Saci havia crescido. A partir de um ponto da narrativa (Figura 53), Ciça passou a produzir a composição em formato vertical, contrapondo o uso horizontal das imagens precedentes. Com isso, a personagem Saci cresceu espacialmente. Diante da leitura de Ieda, Joana encontrou o embasamento para sua leitura: “Por isso que ela cresceu. Parece que todos os sacis entraram nela e ela cresceu mais ainda.”

Luiz, sobre a suposta invisibilidade, disse: “Eu não ia falar mesmo, mas ela tá com um monte de olhos. Eu não sei, não. Mas eu acho que o outro Saci ficou com um monte de olhos e entrou no corpo dela.” Aline concordou com Joana e disse: “Eu acho que ela cresceu, cresceu um monte de olho nela e o cabelo dela cresceu junto. E eu acho que ela vai crescer mais.” A transformação era constante na narrativa, o que as crianças entenderam logo nas primeiras imagens, tornando-se, desse modo, uma atitude esperada.

Figura 56: 19ª página. Saci, Cica Fittipaldi, 2013



Ana Carolina comemorou assim que viu a imagem : “Eee, agora sim é o saci que a gente conhece!” Quando questionamos se antes não era, eles negaram enfaticamente. Surgia eventualmente nos vários desenhos e nas falas das crianças “O Saci”, o que tornou-se, ainda que forma inconsciente, um pedido para a autora. Cica disse que buscava modificar o saci, sendo azul, sendo mulher, sem cachimbo, etc., mas que as leituras tinham influenciado bastante seu processo de criação da história, dizendo:

E muito menos eu achava que ela tinha que encontrar com o saci. Tanto que se eu achasse já teria um pouco de preto naquela caixa [a primeira]. Foi muito sem premeditação. Porque pra mim era uma

história de uma saci diferente, mulher, pra mim era uma contradição de saci. Mas lá pelas tantas eu senti necessidade de usar o saci mesmo, personagem. Mas ele não tava previsto. Então ele foi fruto da leitura deles (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

As falas e as leituras das crianças agiram profundamente no processo criativo de modo a confundir a artista sobre suas reais expectativas em relação à história, mais especificamente se “O Saci” era previsto ou não. A artista disse que não havia pensado no aparecimento do personagem desde o início, como vimos na fala acima. Mas, na mesma entrevista, Ciça explicou:

Eu queria muito que tivesse o encontro com o saci mesmo, que é o personagem nosso do folclore. O Saci! E como eu ia propiciar o encontro? E a invisibilidade foi o X da charada (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

As crianças tiveram que readequar a leitura para esse novo personagem e, com isso, as opiniões surgiram. Joana, buscando explicações, disse: “Depois que ela tava com várias cores, porque várias cores vira preto.” Ficamos animados com a fala de Joana e ressaltamos sua opinião, perguntando: “Olha só o que a Joana falou: que ela foi de várias cores e juntando tudo dava cor preta. Se junta todas as cores que cor fica?” Isabela, contrariando, respondeu: “Branca!” As discussões acerca das cores interessavam bastante à artista:

A percepção deles é diferente da nossa. Dimensões são percebidas de outra maneira, a própria percepção da cor, ela é mais sintomática pra eles do que é pra nós. Então a gente tem que ouvir mesmo. Nada é gratuito do que eles falam (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

As crianças tinham ideia de que a junção de cores modifica a tonalidade, mas, incertos, tentaram avançar:

Ana Carolina: — Preta...

Bianca: — Preta ou branca, depende.

Joana: — Mas aí ela ficou preta.

Isabela: — Quando junta todas as cores fica branco.

Apesar de conhecer empiricamente a junção de tons na produção de novas matizes e vagamente o conceito de que a cor branca é a somatória de todas as cores, elas desistiram da discussão permitindo que Téo levasse a leitura para outro ponto: “Os olhos que tavam no corpo dela sumiram!” Mas vocês acham que é o mesmo olho, o mesmo tipo de olho?”, perguntamos, pedindo comparação. Téo foi o único que se colocou, dizendo que não. Nesse ponto da narrativa, as crianças sabiam que o fim estava próximo, observando a quantidade de páginas. A curiosidade fazia com que eles ficassem agitados e barulhentos, ansiosos para que virássemos a página. João e David pediam insistentemente: “Vira a página! Vira a página!” Talvez, nesse momento, mais importante pudesse ser avançar até o final e depois retornar para a interpretação de cada composição. Mas estivámos mais interessadas em saber o que eles viam em cada composição e no que pensavam que sucederia do que em produzir os significados com o conjunto de imagens. Essa propensão tornou-se visível no trecho que segue:

Mediadora: — Espera! As pessoas que estão falando comigo estão pensando sobre a imagem. Vocês querem correr até o final pra quê?

Ieda: — Deixa eu falar? É que parece que como a cor é preta não deu pra fazer nem o nariz nem a boca.

Mediadora: — Será que é por isso que a Ciça não fez o nariz e a boca? E o que será que é isso aqui?

Ieda: — Isso parece que ela vai virar amarela de novo.

Ana Carolina: — Ela não virou amarela, ela virou laranja!

Figura 57: 20ª página. Saci, Ciça Fittipaldi, 2013



Retomamos a história para que eles pudessem se debruçar nas imagens anteriores em busca de respostas possíveis, numa retrospectiva do que havia saído da caixa. As falas do trecho a seguir mostram o processo de significação da história:

Ieda: — Saci!

Mediadora: — E depois?

Ana Carolina: — Árvore.

Mediadora: — E depois?

Joana: — A noite...

Bianca, olhando, disse: — Esse saci!!!!

Mediadora: — Que era....

Joana cochichou pra Ana Carolina: — A noite.

Ana Carolina: — A noite!

Mediadora: — E depois da noite vem o quê?

Ana Carolina: — A manhã?

Joana, ressabiada, disse: — E tava amanhecendo? [sobre o laranja na borda da imagem]

Bianca: — E virou esse saci!!! [ficou muito surpresa, levava a mão à boca e olhava para Joana]

Mediadora: — Posso virar? Vocês não vão acreditar, gente!

Bianca: — Não vamos mesmo!

Téo, espiando: — Eu vi, tá de manhã.

Mediadora: — Fecha os olhos todo mundo. Fecha o olho de verdade!

Téo: — Quando você falar “já” a gente abre.

Mediadora: — Já!

Figura 58: 21ª página. Saci, Cíça Fittipaldi, 2013



Este trecho mostra o papel do mediador para que as crianças falem o que visualizam e, com isso, possam compartilhar e nutrir a leitura dos demais, dizendo que o pensam. Se não fosse pedido que as crianças verbalizassem o que viam certamente teríamos poucos registros das leituras. Algumas crianças pareciam entediadas em ter de dizer o que viam, mas ainda assim, solicitávamos tendo consciência da importância de fazê-lo. Assim como seriam diferentes os dados se tivéssemos realizado a leitura individualmente. Com a penúltima imagem (Figura 58), as crianças se levantaram para ver melhor. Téó disse de imediato: “Uh, eles beijaram na boca!” “Tem alguém beijando na boca?”, perguntamos e Ieda respondeu:

“Eles estão se abraçando!” Téo, disfarçou, dizendo: “Se eles dessem um beijo na boca, eu ia vomitar!”

Ana Carolina retomou a discussão sobre a identidade dos personagens dizendo: “Eu acho que o mais bundudo, o azul, é... menino!” Luiz respondeu: “Acho que preto é o menino e azul é a menina.” Na contramão das leituras que versavam sobre ser namorado, irmã, etc, Téo trouxe outro elemento: “Eu vi que a caixa voltou de novo.”

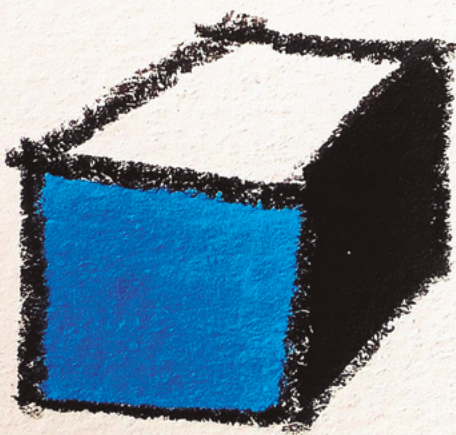
Ieda olhou e disse: “E ela voltou a ser azul e a caixa voltou de novo.” Observação importante de Ieda sobre a volta da Saci ao estado inicial. Joana, pedindo a palavra em meio ao barulho dos demais, disse: “Eu quero falar sobre a história! Eu sei porque ele não tinha aparecido no escuro. Porque ele era preto e só apareceu ela.” Essa fala de Joana parece convencer seus colegas que, impelidos pela ideia de invisibilidade, acham bastante pertinente essa leitura, estabelecendo um silencioso consenso. Essa leitura corresponde com a expectativa inicial da artista que explicou:

[...] ali é a invisibilidade total. Eu imaginei isso. Os dois estão totalmente invisíveis, mas se tem algo que a invisibilidade é incapaz de esconder é o olhar. E é sempre esse olhar que você lança pro outro. Então por isso que eu achei linda essa ideia que eles estão trazendo de que ela nunca foi só uma. E isso é claro, uma pessoa que pode ser de todas as cores elas não pode ser só uma. Ela é uma somatória de outros (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

Com o aparecimento da última imagem (Figura 59), as crianças estavam diante de outra questão a resolver.

Joana despontou, dizendo: “É uma caixa preta e azul. É porque eles entraram dentro e ficou uma parte preta e outra parte azul.” A discussão sobre essa última imagem dividiu as crianças em dois grupos, as que criavam as suposições e as que observavam a discussão.

Figura 59: 22ª página. Saci, Cica Fittipaldi, 2013



Bianca: — Olha, talvez eles eram a caixa e a gente não tinha visto de dentro que tinha o preto e daí o preto saiu do preto e o azul saiu do azul.

Joana: — Ou a preta saiu da noite.

Ieda: — Parece que aquela imagem que tava tudo escuro, parece que o saci tava deitado no chão por causa do gorrinho no chão.

Bianca: — Eu acho que daí o saci tava virado de costas que daí não dava pra ver o olho dele.

Ieda: — Não. Parece que ele tava dentro do gorro e a menina não percebeu. E aí...

Bianca: — É que parece que ele tava de costas...

Mediadora: — Espera que a Ieda tá finalizando o pensamento dela.

Ieda: — Parece que o saci, quando ele encontrou o outro saci, ele deve tá dentro da casa dele o tempo todo e depois ele resolveu sair e a gente não viu a imagem preta porque parecia que não tinha saci preto.

A leitura inicial das primeiras meninas mobilizou os meninos que estavam observando as falas anteriores e quiseram expor suas opiniões. A discussão se entremeou entre meninos e meninas que continuaram buscando comparações entre a caixa da última página e a do início da história.

Érico: — Eu acho que essa caixa vai virar um saci colorido.

Mediadora: — Você acha que vai sair mais saci daqui? Que vai continuar a história?

Luiz: — Não. Essa é a última página.

Ieda: — Eu acho... Eu ainda não terminei!

Téo: — Eu acho que o saci preto e a saci azul elas grudaram aqui [na caixa].

Luiz: — Eu acho que os dois sacis entraram na caixa porque eles tão lá dentro.

Mediadora: — Agora a Ana.

Téo: — Ah, não! Ah, não. Eu acho também que a cabeça da menina azul tá pra cá, e o do menino preto tá pra cá, por isso que não aparece a cabeça [na caixa].

Ana Carolina: — Parece que dois sacis eles acharam uma caixa colorida, só de preto e azul, e eles fecharam os olhos e o preto tirou o gorro. E eu também acho que no começo o preto tava pra trás.

Aline: — Eu acho que eles entraram na caixa e eles quiseram ficar lá, porque o preto tava na caixa há muito tempo e ele tava vendo ela. Só que só dava pra ver o olho dele por causa que ela tava na escuridão e ele era preto.

Ieda: — É que parece que tem outro saci dentro por causa do branco.

Este final pede ao leitor a capacidade de sintetizar as ações anteriores e imaginar o motivo de a caixa ter duas cores, fazendo referência à caixa da primeira página, de onde sai a primeira personagem. As intenções de Ciça quando da criação desse desfecho se alinha a essa leitura que as crianças fizeram:

Quando eu desenhei aquela divisão, aqui fica azul aqui fica preta eu quis simbolizar que eles se uniram, que eles têm uma amizade, moram na mesma caixa. No fundo eles são a mesma coisa apesar da diferença do sexo, das cores, uma coisa meio classicon, mas, enfim, foi pra onde a história levou. Só que eu fiquei meio grilada, porque eu também sou meio criança quando tô fazendo, com aquela caixa do começo que ela é só azul (Fittipaldi, 2013, informação verbal).

A interpretação que as crianças fizeram desse final estava bastante distante daquela que nós, adultas, havíamos feito previamente. A abertura poética presente na leitura das crianças trouxe riqueza para a narrativa e certamente foi de encontro com o que a artista esperava. A ausência de rigidez, de explicações lógicas, fez com que as crianças pudessem fruir a história. A concepção de que o personagem saci preto sempre esteve presente é belíssima, acrescida da explicação de que não pudemos vê-lo pois estava grande parte da narrativa de olhos fechados. Ou ainda, de que ele teria surgido da noite. A convicção das crianças no momento de leitura é outro ponto importante, pois ela não se dá apenas pela certeza de suas leituras, mas pela necessidade de expressar o que se pensa. A exemplo disso, temos Ieda que insistiu algumas vezes pedindo a palavra, pois tinha pensado em algo, sobre a existência de mais sacis, pois a caixa apresentava uma parte branca, um saci branco, talvez? Essa falta de indícios do saci preto na primeira caixa reclamada pela artista foi facilmente explicada por Bianca: “A gente não consegue ver o lado preto porque ele tá virado pra trás.”

Como já dissemos anteriormente, o envolvimento das crianças com esta história foi intenso, a despeito do longo tempo de espera de continuação. O prazo de devolutiva das imagens estava condicionado não apenas ao período de transcrição da dinâmica de leitura e ao processo de criação, mas ao cotidiano de trabalho da artista que também é professora universitária e coordenadora da galeria de arte da faculdade. Apesar disso, ela criou forte vínculo com a narrativa e com as opiniões das crianças, visível nos depoimentos e nos *e-mails* trocados. “Engraçado, eu meio que me transformei naquele saci, de um certo ponto em diante.”, disse Ciça, refletindo sobre o fim da dinâmica. Ciça não teve tempo hábil de retrabalhar a história, pois como era o fim do ano letivo, as crianças se dispersaram para o Ensino Fundamental. Isso gerou insatisfação pois ela demonstrou interesse de revisitar as imagens para adequar sua poética com a leitura das crianças.

A INTERPRETAÇÃO NO TRABALHO EM PROCESSO

As duas dinâmicas entre artistas e crianças apresentaram uma gama de possibilidades de leitura e mediação. Os artistas se relacionaram de modos bastante distintos em relação às crianças e às narrativas. Do mesmo modo, as crianças tiveram posturas diferentes com os dois autores. Mas o jogo estava presente nas duas interlocuções. As desobediências ocorriam em ambos os lados! Laurent pediu que as crianças escolhessem dois personagens, elas escolheram três; diziam que o Caracol seria o escolhido pela Joaquina, mas o artista ultrapassou todas as suposições deles... As crianças pediram para Ciça um saci com chapéu vermelho. A artista devolveu um chapéu (chapéu, mesmo!) amarelo. Ao mesmo tempo, as contestações e demarcações dos artistas fugindo das leituras óbvias. E as crianças queriam narrar o tempo todo!

Esse diálogo num trabalho em processo interfere de modo intenso na criação do artista. Laurent Cardon teve sua narrativa “amarrada” desde o início, de modo que as divagações das crianças não interferiram profundamente em sua história. A questão principal das crianças era sobre o romance da Joaquina com o Caracol, não havia muitas especulações sobre outros aspectos possíveis. Ciça Fittipaldi abriu sua criação desde o início. E, se não fosse pelo curto tempo da pesquisa — um

semestre —, a artista teria ampliado mais, conforme discorreu: “Muitas das coisas que eles falaram dá vontade de aproveitar, mas quantos parênteses você abre, né? Eu tentei aproveitar, mas eu aproveitei as mais filosóficas do que as concretas.” Ciça empolgava-se com cada sugestão e teve certa dificuldade para “fechar” a história. Laurent estava atento aos elementos da composição e aos modos com que as crianças liam as informações, mas avançou na história sem dar tanto tempo ao desenvolvimento da leitura por parte das crianças.

No que diz respeito às expectativas iniciais dos artistas que não foram contempladas, podemos elencar poucas:

Laurent tinha certa ideia de como funcionava o processo de leitura das crianças. No entanto, pareceu-nos que seu contato de leitura ocorre com crianças maiores, que já se apropriaram melhor dos códigos da linguagem visual. Ele explicou sobre os modos de leitura durante a entrevista e acreditava que a **atenção** fosse a chave para conectar esses elos narrativos. Nesse sentido, sua atividade como mediador da história na sala com as crianças foi muito significativa para que pudesse acompanhar o processo de leitura com as crianças.

Ciça desejava que o processo fosse mais dinâmico e fluido, permitindo que a história fosse melhor esmiuçada pelas crianças e que ela pudesse retrabalhar as composições a partir das leituras das crianças. Dado o curto tempo disponível para a artista trabalhar nessa empreitada, houveram hiatos no processo de criação, o que decepcionou, em certa medida, a artista.

Apesar desses contratempos, pudemos ver nas descrições das leituras das crianças com os dois artistas como foi rica a experiência para todos os lados. Acompanhamos a gestação de dois livros de imagem feitos no confronto com os leitores idealizados. Acompanhamos, também, o rico processo coletivo de negociação de sentido, no qual os sujeitos se colocavam, discutiam e tiravam suas próprias conclusões. Escarpit (1977), acerca da dinâmica da leitura em grupo diz:

Há uma espécie de dinâmica no grupo que acelera o processo e que, por outro lado, instaurando o diálogo, obriga as crianças a não permanecerem passivas, a entrar no jogo, a exercer o espírito crítico antes de fazer uma escolha e tomar posição (Escarpit, D., 1977, p. 76, tradução própria).

Vimos o papel dos líderes da leitura (principalmente Téo e Joana), que a

instigavam e enriqueciam, e também a importante atuação das outras crianças na articulação das hipóteses levantadas (visível nas atitudes de Bianca, Ana Carolina, Ieda, Érico), assim como as breves e ricas participações daquelas que retomavam elementos outrora levantados (como Túlio, Aline, Luiz, Maria Estela). Todos os sujeitos envolvidos demonstraram como um ajuda o outro no processo de significar as imagens.

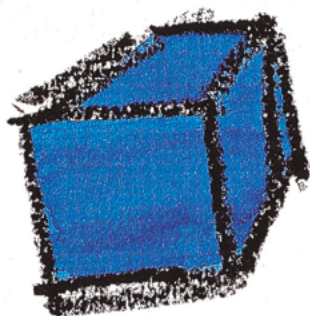
No comando de um grupo de 18 crianças, registrando com apoio de apenas um tripé, uma mediadora que se pretendia neutra. Esse papel dúbio de professora/mediadora que é também, no fundo, uma leitora, que tinha expectativas sobre a narrativa, que se encantava com os dizeres, e que inconscientemente se dispersava, saindo desses papéis.

Os aspectos que a literatura nos mostrou acerca das frestas, das lacunas, da virada de página, sobressaíram em nossas dinâmicas de leitura. Além disso, ficou evidente como as experiências anteriores ajudaram na interpretação, pois, apesar de terem apenas seis anos, essas crianças tinham grande repertório de histórias.

Os desenhos das crianças, apesar de pouco explorados pelos artistas e pouco abordados neste estudo, diziam sobre as crianças: os desenhos de caracóis apareciam de modo mais elaborado do que os de esquilo, já que, como Grupo Caracol, esse era um esquema gráfico bastante familiar para eles. O Saci constava em suas produções gráficas espontâneas, pois era um tema que muito lhes agradava.

Se com Ciça Fittipaldi foi possível realizar três trocas e fazer duas entrevistas, tivemos a oportunidade de ter Laurent Cardon mediando a narrativa com as crianças, apesar de uma entrevista e duas trocas. Os dois processos, desse modo, não são equiparáveis, mas geraram quantidade de dados riquíssimos e que muito contribuíram para o estudo dos processos de criação e de leitura de imagem.

Livro Saci



Volte ao início

Pule até o final



Volte ao início

Pule até o final



Volte ao início

Pule até o final



Volte ao início

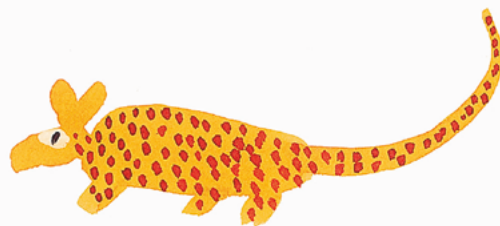
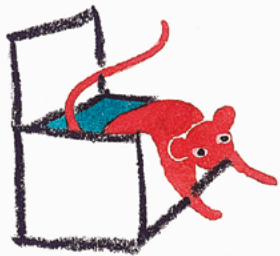
Pule até o final



Volte ao início



Pule até o final



Volte ao início

Pule até o final



Volte ao início

Pule até o final



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)

[Volte ao início](#)

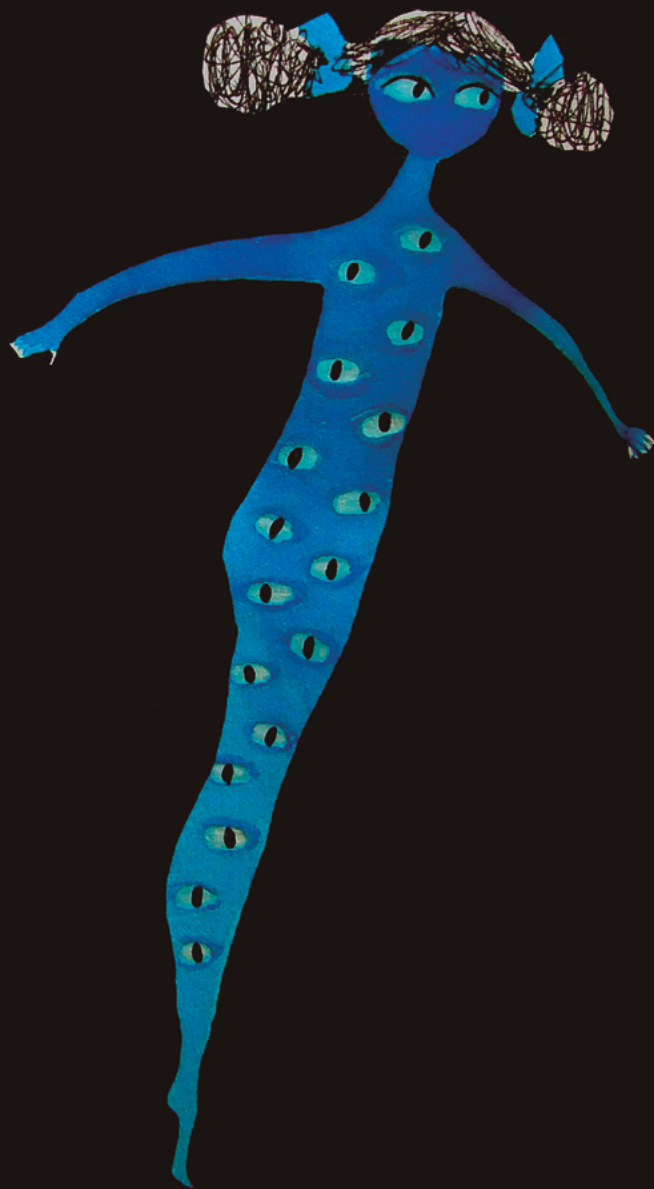


[Pule até o final](#)

Volte ao início



Pule até o final



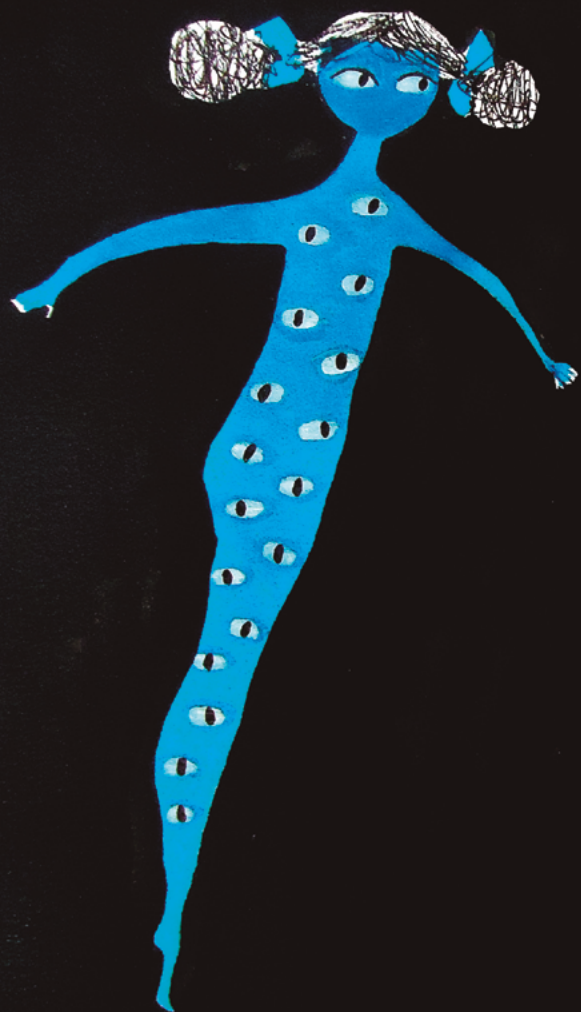
Volte ao início

Pule até o final

Volte ao início



Pule até o final



Volte ao início

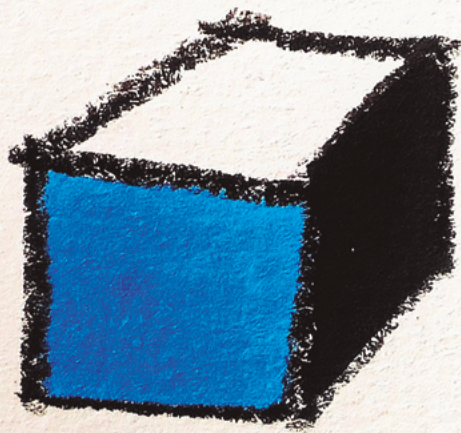


Pule até o final

Volte ao início



Pule até o final



[Volte ao início](#)

[Pule até o final](#)

5

Imagem,
linguagem universal?

A imagem, por suas características de objetividade e concisão, é tida muitas vezes no senso comum com uma linguagem **universal**, pois é facilmente compreendida, independentemente das diferenças culturais. A imagem seria, deste modo, uma linguagem acessível para todos. Assim, a partir de uma imagem podemos entender conteúdos de diversas partes do mundo, diferentemente da língua escrita ou oral. Partindo do mesmo pressuposto, encontramos outro lugar comum que considera que “uma imagem vale mais que mil palavras”, já que na visualização de uma imagem, identificamos elementos que, se descritos verbalmente, demandariam tempo maior para serem apreendidos. Em alguns casos, a descrição verbal não seria tão eficiente como modalidade de comunicação quanto a imagem.

Utilizada como modo de transmissão de informação aos iletrados, visto sua acessibilidade e exatidão, a imagem foi historicamente empreendida “para instrução antes mesmo do desenvolvimento da narrativa sequencial” (Gombrich, 2012, p. 135).

Xu Bing¹, ao longo de cinco anos, criou a instalação *A book from the sky* (1987–1991) na qual muitos livros, grandes folhas impressas e muitos metros de pergaminhos suspensos expunham caracteres chineses fictícios. Mais de vinte anos após sua famosa obra *Um livro do céu*, o artista pesquisou e testou durante sete anos, pictogramas, *emoticons* e outros signos buscando construir uma história na qual a palavra escrita estivesse ausente. Ao contrário de *Um livro do céu*, no qual a palavra escrita estava presente embora não tivesse significados, em *A book from the ground* (Figura 1), a palavra está ausente, mas tem referências externas trazidas por signos convencionados socialmente. Os capítulos são desenvolvidos por imagem, assim como os títulos, e apresentam as partes constituintes do romance gráfico. Na sequência de figuras, o cotidiano de um jovem trabalhador, M. Black, se revela para o leitor. Entre o dilema de levantar-se pela manhã, os contratempos do transporte público e as expectativas de um encontro amoroso, esse romance gráfico narra, em mais de 100 páginas, 24 horas da vida do personagem.

1 Xu Bing (1952) é artista plástico chinês que explora diferentes materiais e suporte para suas obras. Disponível em: <<http://www.xubing.com>>. Acesso em: agosto de 2025.

Xu Bing generaliza os leitores e afirma que todos, indistintamente, podem ler este livro, ainda que em tempos distintos. O trabalho artístico de Xu Bing está ligado, de certo modo, ao questionamento em relação à língua e à linguagem, e sua obra *The book from the sky* é a representação disso. O propósito desse artista ao criar um livro acessível aos falantes de quaisquer línguas era de demonstrar que a linguagem é universal, apesar de existirem línguas criando fronteiras.

Os desenhos esquemáticos destinados a significar indicações precisas nos lugares públicos são compartilhadas por muitos e sua convenção, apesar das variações gráficas, é compartilhada por aqueles indivíduos que convivem no ambiente urbano. No entanto, mais restrita a certos indivíduos é a linguagem da *web*.

Nós o testamos junto a diferentes públicos — nos Estados Unidos, na China, em Taiwan — com uma receptividade idêntica. Outro fenômeno interessante é que os adultos não leem muito mais rápido que as crianças. São os adolescentes de 15–16 anos que fazem a leitura mais rápida. No passado, quando nós liamos em família, eram sempre as crianças que faziam perguntas aos pais. Com *Une histoire sans paroles* (*A book from the ground*, na tradução francesa), a relação é invertida, as crianças respondem as questões dos pais sobre o significado dos ícones³ (tradução própria).

A destreza de Xu Bing ao compilar esse conjunto de pictogramas que narra a rotina estafante de um homem em uma megalópole é impressionante e garante ao leitor algumas horas de exercício visual para decifrar os enigmas.

Outro artista que se empenhou em criar uma narrativa somente por imagens foi Caran d'Ache, famoso pelas narrativas visuais dos periódicos franceses do fim do século XIX. Trabalhou arduamente numa narrativa que, tal como a de Xu Bing, não precisaria ser traduzida para nenhuma língua. A história de *Maestro* traz a vida de um menino pobre que se revela um prodígio na música. Ele torna-se músico oficial do rei e são narrados o cotidiano de rivalidade ocasionado por sua chegada e os contratempos do músico virtuoso. Caran d'Ache arquitetou toda a produção do livro, realizando uma série de estudos para a narrativa visual, mas abandonou o projeto inacabado, apesar de já negociada a publicação. Muitas páginas desapareceram ao

3 Idem.

longo dos anos, e a sequência exata das folhas se fragmentou. Thierry Groensteen⁴ trouxe à luz a existência de uma carta de Caran d'Ache ao diretor do *Journal Fígaro*, de 1894, na qual o artista propunha a publicação de *Maëstro*. Nela, Caran d'Ache argumentou sobre os hábitos de leitura e como isso implica no mercado editorial, buscando criar um novo filão no mercado:

Todo mundo leu e lê romances, sobretudo se tais romances são assinados por nomes conhecidos e amados pelo público. E você não ignora que tão logo o romance faz sucesso, torna-se um bom negócio, para o autor e para o editor⁵ (tradução própria).

Caran d'Ache prossegue sua proposta abordando a monotonia dos romances publicados em favor de sua proposta:

Mas é notável que todos os romances publicados depois de J.C. são construídos de modo uniforme quanto ao aspecto exterior e além do mais são todos escritos. E bem, eu tive a ideia de trazer uma inovação que possa interessar ao público! E é? Simplesmente de criar um novo gênero: o romance desenhado⁶ (tradução própria).

Por fim, Caran d'Ache defendeu a universalidade do alcance da imagem em contraposição ao texto escrito, quando exemplifica:

Um homem, ou antes, uma graciosa mulher (que eles sejam ingleses, americanos, austríacos, húngaros, birmaneses, escandinavos ou moldávios) [...] essa mulher e esse homem poderão ler esse romance sem possuir conhecimento de nossa língua! Em uma palavra, isso jamais foi feito! Quanto à forma, ao visual do livro, eu vejo um volume

4 Thierry Groensteen, estudioso franco-belga das histórias em quadrinhos, autor de diversos artigos teorizando essa linguagem. Foi o desbravador da história deste livro, identificando e recolhendo os estudos e originais da narrativa entre o acervo do *département des arts graphiques do Louvre* e colecionadores particulares. Executou um trabalho minucioso de pesquisa, organizando a sequência das imagens propondo uma ordem narrativa. Atualmente muitos dos originais pertencem ao *Musée de la bande dessinée* (Angoulême-França) que publicou o manuscrito de *Maëstro*, em 1999. A história dessa obra pode ser melhor compreendida no excelente artigo de Groensteen disponível em <<http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article954>>. Acesso em agosto de 2025.

5 Excerto de carta de Caran d'Ache enviada ao diretor do Fígaro, em 1894. Fonte: Thierry Groensteen.

6 Idem.

que terá o aspecto exterior de um romance de Zola, de Daudet. [...] Mas, no interior! Dentro, nenhuma linha de texto! Tudo será exprimido pelos desenhos, por volta de 360 páginas⁷ (tradução própria).

Com traço preciso e detentor de grande valor expressivo, Caran d'Ache desenvolveu a narrativa prevendo abranger indistintamente todos os públicos (Figura 2). Engenhoso, Caran d'Ache resolveu graficamente diversas rupturas narrativas, desencadeando uma leitura confortável e intrigante. Dada sua grande experiência em narrar por imagens, como vimos mais detidamente no Capítulo I, conseguiu sustentar a narrativa ao realizar esse “romance desenhado”.

7 Excerto de carta de Caran d'Ache enviada ao diretor do Fígaro, em 1894. Fonte: Thierry Imagem, Groensteen.



Figura 2: Pranchas 135, 136, s/n., 168, 170 e s/n. de Maëstro, Caran d´Ache. Fonte: *Cité Internationale de la bande dessinée et de l´image*

Assim como o livro de Xu Bing, *Maëstro* permite a leitura de uma história apenas por imagens, mas demanda certos requisitos do leitor, o que retira dela a abrangência universal. Para ler essas duas narrativas visuais, o leitor tem que deter-se nas imagens buscando, em cada imagem e em cada página, os significados de cada trecho. É preciso dedicação e insistência. Além disso, o leitor deve seguir o sentido da leitura ocidental (esquerda-direita). Já no caso de *The book from the ground*, a sequência é exatamente igual ao texto escrito ocidental, em alternância de linhas (esquerda-direita/cima-baixo). Em *Maëstro*, a cada página se desenvolve uma ou mais cenas contíguas, sendo, nesse caso, visto também de cima para baixo.

Nos dois casos que apresentamos é possível observar a competência narrativa da imagem. Salvo as referências culturais e históricas necessárias para a interpretação do texto, é possível que o leitor recolha elementos narrativos independentemente da idade e formação. Michel Melot (1984), a propósito da imagem como linguagem diz que

A imagem tem uma vantagem em relação à escrita: ela ignora a barreira das línguas. Mas o que ela tem, sobretudo, é a exatidão. Ela é a verdadeira linguagem do empirismo e da observação direta, e se aplica também nos tratados de mecânica, de ótica ou astronomia (Melot, 1984, p. 83).

Essa afirmativa tem fundamento considerando a dificuldade que se impõe frente aos conteúdos de um idioma no qual o leitor não é iniciado. O leitor de Xu Bing deve ter experiência na vida contemporânea, compartilhando os ícones e os logotipos da modernidade, por exemplo. No caso do *Maëstro* ocorre o mesmo? Quais os códigos dos quais o leitor deve ter conhecimento para apreender os sentidos de *Maëstro*? Será que o leitor de *The book from the ground* é capaz de ler *Maëstro*? Nos parece improvável que o leitor do fim do século XIX conseguisse ler a obra de Xu Bing.

LINGUAGEM UNIVERSAL E A LEITURA PELAS CRIANÇAS

As crianças, como já abordamos, fazem suas leituras com repertórios visuais e históricos mais restritos que os adultos, dado seu reduzido tempo de experiências.

Apesar disso, o convívio com elas sugere que sentem-se mais livres que os adultos para empreender suas leituras. Se pensamos nas especificidades da leitura de livros de imagem e nos modos de recepção pelos leitores, podemos inferir as diferentes referências que os leitores trazem para a tessitura dos sentidos. Considerando isso, trazemos como material de análise dinâmicas realizadas com crianças em dois contextos distintos de modo a compreender as particularidades da leitura da imagem feita pelas crianças.

A imagem tem o mesmo significado em duas culturas distintas? Quais referências serão trazidas para a leitura de uma imagem? E se essas duas culturas estivessem imbricadas uma na outra? Questionamentos como esses diante da reflexão sobre a suposta universalidade da imagem me levaram, durante o estágio no exterior, à *Association Saci Pererê*⁸.

Em Paris, residentes brasileiros encontraram uma maneira de assegurar aos filhos a identidade cultural familiar reunindo-se com outros brasileiros. Um sábado ao mês, cerca de dez crianças se encontram para participar de ateliês propostos por diferentes brasileiros, abrangendo vários aspectos da cultura brasileira. Tomei contato com a “Saci” e participei previamente de dois ateliês para conhecer a dinâmica, assim como para que as crianças criassem certa proximidade comigo. Coordenei um ateliê de “histórias por imagens”⁹, no qual as crianças puderam explorar livremente dezenas de livros de imagem. As crianças tinham entre 4 e 7 anos, alfabetizadas e não-alfabetizadas.

Além da livre exploração dos vários livros que levei, fizemos a leitura conjunta de vários títulos. No entanto, o objetivo central desse encontro era observar a leitura que essas crianças faziam das narrativas visuais de Cíça Fittipaldi e Laurent Cardon.

Como contraponto, diante da oportunidade que tive de estar em contato com crianças francesas, perguntei a mim mesma se o processo de leitura de uma narrativa visual seria diferente daquilo que observara com crianças brasileiras no Brasil e na França. Elas faziam leituras próximas dos significados desejados

8 A *Association Saci Pererê*, fundada em 1998, foi concebida por Eliana Sampaio de Cerqueira. É um espaço em que a língua oficial e “obrigatória” é o português, no qual os filhos de brasileiros residentes em Paris podem tomar contato com a língua e a cultura brasileira por meio de ateliês de artes plásticas, dança, música, contação de histórias e brincadeiras, na interação com outras crianças. Disponível em: <www.saci-perere.com>

9 Ateliê realizado em 11 de outubro de 2014, com duração de 2 horas.

pelo artista? Com esses questionamentos, aproximei-me das crianças francesas, participando semanalmente, ao longo de quatro meses, de momentos de leitura na *École Maternelle La Fontaine*¹⁰ em duas turmas de crianças entre 4 e 6 anos (*Moyenne e Grande Section*). O contato com as crianças francesas na educação infantil forneceu diversos subsídios sobre as especificidades de leitura de imagem, relação com o livro, com as histórias, além da mediação de leitura. Pude realizar, também, atividades de leitura com algumas crianças, focando nas narrativas visuais de Ciça Fittipaldi e Laurent Cardon, com o intuito de verificar os modos com que as crianças compreenderiam a leitura e quais as ferramentas que utilizariam para atribuição dos significados.

NARRATIVA “BRIGA DE AMOR”

Essa narrativa visual apresenta um triângulo amoroso entre um Caracol, um Esquilo e uma Joaninha e foi, de certo modo, uma história bastante acessível para as crianças francesas, não divergindo muito da leitura das crianças do Brasil. Iniciei a leitura, nos três casos, explicando que era uma história muito nova, tanto que ela ainda não havia sido transformada em livro.

Questionei sobre como faríamos para ler uma história que não tinha palavras e logo elas sugeriram de vermos todas as páginas e que depois falaríamos sobre elas. Mas, já na primeira página, as crianças ficavam aflitas e levantavam a mão pedindo a palavra. A mesma situação ocorreu com os três grupos.

O grupo 1, composto pelas crianças da Association Saci, decidiram chamar a história, após discussão, de “Amores animais”. Identificaram de imediato o alimento que o Esquilo portava, exceto um deles que disse que era pedra, mas logo o corrigiram dizendo que ele carregava *noisette* (avelã, em francês). Falaram da comida do Esquilo que a Joaninha não gostou, flores mortas porque “ninguém cuidou” e do Caracol que tirou a concha e virou uma lesma. As crianças compreenderam de imediato quem estava produzindo os assobios. As crianças seguiam tranquilamente a leitura, numa discussão sobre a ordem dos acontecimentos. Seus dizeres mesclavam palavras em

10 Escola pública francesa de Educação Infantil, localizada no município de Antony, na Periferia de Paris.

português e em francês, mas como sabiam do combinado de se falar em português, sempre corrigiam o colega. Não conseguiram lembrar, no entanto, a palavra *Esquilo* em português, até desistirem e pedirem ajuda. Um ponto interessante, recorrente na leitura das crianças menores, surgiu durante a leitura de *Briga de Amor*, protagonizado por duas irmãs: a de 5 anos, acreditava que eram vários personagens na mesma página e sua irmã, de 7 anos, tentava a convencer de que se tratava, na verdade, da mesma personagem em momentos distintos.



Figura 3: 4ª página dupla de *Briga de Amor*, Laurent Cardon, 2013.

Nas leituras de *Briga de Amor* realizadas na *École La Fontaine*, que chamarei de grupos 2 e 3, tivemos significados bem próximos dos elaborados pelas outras crianças de mesma faixa etária. Intercalei as leituras das crianças dos dois grupos de modo a facilitar a compreensão. Muitas dessas crianças, além de francesas, eram descendentes de italianos, coreanos, árabes, indianos, etc. Elas se mostraram muito intrigadas em ter uma estrangeira propondo a leitura de histórias. A diversidade sociolinguística dessas crianças fez com que elas, sabendo que a pesquisadora falava também português, dissessem também quais as outras línguas que falavam, como árabe, inglês, coreano, etc. As crianças que falavam só francês aparentavam certa decepção.

Um menino do grupo 2 disse logo de imediato: “Eu sei ler: Brigá de amor. O que isso quer dizer¹¹”?

Questionados sobre como leríamos uma história sem escritura, como eles

¹¹ Todas as falas das crianças desse capítulo foram registradas em áudio, transcritas e traduzidas pela autora.

chamavam esse tipo narrativo, outro menino sugeriu: “A gente olha e conta a história dentro da nossa cabeça. Depois a gente diz nossa história”. Esse era o modo que as professoras dos grupos conduziam a leitura de narrativas visuais, como pudera acompanhar anteriormente. As crianças do grupo 2 fizeram a leitura do Esquilo recolhendo as castanhas, dizendo: “Na verdade, ele está fazendo sua reserva para o inverno. O Esquilo, ele tem muitas avelãs”.

Logo no início da narrativa as crianças do grupo 2 concluíram: “Eles estão apaixonados”. O momento quando o Caracol entrega um presente para a Joaninha que oferece outro em troca gerou confusão entre as crianças (Figura 3, acima). Na descrição da imagem, uma das meninas do grupo 3 disse: “O Caracol dá uma folha pra Joaninha e depois o Caracol, ele faz isso (cruza o braço), depois a Joaninha, ela pega qualquer coisa e dá... não sei, um saco”¹²? Outra menina corrige, dizendo: “Não, é uma pétala de flor!” E outra complementa: “Na verdade, ela dá a folha e depois a Joaninha dá a flor.” E uma terceira confirma: “Uma pétala de flor”. “E depois o Caracol come a pétala e a Joaninha também”. Percebe-se, num primeiro momento, que as crianças têm necessidade de verbalizar o que visualizam, num processo de identificação dos personagens e das ações.



Figura 4: 10ª página dupla de *Briga de Amor*, Laurent Cardon, 2013.

12 Interessante notar que a mesma confusão foi gerada pelo grupo de crianças na interlocução com o artista. Na mediação de leitura da narrativa feita por Laurent Cardon com as crianças do Grupo Caracol, um dos meninos disse que a Joaninha oferecia um saco para o Caracol, o que gerou surpresa no autor, que depois, concluiu: “— Oops, tudo bem, esse desenho eu fiz rapidinho, mas vamos tentar entender o que ela tá dando pra ele. Ela está sentada numa flor e está dando uma pétala. Se fosse um saco ficaria pendurado, não? Aqui não parece um saco. Tudo bem, está mal desenhado!” (Anotações de diário de campo)

O ciúme e amor mesclados na narrativa são compreendidos pelas crianças do grupo 2 que perceberam a expressão facial do Esquilo (lado esquerdo da Figura 4): “Ele vai pegar todas as flores para dar à Joaninha”. E outra diz: “Eu penso que ele é ciumento, porque ele queria que ela fosse dele”. Esses sentimentos geram expectativa entre quem a Joaninha escolherá para namorar:

— Ah, ele é apaixonado.

— Ela vai ficar apaixonada.

— Ele vai dar a flor para a Joaninha.

— O Esquilo está muito bravo e ele está muito furioso!

— E o Esquilo está furioso!

— E também ciumento!

— Ciumento e furioso, isso quer dizer a mesma coisa.

— Ele vai matar as flores. Ele vai pegar todas as flores do seu jardim pra fazer um buquê de flores muito muito muito muito grande.

Quando questionei acerca do primeiro balão com a nota musical, iniciou-se a discussão no grupo 3: “Na verdade é alguém que canta...” “Que canta ou que chama?”, questionei. Ao que responderam: “Que canta, porque se não fosse, a gente teria palavras no lugar das notas [musicais]”. Apesar de as crianças dos dois grupos da *École La Fontaine* terem entendido de imediato que era o Esquilo fora da cena que cantava, não era muito evidente para eles o motivo do assobio do Esquilo, como vemos na fala da criança do grupo 3: “Na verdade é o Esquilo que está chegando.” Uma menina do grupo 2 elaborou a seguinte explicação sobre isso: “O Esquilo, ele canta, na verdade a gente não o vê, a gente vê só o balão com o assopro, ele está assobiando.” Apenas um menino do grupo 2 elabora o motivo do assobio: “Ele canta chamando a Joaninha...”

A Joaninha, então, vai ao encontro do Esquilo e encontra uma linda casa. Sua felicidade, no entanto, não dura mais que o virar de páginas e ela se vê em meio a uma infinidade de tarefas domésticas. Assim que a Joaninha entra na casa do Esquilo, as crianças passam a construir uma feliz história de amor, sem perceber

que a Joanelha não aprecia o jantar, nem sua expressão de estranhamento olhando a decoração da casa. Apenas uma das crianças do grupo 2 trouxe a situação para a experiência pessoal: “Avelã cozida... Eu não gosto!” As demais falas desse grupo, por exemplo, abordaram o amor inevitável entre os dois animais, numa reafirmação do já dito pelo colega:

– Eles vão ficar apaixonados a vida toda!

– A gente pode dizer que eles estão apaixonados...

[Cantam juntos] – Eles estão apaixonados...

– Eu acho que eles vão ficar apaixonados: O Esquilo e a Joanelha.

– Eu acho que eles vão jantar juntos à noite e depois eles vão fazer bebezinhos, eles vão dar beijos na boca... [risos]

– Claro!!!

No entanto, com o desenvolvimento da narrativa e o aparecimento de ações não muito cordiais, as crianças param de falar sobre a paixão entre os dois e, então, uma das meninas do grupo 2 rompe o silêncio, dizendo: “Oh, ele é super malvado! Ela não está mais feliz porque ela tá fazendo tudo e então ele está fazendo isso com a avelã...”. Gesticula jogando para o alto, fazendo expressão de desdém. E outra do mesmo grupo complementa: “Ela está até batendo a toalha...”

As crianças do grupo 3 incomodam-se com a situação em que a Joanelha carrega um grande saco e se compadecem, mas uma das crianças rompe com a seriedade:

– É muito pesado!

– Ele não trabalha!

– O Caracol pensa: a pobre, a pobre mulher!

– Podemos dizer que a Joanelha tem uma barrigona e um grande umbigo.

– É verdade!!

— Não, é um saco... eu fiz uma piada.

Esse menino do grupo 2 especula uma outra leitura da representação da Joaninha, dizendo que o saco era a barriga dela. Quando ele percebeu que alguém aceitou sua leitura, recuou, revelando a brincadeira. Apesar de singelo, esse trecho denota como debruçamos nossa leitura também no olhar do outro, e que, com ele, ampliamos as possibilidades de ver e atribuir significados. Na continuação da narrativa, assim que a Joaninha vai ao encontro do Caracol, as expectativas em relação ao amor se renovam e as crianças do grupo 2 especulam o que acontecerá: “Eles vão ficar apaixonados”, “Eles vão jantar”. Ou ainda mais específico: “Eles vão jantar à noite”. Percebemos que os códigos necessários para a leitura dessa narrativa são compartilhados pelas crianças, no que concerne aos entraves numa relação amorosa. As crianças constroem, também, explicações para os acontecimentos e o fazem a partir de suas perspectivas: “Ele construiu uma concha de Caracol de gesso e depois ele pintou”.

Assim que as crianças do grupo 3 percebem a continuação da história, quando a Joaninha passa a ser explorada pelo Caracol, elas se incomodam novamente:

— Ele tá comendo batatinha!!

— Ah, ela tá varrendo e ele assim... [gesticula a mão atrás da cabeça]

— Não é engraçado!

— As flores de antes estão todas no chão.

— Eles vão se casar?

— Ele tem que regar.

— Ela tem que colocar água... e depois...

— É verdade! Ela coloca água no copo dele...

— Ele tá tranquilo. Ele é malvado demais.

— Sim, porque ela está fazendo tudo!

Uma das meninas na leitura do grupo 3 buscou entender o motivo que levou o Caracol a fazer isso com a Joaquina e formulou: “Ele disse: se você quiser ter essa casa vai ter que trabalhar, trabalhar, trabalhar...” Uma outra menina do grupo 2 indignou-se e disse: “A Joaquina faz tudo pelo Caracol. A gente pode dizer que é sua escrava”.

No desfecho da narrativa, as crianças não demonstraram espanto em relação à opção da Joaquina em partir, como uma menina do grupo 3: “Ela fica apaixonada porque é um Joaquina”. Ou, ainda, a elaboração do menino do grupo 2: “Ela não está apaixonada deles e ela vai embora com com com com o macho Joaquina. Ela, ela, ela o segue e depois eles pegaram outras flores e depois eles vão se casar. *Adiós* amigos!”

Ao longo das leituras que as crianças francesas fizeram da narrativa *Briga de amor* torna-se evidente que elas compartilham dos códigos sociais que contextualizam essa narrativa. Rompimentos, traições, paixões e vulnerabilidade são condições que perpassam o cotidiano das pessoas e, por isso, são de conhecimento das crianças. Essas relações são empreendidas nos enredos de filmes, nos livros de histórias, nos quadrinhos, nas telenovelas e, justamente por isso, podemos pensar que são temas que transitam bastante no mundo ocidental e são de conhecimento das crianças brasileiras e francesas. O fato de Laurent Cardon ser francês tenha talvez aproximado a temática ao universo das crianças francesas. Como as avelãs e Esquilos e o próprio Caracol.

LEITURA DE “SACI”, “A CAIXA” OU “A MENINA QUE MUDAVA DE COR”

A narrativa visual do Saci, de Cíça Fittipaldi, trouxe vários desafios para as crianças francesas que, no entanto, buscaram aproximações em seus referenciais para construir os significados da história.

A primeira leitura foi realizada com as crianças da *Association Saci*, com seis crianças franco-brasileiras. Combinamos, a princípio, que cada um veria silenciosamente a história e depois conversaríamos a respeito. No entanto, os papéis sobrepostos geraram expectativa em relação à história e logo na segunda imagem começaram a expressar suas impressões:

— É uma moça...

— É uma menina! Olha o cabelo!

— É uma menina e um chapéu.

— É uma menina normal

— É.... não, ela é azul!

— Um tatu-bola.

— Um bichinho de pelúcia!

— Um gato!

— O tatu, o macaco e a caixa com as coisas...

Nesse primeiro estágio de identificação dos elementos da composição, as crianças levantaram os componentes e passaram, em seguida, a estabelecer relações entre eles. As falas em voz alta serviram para que as crianças verbalizassem o pensamento e pudessem, também, ouvir o que as outras crianças pensavam a respeito.



Figura 5: detalhes das páginas duplas 3 e 4

Na leitura com crianças de diferentes idades, ficou evidente um episódio recorrente na leitura de imagem com crianças pequenas. Esta situação foi protagonizada pelas mesmas duas irmãs da leitura de “Briga de Amor”. A irmã mais nova disse: “olha, tem duas menininhas!” Ao que a mais velha respondeu: “Não, é uma só! Às vezes eles inventam os personagens pra mostrar o que vai fazer depois.”

As demais crianças observaram a situação sem opinar. A irmã mais nova olhou novamente a imagem e argumentou sobre a diferença na boca da personagem, nas diferentes páginas. E dizia para a irmã, apontando com o pequeno dedo: “Olha, o rosto dela aqui e aqui, é diferente!! A irmã mais nova, com pouca paciência, contra-argumentou, dizendo: “Ela se modificou, e por isso está diferente!

Para contribuir com a interpretação, questionei sobre o que aconteceu com o tatu e uma das meninas respondeu: “Ele pôs [o chapéu] e ficou laranja e ela vai ficar laranja.” Busquei verificar a relação do chapéu com o tatu e a criança avançou na leitura e projetou na leitura o que se passaria com a personagem. Quando a personagem se transforma em amarelo, uma das crianças diz: “Ela tá virando uma girafa!” Sobre o fato de sair algo da caixa, uma delas disse: “na caixa tem água virando vapor”. “Árvore! Ela ficou toda laranja com listras...” Elas compreenderam o jogo de mudança de cores presente na narrativa e na busca de justificativa uma das meninas disse: “Ela virou verde porque ela encostou na árvore, porque se a gente amassar a folha, faz tinta verde” aproximando de uma provável experiência prévia.

Quando surge o capuz do saci, todas mencionaram o saci, e um dos meninos, disse: “Parece o chapéu do Saci Pererê!” E uma das meninas explicou: “O saci é um menino com uma perna só e que faz estripulias”. Mas quando questionei, sondando suas expectativas, se a personagem conhecia o saci, a negativa foi unânime.

Na continuidade da história em que o ambiente escurece e o mistério aumenta, eles disseram:

— Ela escureceu...

— A caixa tá longe.

— Tá ficando escuro, noite.

— Tem a lua, tem estrelas...

As crianças haviam descartado a possibilidade de a personagem conhecer o Saci, mas assim que surgiram os outros olhos, uma das meninas gritou: “Eu entendi! Ela virou saci.” Ainda assim, as crianças aproximaram-se para melhor visualizarem e pensarem sobre a imagem: “Mas falta um cachimbo, a pele preta...” Quando a página vira e surge o trecho “ni ni ni”, um dos meninos rompeu o silêncio e disse: “*En fait*,

c'est le saci!"¹³ Perguntei qual barulho o saci faz, e me respondeu a mesma criança que explicou anteriormente que o saci fazia estripulias: "um barulho normal..."

O mistério aumentou e, apesar de estarmos nesse momento no meio da tarde, as crianças se acercaram demonstrando medo: "E ficou escuridão!" Uma delas concluiu: "Esses olhos são do saci..." E outro concordou: "Pode ser do saci". As crianças se entreolharam buscando verificar o que as colegas pensavam a respeito. "Ela ficou branca!" Com o mistério criado pela história, as crianças ficaram ansiosas para verificar a continuidade e disseram: "Como vai continuar?" "Vira a página!" Quando o personagem misterioso se revelou, as crianças elaboraram coletivamente os significados. Uma das meninas disse: "Saci! Saci e menina!" Logo que a página com os olhos foi mostrada, uma delas disse: "Ela virou azul de novo. Ela tem um monte de olho". A criança mais nova, uma menina de quatro anos, disse: "Tem um monte de saci... e ele nasce dentro do bambu". Ao final, elas não definiram o personagem como "O Saci", como fica evidente na negociação a seguir:

— Esse é o saci e essa é a menina.

— O saci não é grande e ela é grande. E o saci não tem o cabelinho assim.

— Elas são *copines*¹⁴. São duas meninas.

— A caixa! As duas saíram da caixa. A caixa virou azul e preta e branco.

— É porque as duas meninas estão dentro.

As crianças versaram suas leituras coletivamente e o processo de produção de sentido aconteceu também com o outro. Assim, percebemos que as crianças negociaram a todo instante, de modo que a voz destoante se acomodava na fala das outras crianças e, no fim, tornou-se consenso que as duas personagens são meninas e mesmo que se assemelhem, não é "O SACI" de verdade. Essas crianças, frequentadoras da *Association* que tem por nome Saci, conheciam obviamente o Saci

13 "Na verdade, é o saci!"

14 Amigas.

pertencente ao folclore brasileiro, com todos os elementos do seu universo, como o cachimbo, o redemoinho, o furo na mão, etc. Esse era um tema que estava dentro do escopo cultural que eles compartilhavam, apesar de serem também franceses.

Nos ateremos nas próximas linhas nas leituras realizadas com crianças que não conhecem o saci e que, por isso, tiveram que buscar alicerces outros para construírem os significados com a narrativa. Acompanhei a leitura com dois grupos de 5 crianças da *École Maternelle*, entre 4 e 6 anos. As leituras foram feitas separadamente, mas de modo a facilitar a leitura e compreensão da construção coletiva dos significados alterno ambas leituras, intercalando os dizeres das crianças.

Apesar do combinado sugerido por eles que era de visualizarem de antemão para discutirmos depois, elas logo no início passaram a falar. Como sempre observamos na leitura com crianças pequenas, elas verbalizam os elementos conforme os identificam. No Grupo 2 uma criança disse de imediato: “Uma caixa, depois uma mão, depois outra”. Assim também ocorreu no grupo 3: “A mesma pessoa, primeiro sai uma mão, depois outra, depois tudo. São três caixas pra mostrar o que eles fazem”. Quando a personagem se tornou visível, as crianças buscaram defini-la. No grupo 2, ocorreu uma negociação para decidir o que seria esse estranho ser:

— É um monstro! Um monstro!

— Não, é um extraterrestre.

— Sim! É azul como os monstros!

— Não, se ele fosse um monstro ele não olharia desse jeito,
ele olharia de um jeito malvado.

— É uma menina porque ela usa calcinha...

A fala da última criança apaziguou a discussão e aguçou o olhar das crianças para a imagem em questão, na qual constam os elementos direcionadores da narrativa: a personagem e o chapéu. A criança, quando dizia da calcinha da menina, estava se referindo às listras dos grafismos indígenas presentes no corpo da saci (Figura 6).



Figura 6: detalhe da 3ª página de Saci, Cíça Fittipaldi, 2013.

A partir dessa conclusão, ainda que provisória, de que a personagem é uma menina, as crianças seguem identificando a imagem. No primeiro grupo dizem, por exemplo: “A gente vê sua bunda” e “Um chapéu de cowboy! ”. As elaborações se entremeiam à identificação, como fica evidente no trecho de leitura do grupo 2 em que uma criança disse que “O chapéu é de cavaleiro” e outra rebateu dizendo que “Esse chapéu não é dela, senão ela vai parecer um menino”.

Na identificação dos outros personagens que saem da caixa, as crianças não conseguiram definir exatamente a espécie dos animais, indecisos entre rato e ouriço para a representação do tatu. Muitas confundiram o macaco com gato, inclusive na leitura no Brasil. No início da troca de cores, que consistiu num jogo sutil protagonizado pela Saci e o tatu que colocam o chapéu laranja, as crianças dos dois grupos se deram conta de que o chapéu interferiu em suas cores. No grupo 3, uma criança disse: “Ela colocou o chapéu e ela vai ficar laranja!”, compreendendo a ação presente na imagem. No grupo 2, a identificação e a interpretação também apareceram emparelhadas: “Ela colocou um chapéu de *cowboy*...” “Ele virou laranja...” “Ele comeu o chapéu...” Nesse grupo tínhamos crianças que ainda não compreendiam a duplicação dos desenhos dos personagens, objetivando demonstrar a sequência de ações, e elas argumentavam suas opiniões sobre por que não seria o mesmo personagem, como vimos também no caso das irmãs na *Association Saci*. Na transição de cores do tatu, por exemplo, uma das crianças de 4 anos argumentou que “Aqui é outro chapéu de *cowboy* porque esse é mais escuro”.

Com o aparecimento dos personagens, do pompom que a personagem pôs nos

cabelos, as crianças dos dois grupos concluíram que era de fato uma menina. “Ela virou menina, com esse elástico na cabeça”, “Como se chama a menininha?” Uma das crianças do grupo 2 buscou contextualizar a imagem, aproximando tanto de seu universo luso-francês como da pesquisadora: “Ela mora na floresta na França, às vezes em Portugal ou no Brasil”.

As crianças precisavam compreender essa primeira passagem de cor para entrarem no jogo proposto por Ciça Fittipaldi. As crianças do grupo 2 compreenderam que o chapéu alterou a cor tanto do tatu (rato) como da menina:

— Ela ficou laranja...

— Não, é amarela!

— Ela virou uma girafa, a gente pode dizer

— Ela tem medo... É um macaco!

— Na verdade, ela começa a ter grandes bolas como o animal, como o animal que tem grandes pontos depois que ficou amarelos.

— O rato saiu da caixa.

Esse trecho traz as percepções das leituras das crianças e demonstra a atenção e o afinho que elas dedicam à leitura. Vemos que elas buscam ser precisas em suas falas, discutindo se é laranja ou amarelo. O pescoço alongado remete à imagem de uma girafa para uma das crianças. Visualizaram que o macaco (ou rato) saiu da caixa e se aproximou da menina e, por isso ela ficou com medo, o que explica sua boca aberta e a mão no rosto. No último trecho podemos perceber que um pequeno detalhe foi analisado por uma das crianças a respeito dos círculos inscritos na pele da menina. Ela observou que o tatu (animal) também ficou com esses círculos depois da mudança de cor. Percebemos que numa narrativa concisa como essa, nenhum elemento é secundário. A autora inseriu apenas o imprescindível para dar pistas na leitura e as crianças exploraram esses vestígios narrativos.

As expectativas de continuação da história aparecem diversas vezes nos dizeres das crianças. O primeiro estágio de leitura de imagem é a identificação dos

elementos da composição; concomitantemente ocorrem as conexões entre esses elementos para a construção dos significados. As crianças passam, em seguida, a projetar a continuação, criando hipóteses de sequência. Uma das crianças do grupo 2, disse: “Depois a fumaça azul vai sair e ela vai virar azul por causa da fumaça”. Essa criança havia compreendido o jogo da história. O enredo contém esse elemento lúdico que desencadeia a sequência, então ficou evidente para ela que a mudança era premente.

As percepções das crianças aparecem e transformam-se à medida que elas verbalizam suas suposições. Se no primeiro momento suas transformações de cor estavam relacionadas com o chapéu, na sequência de imagens eles tiveram que buscar outro motivo para a mudança, já que o chapéu amarelo estava com o macaco e ele transformou-se em verde. No trecho a seguir, podemos observar o processo de discussão entre as crianças do grupo 2.

— A menina vira toda amarela.

— Uma árvore que sai da caixa!!

— Não sei o que ela faz pra se transformar, ela...

— Ela é mágica!

— Ela ficou do lado da árvore e então ela se transformou em toda verde.

— Ela virou verde porque ela sumiu na árvore.

— Ela ficou toda verde porque ela entrou na caixa...

— Não, é porque ela ficou ao lado da árvore.

— Na verdade, o macaco fez a magia e ele pegou o chapéu dela e depois a menininha pegou seu chapéu.

Na virada da página, surge um elemento novo que intriga as crianças, já que elas não o reconhecem: o capuz do Saci. As crianças do grupo 2 disseram: “Alguma coisa vermelha...” e “Um trompete!” O grupo 3, no entanto, teve outra compreensão do objeto, identificando-o como um tipo de chapéu: “Ela encontrou um chapéu como do homem do circo”, com isso outra criança rebate reintroduzindo o jogo na história:

“Ela quer colocar na cabeça pra ficar vermelha.” Uma terceira criança justifica essas transformações dizendo: “Na verdade, é um chapéu mágico.”

O elemento que aparece no segundo plano da imagem chama a atenção das crianças. Apenas uma delas falou no grupo 2: “Fumaça... tá saindo a noite da caixa...” No grupo 3, um breve diálogo a respeito, mas ainda assim revela como as crianças reconhecem a poesia presente nas imagens: “A noite saiu, a gente vê o preto saindo da caixa.” Enquanto outra criança complementa: “A lua e estrelas!”

Até esse ponto da narrativa, percebemos que as crianças foram hábeis na construção dos significados, fruindo a leitura. O consenso presente até esse estágio dissolve-se com o aparecimento de figuras que elas não conseguem definir. Quando a menina coloca o chapéu e termina a mudança de cores, os dois grupos de crianças tiveram respostas bem próximas, revelando que compartilham um repertório equivalente. No grupo 2, assim que a página virou, uma delas gritou, sendo seguida por outras falas:

— O duende!

— Duende!

— Sim!

— Sim!

— Espera, deixa eu ver... Sim!

— Não, o duende é maior, é uma bruxa!

— Não, ele tá em cima de uma escada...

— É um bandido!

— Não, os bandidos não usam chapéu.

— Ela coça a bunda...

— É uma mulher como ela.

— Eu acho que é o diabo!

No outro grupo 3, as hipóteses levantadas em relação ao personagem eram semelhantes: “Um bandido!”, “Um ladrão.” Acreditamos que a imagem que as crianças criaram a respeito do personagem de chapéu ser um bandido está muito relacionada a uma história muito conhecida entre elas sobre três bandidos malvados¹⁵. As negociações coletivas são marcadas pelas opiniões e pelas reações em relação a elas, num processo dinâmico de verificação de pertinência. Em ambos os grupos, o personagem em vermelho foi apontado como bandido e ladrão, e também nos dois casos, essas hipóteses foram refutadas sob o argumento de que “os bandidos não tem chapéu...” e “Não, os bandidos não usam chapéu!”

Algo em que as crianças não se detiveram até esse ponto, mas que surgiu na leitura das crianças do grupo 3, foi o fato de o personagem ter apenas uma perna. Elas tinham dito a respeito de ser ou não um bandido e uma delas percebeu: “Não tem outro pé...” as crianças aproximaram-se para verificar e uma delas explica: “Eu sei por que: é o diabo!” E essa nova informação mobilizou a leitura e dispararam novas suposições: “O diabo é vermelho”, “O outro pé tá atrás” e “Eu acho que ele tem um pé quebrado!”

Temos neste trecho o ponto mais significativo para discutirmos a universalidade (ou não) da imagem. Sobressaem nas falas das crianças as aproximações que elas fazem com as referências culturais que elas têm. Para os grupos de crianças que compartilham culturalmente do mito do Saci, a leitura dessa sequência de imagens pode ser mais satisfatória, considerando os significados inseridos pela autora. No entanto, mesmo alguns entre os que conhecem “O Saci” sentem dificuldade de estabelecer significados, já que essa narrativa não está pautada no Saci tradicional. Foram as crianças brasileiras e franco-brasileiras as que leram com mais comodidade a história buscando os elos e construindo as explicações. Muitos dos adultos brasileiros com os quais acompanhei a leitura¹⁶ dessa narrativa demonstravam incapacidade de atribuir significados nessa narrativa próxima da literatura fantástica.

Para não romper com o fluxo de construção de significados da narrativa continuaremos com a sequência de leitura das crianças francesas.

15 Ungerer, Tomi. **Les trois brigands**. Paris: École des Loisirs, 1961.

16 Apesar de este não ser o foco do estudo, apresentei a narrativa para professores em algumas palestras sobre essa pesquisa, além de compartilhá-la, também, em seminários e congressos em que apresentei trabalho.

Na continuação, temos as únicas letras escritas na narrativa, vocábulo do “som do saci” presente num dos desenhos feitos pelas crianças do Grupo Caracol. As crianças francesas se interessaram no texto escrito e logo perguntaram: Que está escrito? Assim que disse, elas passaram a perguntar: Ninho? Ninho¹⁷? “Nininini? Eu não conheço ninini.” As crianças permaneceram intrigadas a respeito da aparência da personagem e discutiram a respeito: uma delas argumentou que “Ela tem as roupas, mas a gente não vê muito bem...” enquanto outra rebateu, dizendo que “Ela está pelada, mas ela muda de pele”.

Seguindo o mistério presente na história, a personagem se depara em plena escuridão com outros olhos, exigindo que as crianças do grupo 3 elaborem suas leituras baseadas nas informações anteriores:

— Uhhh, tô com medo!

— Não, é a menininha...

— Não, é o príncipe e a menininha.

— Não, aqui é o bandido e aqui é a menininha...

— Ele tá escondido porque tá escuro.

— A gente pode pensar que é um rosto: o chapéu é a boca
e os olhos é são os olhos.

— Ela tem duas cabeças?

São diversas suposições elencadas na elaboração dos significados. O bandido é retomado, mas, ao mesmo tempo, surge uma nova proposta de personagem que foi logo rechaçada, o príncipe. Será que, para elas, essa história foge muito ao padrão e, por isso, não cabem príncipes? O breu, que traz o mistério, o desconhecido, suscita novamente o medo entre algumas crianças. Ao mesmo tempo, é a própria escuridão que sustenta as interpretações das crianças: “Ele tá escondido porque tá escuro.” As leituras anteriores de bandido, ladrão, duende, diabo recuam e é a “menininha” quem retorna na leitura da personagem, sem o chapéu e com os cabelos soltos. Na

17 Ni é a pronúncia para o termo francês *nid*, que significa ninho.

virada da página, na última troca de cores da personagem, entre o branco e o azul, ela se depara com os olhos maiores e mais expressivos. No entanto, não foi nisso que as crianças prestaram atenção.

— Ela ficou branca porque ela tocou a lua!

— Ela virou branca.

— Bege!!!

— Porque ela tocou na lua.

— Não, não é verdade! Ninguém pode tocar na lua, isso quer dizer que ela tem asas! [Risos]

As crianças não se atentaram à presença do personagem misterioso, ou não verbalizaram a respeito, mas com a imagem seguinte elas tiveram que expressar suas opiniões acerca do ser fantástico.

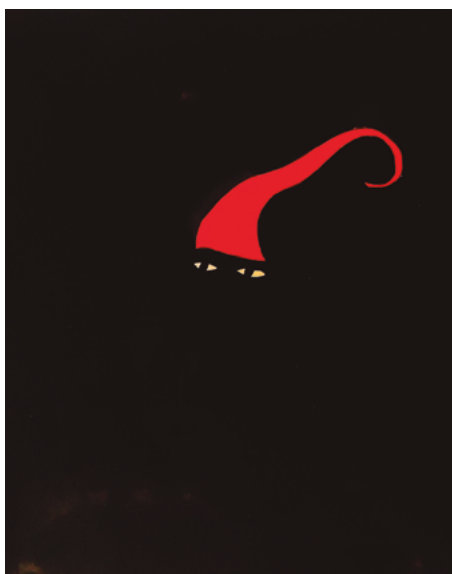


Figura 7: 16ª página de *Saci*, Cíça Fittipaldi, 2013.

Recordamos que nas leituras feitas com as crianças brasileiras e franco-brasileiras, nesse momento as crianças afirmaram que se tratava, indubitavelmente, do Saci. Para as crianças francesas dos grupos 2 e 3, as discussões divergiam em muitos aspectos, ainda no processo de discussão anterior que concentrava 3 principais figuras, a saber, o bandido, o duende, o diabo:

— Ele nem tem boca.

— É outro bandido!

— É outro duende...

— Não, é o diabo.

Culminando no fim da narrativa, uma das imagens mais enigmáticas apresenta a “menininha” com muitos olhos impressos em seu corpo. A primeira reação das crianças do grupo 3 foi fazer a contagem coletiva, buscando computar exatamente o número de olhos: “19 olhos!!!”, “Ela tem muitos olhos... ela é um monstro!” Uma das crianças do grupo 2 disse que “ela tem muitos olhos, quer dizer que ela pode olhar pra cima, mais pra cima, pra baixo, mais pra baixo, pra todo lado...”

Com o delineamento da silhueta da personagem misteriosa, as crianças levantaram as últimas hipóteses com vistas ao fechamento. Apesar das possibilidades levantadas pelos leitores, percebemos em suas falas que eles não têm muitas certezas acerca da natureza do ser fantástico. As crianças do grupo 2 disseram: “É o bandido! Eles vão ficar apaixonados...”, “Eca! Eles vão dar beijo na boca... É nojento isso!” No confronto entre as duas personagens, a “menininha” e o “bandido/duende/diabo”, uma criança do grupo 2 disse: “Não, é a mesma menina”, enquanto as crianças do grupo 3 elaboraram: “É uma mulher que nem ela!”, “Elas estão fazendo carinho...” e “A gente vê mais sua bunda.” As dúvidas e discussões perpassaram toda a leitura dessa narrativa junto às crianças francesas, que até a última imagem hesitavam entre as possibilidades de identidade do ser misterioso. As crianças do grupo 3, sobre a imagem do abraço entre as personagens:

— Eles se beijam na boca.

— Eles estão pelados.

— É o menino.

— Não é bandido.

— É uma outra pessoa e depois eles vão dar beijo na boca.

— É uma outra pessoa.

A leitura das crianças expôs muitas dúvidas e a ausência de um eixo norteador. A mesma criança oscilava entre as ideias principais entre bandido e diabo, alternando,

inclusive entre ser uma outra personagem feminina, como fica evidente no trecho abaixo, das crianças do grupo 2:

— Agora ela tem a bunda maior que sua irmã...

— É a menina e o bandido.

— Não, elas são homossexuais! Se duas meninas tocam a boca, a gente diz: ho-mos-se-xu-al.

As crianças buscam estruturar suas leituras pautadas em seus referenciais, mas também buscam explicações para aquilo que vivenciam, incluindo respostas vindas da imaginação, do outro e de suas experiências pessoais. Na imagem final, que remete à primeira imagem, as crianças de ambos os grupos concluíram que as duas personagens haviam voltado para a caixa e por isso as cores presentes nas laterais da caixa.

A leitura dos dois grupos de crianças francesas nos dá muitos subsídios para discutirmos a universalidade (ou não) da imagem. Se por um lado o desconhecimento do mito do Saci representou um empecilho para a compreensão da história, por outro, as crianças nos mostraram que a imagem abre possibilidades outras para a produção de significados. As crianças projetaram suas leituras em bases culturais que compartilhavam e puderam se aproximar de um ambiente narrativo próximo do vislumbrado pela artista. Mas isso não isenta a imagem de contextualização. Depois de lida a história com os dois grupos, expliquei de que se tratava a personagem Saci, contextualizando o mito brasileiro na acepção que eu compartilho, como o menino levado que faz traquinagens nas casas e com as pessoas, mas ao mesmo tempo, é quem defende a floresta, as matas e os animais. No momento em que acompanhei a leitura dessas crianças, não me ative à complexidade da leitura que elas haviam feito, pois estava centrada em meus próprios referenciais.

A análise dessa experiência de leitura trouxe a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre esses seres fantásticos e buscar compreender as aproximações feitas pelas crianças. Assim, mergulhei no estudo do Saci e suas possíveis raízes europeias, na busca de respostas para a comparação com o bandido, diabo e duende. Nesse processo de revisão de conceitos, fui compreendendo que a minha referência

de diabo e, principalmente de duende, em muito se distanciava da cultura europeia e, mais detidamente, da francesa.

Queiroz (1987) descreve as diferentes concepções de origem do mito do Saci, que se diferem de sul a norte do país. O saci amazônico, por exemplo, diferente do difundido atualmente, é um ser ornitomórfico, é o Saci-Ave. Uma outra versão remonta aos estudos de Câmara Cascudo que registrou a origem do Saci como um ser vindo do sul,

Pelo Paraguai-Paraná, justamente a região tida como centro de dispersão dos Tupi-Guarani. Acrescenta que camponeses paraguaios informam sobre os *Yací-Yateré*, duendes vermelhos do tamanho aproximado de uma criança de sete anos, que roubavam o fogo dos acampamentos, pois não sabiam fazê-lo (Queiroz, 1987, p. 41).

O Saci-Moleque, esse sobre quem buscamos ampliar nossas referências, surgiu no final do século XVIII, na região cultural paulista (Cascudo, 1947, p. 58), tendo como berço a cultura caipira, numa sociedade marcada pela escravidão, com fortes traços das culturas indígenas e portuguesas. Para Queiroz

O Saci, ou Saci Pererê, é uma das figuras mais curiosas entre as que compõem o elenco dos seres fabulosos tradicionalmente conhecidos através do mundo caipira. [...] O Saci aparece como um tipo singular, protagonista de aventuras em que predominam a astúcia, a zombaria e a malícia (Queiroz, 1987, p. 25).

Queiroz enfatiza um aspecto inerente ao Saci que contribui para compreendermos a leitura das crianças francesas. As características do saci remontam a um comportamento *trickster*, termo empregado para designar um tipo de personagem presente em mitos de diferentes culturas com forte tradição de histórias orais, que não tem, necessariamente, a aparência antropomórfica. Queiroz (1987, p. 28) afirma que não existe “um consenso teórico pois o *trickster* se manifesta, invariavelmente, como um personagem ambíguo e contraditório”. Além disso, “as aventuras do *trickster* são marcadas, amiúde, pela malícia, pelo desafio à autoridade e por uma série de infrações às normas e aos costumes” (Queiroz, 1987, p. 29). Apesar de encontrarmos muitas marcas culturais de influência portuguesa e africana na constituição do mito do Saci, tem que se considerar os mitos de caráter

trickster presentes também nessas sociedades¹⁸, como Queiroz frisa, a marca do *trickster* está na pluralidade e diversidade desses tipos pois

[...] trata-se, a rigor, de tipos ímpares, cada qual com feições próprias, animados por narrativas que os conduzem através de sinuosos caminhos. [...] Basta reter o caráter *trickster* revelado pelo saci em suas manifestações (Queiroz, 1987, p. 37).

O mito do saci tem raízes profundas no imaginário coletivo brasileiro, ainda muito presente no imaginário das crianças. Sua popularização se deve, principalmente, a Monteiro Lobato. Em sua primeira obra, *O Sacy-Pererê: resultado de um inquérito*¹⁹, registrou uma centena de depoimentos sobre o Saci concernentes aos seus hábitos, feições e ações. No entanto, em 1921, Monteiro Lobato publicou uma nova obra, *O Saci*, que reapresentava um saci bastante distinto daquele narrado no *Inquérito*.

Trata-se agora de um verdadeiro herói, bem mais afável, a estatura reduzida às dimensões de uma criança, convenientemente despojados de impulsos agressivos, liberto do estigma devido a origens comprometedoras (Queiroz, 1987, p. 108).

Torna-se evidente que foi Monteiro Lobato um dos grandes responsáveis pela disseminação do mito do Saci, transformado num menino **arteiro** e domesticado, dissuadido de suas características mais impetuosas.

O Saci é associado, muitas vezes, nos relatos presentes no *Inquérito*, como o filho do Diabo, o endiabrado. A representação do Saci na capa da primeira

18 Citamos, como exemplo, o Fradinho mão-furada ou Diabinho mão-furada, mito português narrado no conto oitocentista *Obras do Diabinho da Mão Furada*, atribuído a António José da Silva, O Judeu, que diz “Em muitas casas onde andamos fazemos ferver o mel, crescer o azeite, aumentar-se os bens, lograrem-se felicidades e, sobretudo, quando no-lo merecem com a boa companhia que nos fazem, descobrimos tesouros escondidos aos donos das casas em que andamos. Um *trickster* de origem africana é o Eshu-Elegba, *trickster* dos Yorubá, “intermediário entre os deuses e os homens, [...] pode romper a sólida amizade que unia dois velhos amigos, mas não deixa de ajudar casais estéreis” (Wescott *apud* Queiroz, 1987, p. 29).

19 Lobato, Monteiro. *O Sacy-Pererê: resultado de um inquérito*. São Paulo, Secção de Obras de O Estado de São Paulo, 1917. Esse livro é uma compilação de textos enviados ao jornal no qual os leitores respondiam a um roteiro de perguntas, a saber: “1) sobre sua concepção pessoal do Sacy; como a recebeu na infância; de quem a recebeu; que papel representou tal crendice na sua vida etc.; 2) qual a forma actual da crendice na zona que reside; 3) que historias e casos interessantes, ‘passados ou ouvidos’ sabe a respeito do Sacy” (Queiroz, 1987, p. 23).

edição do *Inquérito* apresenta o personagem negro, com um porrete na mão, um cachimbo e pequenos chifres curvados como os de bode. Já na ilustração do “sacy-satisfeito” (Queiroz, 1987, p. 201) o Saci tem o pé caprino, assim como é recorrente nas representações do diabo. O próprio antropólogo Queiroz se refere ao Saci em determinado momento como o “diabrete preto”. A associação de chifres, pés e barbicha de bode às características físicas da figura do diabo foi construída na Idade Média, e está presente na maioria das representações pictóricas desse ser. A apropriação dessas características do diabo nas representações de Saci os aproximaram em diversos aspectos: tanto nas atitudes como na semelhança física.

No trecho de leitura em que uma das crianças do grupo 3 percebe que a personagem tem apenas uma perna, outra criança intervém explicando que era porque ela era o diabo. Algumas crenças populares descrevem que o diabo é um ser coxo porque caiu do céu por culpa própria. A afirmação de uma das crianças sugere essa explicação: ele teria uma perna só pois, sendo diabo, caiu do céu e a perdeu. Após relacionarmos os paralelos entre esses dois seres, Saci e diabo, visualizamos a profundidade da leitura das crianças da narrativa do Saci. Apesar de não terem a referência cultural do Saci, elas relacionaram a imagem de um modo consistente com aquilo que elas conheciam, arraigadas na base cultural de que fazem parte.

Restava, ainda, ampliar a noção acerca do duende, dentro de um contexto mais próximo da noção que aquelas crianças têm sobre essa figura. O duende, tal como se manifesta na cultura francesa, é de natureza *trickster*. É um ser que atormenta os homens mais por malícia que maldade. Habita o campo e a floresta, num ambiente farto de fadas e bruxas. O duende é uma entidade presente culturalmente em toda Europa, diferenciando-se, no entanto, de região para região²⁰. O duende frequentemente aparece fazendo parceria com outros seres fantásticos, como as bruxas, por exemplo. Numa das histórias presentes na região da Bretanha, o duende nasce pelas mãos de uma bruxa:

Um dia, uma mulher que era um pouco bruxa foi à fonte buscar água. Ela não voltava, mas em seu lugar vimos sair da floresta uma mulher parecida com ela, que trazia na cabeça uma enorme pedra que

20 Citamos por exemplo, os Leprechauns e os Curicauns na Irlanda, os Brownies na Escócia, os Nisse na Dinamarca e na Noruega, Lutín na França, Tomte na Suécia e os Tragos da Galícia. A grande maioria desses duendes têm características *trickster*.

cobria um túmulo. Apesar do tamanho do fardo, isso não a impedia de fiar enquanto caminhava, mas ao invés de linho ela fiava duendes. Esses duendes ela escondia embaixo de pedras. [...] esses duendes aproveitavam que os homens estavam no campo para roubar manteiga, leite, ovelhas e criancinhas²¹ (tradução própria).

Nada mais pertinente que associar um ser dotado de poderes mágicos ao duende, na leitura de uma história em que a personagem muda constantemente de cor. Além disso, depois de todas as transformações pelas quais passou, se apresenta com um capuz tal como nas representações de duende. Em algumas descrições do Saci seus poderes são aproximados aos dos duendes, assim como suas características físicas. Como Câmara Cascudo coletou no sul do Brasil, o Saci teria se originado de um duende (Cascudo, 1947). Do mesmo modo, para Florestan Fernandes, seria o resultado de um processo de “africanização” de um duende ameríndio (Fernandes *apud* Queiroz, 1987). Queiroz também se refere ao saci, em determinado momento, como “duende”. Talvez caiba uma última associação entre esses seres, buscando uma referência literária que os aproxime. Benjamin Rabier publicou, em 1897, seu primeiro livro para crianças cujo personagem principal era Tintin-Lutin (Tintin Duende, em francês). No início da obra, uma nota de apresentação do menino: “Ao leitor: Isso! É Tintin, sim, é Tintin Duende. Seu nome verdadeiro é Martin, mas sua mãe lhe deu esse apelido pois ele era um verdadeiro demônio, um diabrete agitado e pouco educado. O resto se vê na cara.”²² Nesse rico trecho percebemos a comparação do duende ao diabo, fortalecendo a leitura das crianças francesas.

Assim como a leitura do Saci suscitou nas crianças a representação de diabo, vemos que a leitura da figura como duende foi também muito acertada. As crianças divergiram bastante ao longo da narrativa, sentindo dificuldade de fixar a personagem mutante em apenas uma categoria. Por isso, discutiram e negociaram, buscando fixar-se de acordo com as informações recebidas.

21 Sébillot, Paul. *Légendes locales de la Haute-Bretagne*. 1899–1900. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k110035b.image>>. Acesso em agosto de 2025.

22 Rabier, Benjamin et Isly, Fred. *Tintin Lutin*. Paris: Juven Éditeur, 1897 (tradução própria). Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6566543d/fl.image>>. Acesso em agosto de 2025.

Considerações finais

Essa pesquisa buscou abordar o universo do livro de imagem no que concerne a sua materialidade, sua natureza, as concepções nele implícitas, assim como a percepção dos leitores. Tivemos como interlocutores artistas plásticos que produzem livros de imagens e crianças pré-escolares que, a despeito de seus repertórios menores em relação aos adultos, mostraram-nos com suas preciosas leituras que o livro de imagem possibilita diversos modos de significação, relação e afeto. Este trabalho teve, desse modo, diferentes eixos de pesquisa conectados e interdependentes: os processos de criação, leitura e mediação.

A trajetória dos livros de imagem denota que essas fronteiras são tênues e dependentes do projeto editorial. As narrativas visuais para adultos que transitaram para os jornais para crianças, os livros para crianças com sofisticadas narrativas, etc., revelam que a narrativa visual é um campo de experimentações que não subestimam o leitor – independentemente de sua idade. Assim, estudar historicamente a produção dos livros de imagem contribuiu para a compreensão das mudanças que foram acontecendo na visão que se tem da infância no decorrer do século XIX e XX até a atualidade. A oscilação na perspectiva que o adulto tem em relação à infância incide sobre as decisões acerca do que é ou não conveniente para a educação das crianças.

A partir da leitura de imagem, conseguimos observar os modos que as crianças compreendem a história e as sutilezas do seu processo de interpretação. A leitura de imagens narrativas pela criança é um processo complexo que demanda, muitas vezes, a participação de adultos ou outras crianças, ou seja, leitores mais competentes/experientes. À medida que o trabalho com a leitura mediada de imagens narrativas se desenvolve, ocorre maior domínio sobre o processo de leitura de imagem, de capacidade de interpretação e constituição de sentidos. Aconteceram mudanças nas crianças quanto ao seu processo de identificação dos elementos visuais relevantes para a compreensão da história, uma vez que as imagens narrativas permitem diferentes níveis de apropriação e fruição, conforme a ampliação do repertório de experiências.

As respostas das crianças tiveram repercussões distintas na criação dos dois artistas, provocando mudanças nas esquematizações da história, na questão da sequência narrativa da virada da página, bem como na inserção de personagens, nos detalhamentos, etc. Os artistas tiveram consciência e reflexividade sobre o

seu processo poético, em relação às alterações engendradas pelas respostas das crianças. Tornou-se visível, desse modo, as nuances poético-narrativas presentes nas composições e na intencionalidade como marca consciente no trabalho em arte. Para encaminhar a história no enredo pretendido, os artistas lançaram mão de artimanhas gráficas, já que não podiam contar com o auxílio do texto escrito. Como vimos nas entrevistas com os artistas, existem muitos estilos de criação: desde o artista que se isola e cria o livro em solidão, ao artista que expõe seu processo de criação buscando opiniões alheias. Apesar de distintos os estilos dos dois artistas participantes, Ciça Fittipaldi e Laurent Cardon, estavam pautados na coragem. Aceitaram a vulnerabilidade de seus processos criativos às entradas das crianças, e isso não é algo fácil. Seus processos de construção das narrativas foram extremamente ricos. Os artistas previam as leituras das crianças, que por vezes iam de encontro com o intencionado, sugeriam outra perspectiva, ou confrontavam-se, algumas vezes, com respostas distantes de suas expectativas.

Laurent construiu uma narrativa em que as crianças muito se divertiram. As sugestões das crianças não foram executadas, pois a Joanelha não se casava com o Caracol, e quando elas estavam certas de que o fim havia chegado, a história prosseguia em outra direção. Este artista parecia ter a sua narrativa esquematizada desde o início, de modo que as leituras posteriores das crianças pareceram não interferir. Utilizou as falas e sugestões das crianças dos exercícios anteriores ao início da narrativa. “Eu anoto tudo quando as ideias vêm” (Cardon, 2013, informação verbal), explicou para as crianças durante a mediação da história.

Ciça avançava sua narrativa de acordo com as perspectivas abertas pelas leituras das crianças. Abarcou muitas das sugestões e pareceu ter certa dificuldade para arrematar a história. Para essa artista, esta relação com as crianças foi ao mesmo tempo estimulante e desafiadora: “Muitas das coisas que eles falaram dá vontade de aproveitar, mas quantos parênteses você abre, né?” (Fittipaldi, 2013, informação verbal), disse, ao fim do processo, quando havia absorvido muitas sugestões, demonstrando que sua intenção era aproveitar ainda mais as falas das crianças.

Tudo é intenso nas pesquisas realizadas com crianças pequenas! Elas falam ao mesmo tempo, arrastam as cadeiras, levantam e ficam na frente dos outros [“Porque eu não consigo enxergar!!!”]. As crianças divergem, as crianças concordam, divertem-

se com as suposições de leitura levantadas. Sobretudo, negociam os significados de cada imagem. Elaboram conjuntamente hipóteses com fluidez, constroem ideias pautadas umas nas outras, refletem sobre cada imagem e cada ação nela presente. Contextualizam o que veem com o que vivem. Numa das atividades de leitura, Ana Carolina compartilhou com seus amigos muitas informações sobre a floresta e os seres reais e imaginários que lá vivem. E, com muita seriedade, explicou sobre a floresta que tem muitos dos animais das narrativas que foram com eles construídas: a Mata Zônica²³. Esse trecho denota que as crianças possuem uma ampla gama de conhecimentos e os vivenciam de modo integrado, não apenas os recebendo, mas os produzindo, num processo de ressignificação com o mundo que as entorna.

O contato intenso com a teoria produzida no exterior foi fundamental para ampliar nosso conhecimento nesse campo multidisciplinar de estudo. A junção do quebra-cabeça, que representa o que chamamos de precedentes do livro de imagem, tornou-se um instigante objeto de estudo. A experiência de pesquisa no contexto europeu contribuiu para olharmos para nossa própria prática de mediação de leitura de imagem. Trouxe novas perspectivas de como estar com livros e crianças, aguçando a criticidade, refletindo sobre nossas ações. Enxergando, no vivido, muitos significados.

Assim, a mediação foi um eixo que ganhou corpo neste trabalho. Mostrou-se como questão fundamental a importância do outro no processo de leitura e interpretação das narrativas visuais. A relevância da mediação de leitura das histórias emergiu nas diferentes leituras, nos vários contextos pesquisados. Tornou-se evidente que existem muitos estilos de mediação. Ora um mediador é mais sugestivo ora mais aberto, não havendo um único modelo. O papel da mediação mostrou-se enriquecedor na leitura e na formação do olhar principalmente no que tange às sutilezas narrativas. O adulto se mostra como aquele que organiza e instiga a leitura. No entanto, são as crianças que elaboram de modo satisfatório a cadência de leitura e estruturação dos significados.

Presente na fala de todos os artistas entrevistados e que pode ser comprovado nas narrativas apresentadas é como as histórias dos livros de imagem podem ser fruídas por pessoas de diferentes idades. Mesmo que sejam dirigidas para crianças que ainda não sabem ler, elas permitem leituras para crianças de muitas faixas

23 Fusão de “Mata Atlântica” com “Floresta Amazônica”.

etárias. Vimos como artistas inserem elementos a serem descobertos por leitores com diferentes repertórios. Podemos citar, por exemplo, a casa do Esquilo quando este oferece o jantar para Joaninha: a postura arrogante do Esquilo, seu retrato na parede demonstrando seu egocentrismo, e o desconforto da Joaninha nesse ambiente apareceu apenas nas leituras com os adultos. As crianças diziam que ela não havia gostado da comida. O mediador, apesar de influenciar a leitura, tirando conclusões próprias, por exemplo, também considera o que as crianças dizem, olhando de um outro jeito para a imagem e a narrativa. Muitos desfechos são por elas compreendidos e ampliam a leitura dos adultos. A leitura da história da Saci pelas crianças brasileiras como um ser dotado de invisibilidade e que os muitos olhos presentes em seu corpo se devem aos muitos sacizinhos invisíveis que estão dentro do corpo da Saci é dotada de poesia. Não surgiu leitura semelhante nos dizeres dos adultos que, em contato com esta versão da história, sentiam-se convencidos de que esta é uma linda leitura, incorporando-a para si.

Nas leituras feitas com as crianças francesas também emergiram momentos muito instigantes. Apesar de compartilhar de outro contexto cultural, debruçaram-se para construir significados com as histórias que lhes eram apresentadas. Apesar de desconhecerem o mito do saci, demonstraram serem leitores competentes, realizando uma leitura de modo satisfatório, ainda que por uma tangente.

Por fim, vimos que os livros de imagem mobilizam pessoas e leituras! Representam um rico objeto cultural que se constituiu historicamente e que desempenhou diferentes papéis no percurso cultural das mídias impressas. Este singular objeto de leitura instiga a oralidade, o pensamento e, sobretudo, a relação com o outro e a arte. Conhecer outras histórias, outros enredos, outros formatos facilita a formação desse leitor. Desde o início das histórias por imagens, os artistas fazem a riqueza dessas narrativas circularem, seja nos jornais ilustrados ou nos livros de imagem. Se antes eram produzidas para adultos, foram repensadas para crianças. Trabalhos como os de Ciça Fittipaldi e Laurent Cardon dialogam com adultos também, mostrando novamente que o livro de imagem pode ser para todos os leitores.

Na minha experiência como professora, percebo que os livros mais apreciados pelas crianças são aqueles que dialogam com seus leitores, apresentando narrativas instigantes, sem encadeamentos excessivamente óbvios. As crianças gostam do

desafio, apreciam o ir e voltar da página para a construção dos nexos narrativos, das aberturas sugeridas. Nas estratégias de interpretação que crianças pequenas empregam para a leitura de imagens, algumas vezes falta-lhes conhecer alguns códigos e convenções da cultura escrita para que consigam avançar na história, como o sentido de leitura, marcas gráficas, balões, flechas, etc. No entanto, a liberdade que sentem para a leitura parece ser maior que nos adultos. Mais importante que a compreensão da história foi observar o trajeto realizado, as hipóteses levantadas e os parceiros de leitura.

Assim, na análise dos dados que tiveram por foco a relação entre leitores e o livro de imagem, vimos que o outro permeia todas essas relações. O outro — parceiro de leitura. O outro — mediador da leitura. O outro — autor do livro.

Para finalizar, retomo uma fala de Juan Mata, da *Asociación Entrelibros*. Juan Mata defende que o livro tem um caráter mediador. Para ele, o livro constrói relações entre pessoas, sendo este o objetivo da mediação. Na época, tive um estranhamento diante da inversão do papel do mediador, já que as concepções de mediação são, em geral, de que uma **pessoa** realiza a mediação para outra **pessoa** chegar ao livro. No entanto, após toda a dinâmica de criação das narrativas com Ciça e Laurent, os dizeres de Juan Mata ecoam mostrando que o livro de imagem — como bom mediador — nos faz chegar ao outro. Ao outro — artista. Ao outro — criança. Ao outro — nossa infância.



“É um poema só por imagens, você não está vendo?”

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABREU, Tâmara. **O livro para crianças em tempos de Escola Nova**: Monteiro Lobato & Paul Faucher. 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, Campinas, SP, 2010.
- ARAUJO, Hanna. **Livro de Imagem**: três artistas narram seus processos de criação. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes - Unicamp, Campinas, SP, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981
- ARIZPE, Evelyn. **Imágenes que invitan a pensar**: el 'libro álbum sin palabras' y la respuesta lectora. *Reflexiones Marginales*, 3(18), 2013. Disponível em: <<https://reflexionesmarginales.com/blog/2013/11/30/imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sin-palabras-y-la-respuesta-lectora/>>
- ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. **Lectura de Imágenes: los niños interpretan textos visuales**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**: uma Psicologia da Visão Criadora. Tradução Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1980.
- ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e Intelecto na Arte**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução Estela dos Santos Abreu e Cláudio Cesar Santoro. Campinas: Papirus, 1993.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikail. **O discurso no romance. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e outros. 4. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998, p.71-210.
- BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Pedrinho A. Cuareschi. São Paulo: Vozes, 2008.

BEARNE, Eve; WATSON, Victor (Org.) **Voices Off: Texts, Contexts and Readers**. London: Cassell, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Visão do livro infantil *In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERONÄ, David. **Le Roman graphique, des origines aux années 1950**. Paris: La Martinière, 2009.

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil juvenil. *In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

BING, Xu. **Une histoire sans mots**. Paris: Grasset, 2014.

BLANCHARD, Gerard. **Bande dessinée, histoire des images de la préhistoire à nos jours**. Éd. Marabout, Bruxelles, 1975.

BLOCH, Serge. **Entrevista a Hanna Araujo**. Paris: 2014.

BOUDET, Jean-Christophe. **La bande dessinée muette depuis les années soixante-dix en europe, aux etats-unis et au japon**. 2000. Tese (Doutorado em História da Arte) - Université Paris I Panthéon-Sorbonne, Paris, 2000. Disponível em: <<http://www.du9.org/dossier/bande-dessinee-muette-1-la/>>. Acesso em: 01/10/2014.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

BUORO, Anamélia Bueno; COSTA, Bia . A leitura da imagem e a construção do leitor. **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE.UFES, v. 12, p. 7-24, 2006.

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

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

CARDON, Laurent. **Entrevista a Hanna Araujo**. São Paulo, 2013.

CHALEIL, Frédéric. Introdução. *In: D'ACHE, CARAN. Histoire sans paroles*. Les Éditions De Paris-Max Chaleil, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad**: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Traducción de José Pedro Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós, 1998.

D'ACHE, CARAN. **Histoire sans paroles**. Les Éditions De Paris-Max Chaleil, 2002.

DEBES, John. Some foundations for visual literacy. *In: Audiovisual Instructions*, n. 13, p. 961-964, 1969.

DEMILLY, Christian. Histoire sans paroles. *In: Magazine Hors cadre{s} n°3 (observatoire de l'album et des littératures graphiques)*, octobre 2008 à février 2009, L'album sans texte, éditions de l'Atelier du Poisson Soluble et QuiQuandQuoi.

DÍAZ, Fanuel Hanán. **Leer y mirar el libro álbum**: ¿Un género en construcción?, Bogotá: Norma Editorial, 2007.

DOMINICIANO, Letícia. Livros sem texto para crianças pré-escolares: produção e leitura. *In: Anais do 16º COLE/ Unicamp - Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, 2007. Disponível em <<http://www.alb.com.br/anais16/>>. Acesso em nov 2008.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, M.; BERTRAND, G. **L'image dans le livre pour enfants**. Paris: École de Loisirs, 1975.

EDDY, Jacalyn. **Bookwomen**: Creating an Empire in Children's Book Publishing, 1919-1939. Madison: University of Wisconsin Press, 2006.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: WMF Martins fontes, 1999.

ELZBIETA. **L'enfance de l'Art**. Paris: Rouergue, 2014.

ESCARPIT, Denise. **L'enfant, L'image Et Le Récit**. Paris: Mouton, 1977.

ESCARPIT, Robert. De la caricature à la bande dessinée. *In: ESCARPIT, Denise. L'enfant, L'image Et Le Récit*. Paris: Mouton, 1977.

EVANS, Janet. **What's in the picture?** London: PCP, 1998.

FAUCHER, Paul. Prefácio. *In: Parain, Bonjour Bonsoir*. Paris: Flammarion, 1934.

FAUCHER, Paul. Posfácio. *In: Romain Simon Le petit âne*. Paris: Flammarion, 1949.

FELTRE, Camila. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade**: mediações e leituras possíveis. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

FITTIPALDI, Ciça. **Entrevista a Hanna Araujo**. São Paulo, 2012.

FITTIPALDI, Ciça. **Entrevista a Hanna Araujo**. São Paulo, 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**. Tradução Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOX, Geoff. Reading picture books... how to? *In*: STYLES, Morag; BEARNE, Eve; WATSON, Victor (Eds.). **Voices off: Texts, contexts and readers**. London: Cassell, p. 157-176, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GROENSTEEN, Thierry. **Histoire de la bande dessinée muette, 9ème Art**, nº2, CNBDI, Angoulême, janvier 1997.

GROENSTEEN, Thierry. **Histoire de la bande dessinée muette, 9ème Art**, nº3, CNBDI, Angoulême, janvier 1998.

GROENSTEEN, Thierry. **Histoire sans paroles du Chat Noir**, coll. La Bibliothèque du 9ème Art, CNBDI, Angoulême, 1998.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *In*: **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Tradução Álvaro Cabral. RJ: Editora Guanabara, 1993.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e Ilusão**: um estudo da psicologia da representação pictórica. Tradução: Raul de Sá Barbosa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GOMBRICH, Ernst Hans. **Os usos da imagens**. Estudos Sobre a Função Social da Arte e da Comunicação Visual. Tradução Ana Carolina Freire de Azevedo e Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2012.

GOODMAN, Yetta. Forward. *In*: EVANS, Janet (Ed.), **What's in the picture?** Responding to illustrations in picture books. London: PCP, p. ix-xii, 1998.

GRAHAM, Judith. Turning the visual into the verbal: children reading wordless books. *In*: EVANS, Janet (Ed.), **What's in the picture?** Responding to illustrations in picture books. London: PCP, p. 25-43, 1998.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Tradução Olívia Mendonça da Motta

Vieira. In: **Pro-Posições**. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>>. Acesso em maio 2015.

HUGHES, Pat. Exploring visual literacy across the curriculum. In: EVANS, Janet (Ed.), **What's in the picture?** Responding to illustrations in picture books. London: PCP, p. 115-131, 1998.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução Cid Knipel. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

IABELBERG, Rosa. Para criar ao ler imagens na escola de educação básica. In: Nunes, Ana Luíza (Org.) **Artes Visuais, Leitura de Imagens e Escola**, v. 1. Ponta Grossa: UEPG, p. 281-292, 2012.

LAGO, Angela. **Entrevista a Hanna Araujo**. Belo Horizonte, 2008.

LEE, Suzy. **A trilogia da margem**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LE MEN, Ségolène. **Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle**. Paris: Promodis, 1984.

LIMA, Graça. Entrevista. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. **Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MALAGUZZI, Loris. A criança é feita de cem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**, 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATA, Juan. **El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2004.

MELLO, Regina Lara. **Processo criativo em arte: percepção de artistas visuais**. 2008. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2008.

MELLO, Regina Lara. Processos criativos de artistas visuais. In: **Trama interdisciplinar**. v. 3, n. 1, p. 68-85, 2012.

MELLO, Roger. Entrevista. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. **Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MELOT, Michel. **L'illustration: histoire d'un art**. Genève: Éditions Skira, 1984.

- MORAES, Odilon. **Entrevista a Hanna Araujo**. São Paulo, 2013.
- MORICONI, Renato. **Entrevista a Hanna Araujo**. Paris, 2014.
- NASCIMENTO, Aires. O Poder da Imagem: encantos, ambiguidades e valorizações. *In: Revista de história da Arte*, nº 7 (Imagem, memória e poder visualidade e representação séc XII–XV). Lisboa: Edição Instituto de História da Arte, 2009.
- NEVES, André. **Entrevista a Hanna Araujo**. Porto Alegre, 2008.
- NODELMAN, Perry. **Words about pictures**. Athens: Georgia University Press, 1990.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. *In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília (Orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993.
- OBERTHÜR, Mariel. Prefácio. *In: STEINLEN, Théophile et al. Histoires sans paroles du chat noir*. Angoulême: Musée de la bande dessinée, 1998
- OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- OSTROWER, Fayga. **Universo da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. *In: NOVAES, Adauto (org.). O olhar...* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OSTROWER, Fayga. **A Sensibilidade do Intelecto**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.
- PANOZZO, Neiva; RAMOS, Flávia Brocchetto. O papel da ilustração na leitura do livro infantil. *In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert (org.). A multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil*. Caxias do Sul, RS: Educs, p. 15–32, 2004.
- PARMEGIANNI, Claude-Anne. **Les petits français illustrés 1860–1940: L’illustration pour enfants en France**. Paris: Éd. Du Cercle de la Librairie, 1989.
- PATTE, Geneviève. **Laissez-les lire! Mission lecture**. Paris: Gallimard Jeunesse, 2012

- PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Pedrinho A. Cuareschi. São Paulo: Vozes, 2008.
- PERROT, Jean. **30 histoires en images sans paroles à raconter par les petits**: premier livre d'initiation et d'élocution. Paris: Librairie classique Fernand Nathan, 1902.
- PERROT, Jean. **Du jeu, des enfants et des livres**. Paris: Éd. du Cercle de la librairie, 1987.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, Infância e Leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- PETIT, Michèle. **Lire le monde**: expériences de transmission culturelle aujourd'hui. Paris: Belin, 2014.
- QUEIROZ, Renato. **Um mito bem brasileiro**: estudo antropológico do Saci. São Paulo: Polis, 1987.
- RAMOS, Graça. **A Imagem Nos Livros Infantis** – Caminhos Para Ler o Texto Visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RANEY, Karen. **Visual literacy**: issues and debates. Londres: Middlesex University Education, 1997.
- REILY, Lucia. **Armazém de imagens**. Campinas: Papirus, 2001.
- REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. (Orgs). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- ROWE, Anne. Voices off: reading wordless Picture books. *In*: STYLES, Morag; BEARNE, Eve; WATSON, Victor (Orgs.). **Voices Off**: Texts, Contexts and Readers. London: Cassell, 1996.
- SALISBURY, Martin. **Illustrating Children's Books** – Creating Pictures for Publication. London: A & C Black Publishers, 2004.
- SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Children's picturebooks**: the art of visual storytelling. London: Laurence King Pub, 2012.
- SALLES, Cecília. **O Gesto Inacabado**. São Paulo: Annablume, 1998.
- SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz. **A criança e o livro**. São Paulo: Ática, 1986.
- SARA. **Entretien avec Claude Hubert-Ganiyare, de La Joie par les livres**, Avril 1991.

SARA. **Entrevue avec Janine Kotwica, La Revue des Livres pour enfants**, avril 2006.

SARA. Entretien: Sara et le langage de l'image. In: **Lecture jeune**, n. 127. Paris: Septembre 2008. Disponível em: <<https://www.lecturejeunesse.org/product/valerie-dayre-n127septembre-2008/>>. Acesso em 13/03/2014.

SARA. **Rencontre avec Sara, Béatrice Alemagna et Anne Herbauts**. Médiathèque José Cabanis, Toulouse, 20 octobre 2009.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Múltiplas vozes na sala de aula**: Aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, n. 18, p. 15-28, jul-dez.1991.

SMOLKA, Ana Luiza B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: A linguagem em foco. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, p. 41-49, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e significação. São Paulo: Papirus, 1997.

SPENGLER, Maria Laura. Livro de imagem: quando a ilustração se faz dona da palavra. In: COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Tecendo literatura**: entre vozes e olhares. São Paulo: Edusp, 2015.

STEINLEN, Théophile et al. **Histoires sans paroles du chat noir**. Angoulême: Musée de la bande dessinée, 1998.

STYLES, Morag; BEARNE, Eve; WATSON, Victor (Orgs.). **Voices Off**: Texts, Contexts and Readers. London: Cassell, 1996.

TESSLER, Elisa. **O Meio Como Ponto Zero**: Metodologia de Pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Les albums «sans», dans Le livre pour enfants - Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel**, Cécile Boulaire (Dir.), PUR, p. 189-197, 2006.

VAN DER LINDEN, Sophie. Et si le sans avait du sens? In: **Magazine Hors cadre{s} n°3 (observatoire de l'album et des littératures graphiques)**, octobre 2008 à février 2009, L'album sans texte, éditions de l'Atelier du Poisson Soluble et QuiQuandQuoi.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VAN DER LINDEN, Sophie. Albums sans texte. In: **Album[s]**. Paris: De Facto/Actes Sud, 2013.

VESSANI, Maria Cecília Fittipaldi. O que é imagem narrativa. *In*: OLIVEIRA, Ieda. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?** São Paulo: DCL, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

YOLANDA, Regina. A importância da imagem nos livros. *In*: MACHADO, Luiz R.; SANDRONI, Laura (Orgs.). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura.** São Paulo: Ática, p. 38–45, 1986.

YOLANDA, Regina. O problema da ilustração no livro infantil. *In*: KHÉDE, Sonia Salomão et al. **Literatura infantil: um gênero polêmico.** Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 147–154, 1986.



Hanna Talita Araujo

Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), Mestre em Artes (2010), Doutora em Artes Visuais (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unicamp, com estágio sanduíche na Université Paris Ouest La Défense-Nanterre-França e Pós-doutorado em Études théâtrales pela Université Paul-Valéry Montpellier 3-França (2025). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC-UFAC), na Linha de Pesquisa Artes Cênicas e Educação. Suas pesquisas são centradas em Arte e Educação, na interação adulto-criança, incluindo processos criativos, mediação e ensino de arte, arte e infância, narrativas e imaginação, teatro com/para crianças e visualidades para a infância.

