

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS**

ANA CARLA SOARES DE OLIVEIRA MALAQUIAS

**NARRATIVAS, IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA: *CENA DE RUA*, DE ÂNGELA  
LAGO, NA SALA DE AULA**

**VITÓRIA-ES  
2021**

ANA CARLA SOARES DE OLIVEIRA MALAQUIAS

**NARRATIVAS, IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA: *CENA DE RUA*, DE ÂNGELA  
LAGO, NA SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, concentração em Estudos Literários, na linha de pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Arlene Batista da Silva

**VITÓRIA-ES  
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S676n Soares de Oliveira Malaquias, Ana Carla, -  
Narrativas, imaginação e experiência: Cena e rua, de Ângela Lago, na sala de aula / Ana Carla Soares de Oliveira Malaquias. 2021.  
203 f. : il.

Orientadora: Arlene Batista da Silva.  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação. 2. Livro de imagem. 3. Cena de rua. 4. Literatura Infantil e Juvenil. 5. Mediação da leitura. I. Batista da Silva, Arlene. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

---

**Ana Carla Soares de Oliveira Malaquias**

**Narrativas, imaginação e experiência: *Cena de rua*, de  
Ângela Lago, na sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 29 de setembro de 2021.

Comissão Examinadora:

**Prof. Dr. Vitor Cei Santos (UFES)**  
Presidente da Comissão Examinadora

**Prof. Dr. Robson Loureiro (UFES)**  
Examinador Interno

**Profa. Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler (UDESC)**  
Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
VITOR CEI SANTOS - SIAPE 3567469  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 29/09/2021 às 11:24

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/276235?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ROBSON LOUREIRO - SIAPE 2212160  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 29/09/2021 às 12:12

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/276318?tipoArquivo=O>



## Assinaturas do documento



Código para verificação: **Y1IS465Q**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



**MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER** (CPF: 024.XXX.029-XX) em 03/11/2021 às 18:51:13

Emitido por: "SGP-e", emitido em 02/03/2020 - 16:29:06 e válido até 02/03/2120 - 16:29:06.

(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTIwMjJfMDAwNDQ3NzNfNDQ4NjhMjAyMV9ZMUITNDY1UQ==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00044773/2021** e o código **Y1IS465Q** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

À escritora e ilustradora Ângela Lago (*in memoriam*), às crianças órfãs exploradas pelo trabalho infantil, num país chamado Brasil.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, por compreender os momentos de ausências e silêncios.

À professora Dr<sup>a</sup>. Karina Fohringer, com quem tive o privilégio de conviver, quem me apresentou Ângela Lago e *Cena de rua*, quem me incentivou com palavras de carinho para que continuasse os estudos após a graduação, quem sempre vibrou com as minhas conquistas.

À professora orientadora Dr<sup>a</sup>. Arlene Batista pela dedicação, pela presença nas orientações durante esse percurso de dois anos, pela atenção tão cuidadosa, pela responsabilidade e comprometimento a mim dispensados.

Ao professor Dr. e escritor Luís Camargo, pela delicadeza com que me tratou ao saber que estava desenvolvendo uma pesquisa de mestrado em torno do livro de imagem *Cena de rua*, de Ângela Lago (com quem teve uma bela amizade), pelas contribuições teóricas que me enviou e pela experiência compartilhada.

À escritora Antonieta Cunha, pelos materiais teóricos enviados a mim para que pudesse enriquecer o estudo e pelas palavras tão animadoras sobre Ângela Lago.

Aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas trocas de conhecimentos. Cada disciplina cursada trouxe em si uma carga de aprendizagem inenarrável.

Aos alunos (as), ao diretor escolar e à professora regente da Escola Municipal do Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, que me receberam com carinho durante o trabalho de campo.

À banca de qualificação, pelas orientações comentários e subsídios valiosos e significativos para a continuidade da pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes), pelo apoio financeiro sob a forma de bolsa de estudos, para que essa pesquisa fosse desenvolvida com qualidade e dedicação.

*As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino, é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas.*

*Mary Del Priore (2020)*

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado acadêmico tem como objetivo analisar práticas de leitura do livro de imagem *Cena de rua* (1994), da escritora e ilustradora Ângela Lago, em sala de aula, visando aspectos teóricos e práticos para a construção de vivências leitoras na contemporaneidade. Neste sentido, a pesquisa justifica-se na medida em que procura levar o leitor para além da leitura da codificação de imagem, fazendo-o refletir sobre o mundo que o cerca. Posto isto, o trabalho foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Vitória, anos finais do Ensino Fundamental II, com um grupo de seis alunos, devido ao contexto de pandemia no país. Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, a primeira fundamenta-se no estudo bibliográfico-documental, que se debruçou na contextualização dos fatos históricos acerca da Literatura Infantil e Juvenil; dos livros ilustrados e livros de imagens; da vida e obra da autora; da mediação da leitura em sala de aula; da formação de leitores. A segunda etapa está fundamentada na pesquisa-ação, com foco no trabalho de campo, em que foi analisado, por meio de um questionário, o hábito de leitura dos sujeitos, suas preferências de livros, sobre os conhecimentos em relação aos livros de imagens e a mediação da obra literária *Cena de rua* na sala de aula. Os referenciais teóricos que compõem o *corpus* deste estudo são: Maria Alexandre de Oliveira (2008), Luís Camargo (1998), Lúcia Santaella (1988,2005, 2012), Ana Claudia de Oliveira (2004), Mikhail Bakhtin (2014), Donis A. Dondis (1991), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1993), Maria Lúcia Costa Rodrigues (2012), Graça Ramos (2020) entre outros. A investigação constatou que: a) o interesse pelo gênero livro de imagem por boa parte de escritores e ilustradores fez com que a produção dessas obras crescesse significadamente nos últimos quarenta anos; b) houve aumento de estudos nas pesquisas acadêmicas; c) crescimento da presença do livro de imagem em boa parte dos acervos - bibliotecas das escolas públicas brasileiras; d) que o livro de imagem deve e pode ser mediado em sala de aula, por ser um objeto que provoca leituras diversificadas, estimulam a imaginação e a reflexão diante do conteúdo e da forma, ou seja, do enredo que está sendo narrado; e) verificou-se que, por meio do questionário sobre experiências leitoras, os sujeitos participantes possuem ligação maior com *best-sellers*, os chamados produtos da cultura de massa e o quanto isso irá refletir na leitura do livro de *imagem Cena de rua*; que eles não conhecem e nem possuem experiência com livros de imagem, que

o comportamento crítico dos alunos participantes em torno do livro literário de imagem carrega muitas deficiências e fez compreender que o trabalho com as artes (literatura, música, cinema, pintura, escultura) dentro do território do saber que é a sala de aula continua sendo, talvez em muitos casos, negligenciados. Nessa perspectiva, reconhece que a apropriação e a exploração do texto literário na sala de aula corroboram para a formação dos sujeitos leitores, no cotidiano escolar e fora dele.

**Palavras-chave:** Ângela Lago; *Cena de rua*; Literatura Infantil e Juvenil; Livro de imagem; Mediação.

## ABSTRACT

This academic research looks forward to analysing the reading of the image book *Cena de rua* (1994), by writer and illustrator Ângela Lago, in a school classroom, aiming at theoretical and practical aspect for the construction of reading experiences in contemporaneity. For that matter, the research finds its reason as it seeks to take the reader beyond the image encoding, making them reflect about the world around. This said, the work was developed in a Municipal School in Vitória, with six students of basic school final years, because of the pandemics context. When it comes to methods, the research was developed in two phases: the first is the bibliographic-documental study for a contextualization of historical facts about children and youth's literature, illustrated books and image books, the author's life and work, classroom reading mediation, and readers development. The second phase is the action-research, that focus on the field work, in which, assisted by the use of a form, the reading habits, book preferences, the current knowledge about the relations between image and book, and also the reading mediation of *Cena de Rua*, in the classroom, were all analysed. The theoretical references are: Maria Alexandre de Oliveira (2008), Luís Camargo (1998); Lucia Santaella (1988, 2005, 2012); Ana Claudia de Oliveira (2004), Mikhail Bakhtin (2014), Donis A. Dondis (1991), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1993), Maria Lúcia Costa Rodrigues (2012), Graça Ramos (2020), and others. The investigation outcome shows that a) the interest in the picture book genre by many writers and illustrators has made the production of these works grow significantly in the last forty years; b) there was an increase in studies in academic research; c) growth in the presence of picture books in a large part of the collections - libraries of Brazilian public schools; d) that the picture book should and can be mediated in the classroom, as it is an object that provokes diverse readings, stimulates imagination and reflection regarding the content and form, that is, the plot being narrated; e) it was also found that, through the questionnaire on reading experiences, the participating subjects have a stronger connection with best-sellers, the so-called products of mass culture and how much this will reflect in the reading of the street scene picture book; that they do not know or have experience with picture books, that the critical behavior of the participating students around the literary picture book carries many deficiencies and made them understand that working with the arts (literature, music, cinema, painting, sculpture) within the territory of

knowledge that is the classroom, it continues to be, perhaps, in many cases, neglected. In this perspective, the research recognizes that the appropriation and exploration of the literary text in the classroom contribute to the development of readers, in everyday school life and out of it.

**Keywords:** Angela Lago; Street Scene; Children and Youth Literature; Picture book; Mediation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do livro <i>Quem soltou o pum?</i> .....	54
Figura 2- Ação narrativa (p. 6-7) .....	55
Figura 3 – Capa do livro com ilustração <i>O jardim de Laila</i> .....	56
Figura 4 – Ação narrativa (p. 8-9) .....	56
Figura 5 – Capa do livro <i>O carteiro encolheu</i> .....	57
Figura 6 – Ação narrativa.....	58
Figura 7 – Narrativa móvel circular.....	58
Figura 8 – Ação narrativa.....	59
Figura 9 – Elementos do texto pictórico.....	65
Figura 10 – Capa do livro <i>Viva a diferença</i> .....	66
Figura 11 – Ação narrativa (p. 4-5) .....	66
Figura 12 – Ação narrativa (p. 12-13) .....	67
Figura 13 – Ação narrativa (p. 16-17) .....	67
Figura 14 – Ação narrativa (p. 22-23) .....	68
Figura 15 – Ação narrativa (p. 28-29) .....	68
Figura 16 – Capa do livro <i>Casulos</i> .....	70
Figura 17 – Ação narrativa .....	70
Figura 18 – Capa do livro <i>Cena de rua</i> .....	88
Figura 19 – Ação narrativa – cena um.....	94
Figura 20 – Ação narrativa – cena dois.....	96

Figura 21 – Ação narrativa – cena três.....	97
Figura 22 – Ação narrativa – cena quatro.....	98
Figura 23 – Ação narrativa – cena cinco.....	99
Figura 24 – Ação narrativa – cena seis.....	100
Figura 25 – Ação narrativa – cena sete.....	101
Figura 26 – Ação narrativa – cena oito.....	102
Figura 27 – Ação narrativa – cena nove.....	103
Figura 28 – Ação narrativa – cena dez.....	103
Figura 29 – Ação narrativa – cena onze.....	104
Figura 30 – Cena do filme <i>O testamento do Dr. Mabusse</i> .....	110
Figura 31 – Apresentação da autora e obra – print da tela.....	131
Figura 32 – EMEF Tancredo de Almeida Neves.....	131
Figura 33 – <i>Cena de rua</i> – cena três.....	134
Figura 34 – Cena do jogo <i>Nightmares 2</i> .....	134
Figura 35 – <i>Saudades de Napóles</i> – óleo sobre tela - 1895.....	141
Figura 36 – <i>Os imigrantes</i> – óleo sobre tela -1910.....	143
Figura 37 – Escultura <i>Contando a fêria</i> – 1950.....	146
Figura 38 – Notícia de jornal 2020.....	149

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Levantamento de pesquisas acadêmicas.....	32
Tabela 2 – Formação da Literatura Infantil e Juvenil brasileira.....	48
Tabela 3 – Produção brasileira de livros de imagem.....	72
Tabela 4 – Funções básicas do livro de imagem.....	92
Tabela 5 – Questionário sobre vivências leitoras.....	115
Gráfico 1 – Pergunta – Idade dos sujeitos participantes da pesquisa.....	116
Tabela 6 – Pergunta – Tempo que estuda na escola.....	116
Tabela 7 – Pergunta – O que é leitura para você?.....	117
Gráfico 2 – Pergunta – Possui livros em casa?.....	118
Gráfico 3 – Pergunta – gosta de ler?.....	119
Tabela 8 – Pergunta – Que tipo de livros?.....	120
Tabela 9 – Pergunta – Quais os livros lidos?.....	120
Gráfico 4 – Pergunta – Sua família gosta de ler?.....	122
Tabela 10 – Pergunta – Que livros preferem?.....	122
Tabela 11 – Pergunta – O que é literatura para você?.....	123
Tabela 12 – Pergunta – Conhece e já leu livros literários de imagens?.....	124
Tabela 13 – O que é um livro de imagem para você?.....	125
Tabela 14 – Poema <i>Meninos carvoeiros</i> .....	144
Tabela 15 – Letra da música <i>O meu guri</i> .....	147
Tabela 16 – Notícia de jornal.....	149

## **LISTA DE SIGLAS**

ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

PPGL – Programa de Pós-graduação em Letras

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

USP – Universidade de São Paulo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 2 – ARCABOUÇO TEÓRICO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....</b>	<b>42</b>
2.1 RETRATOS DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: SALTOS ATRAVÉS DO TEMPO .....	45
2.1.1 As origens da Literatura Infantil .....	45
2.1.2 Texto e ilustração .....	52
2.1.3 Livro de imagem .....	60
2. 2 SALA DE AULA E A LEITURA LITERÁRIA .....	73
2.2.1 Mediação .....	73
2.2.2 Formação leitora e literatura.....	77
<b>CAPÍTULO 3 – PROPOSTA METODOLÓGICA .....</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO 4 – INTERAÇÕES ENTRE A LITERATURA E A ARTE .....</b>	<b>85</b>
4.1 LER <i>CENA DE RUA</i> SOB O VIÉS DA <i>SEMIÓTICA</i> .....	86
4.2 A ARTISTA EM DOSE DUPLA: ESCRITORA E ILUSTRADORA.....	108
4.3 <i>CENA DE RUA</i> : APROXIMAÇÕES EXPRESSIONISTAS .....	109
<b>CAPÍTULO 5 – A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>112</b>
5.1 IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA: <i>APROXIMAÇÕES</i> .....	113
5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	115
5.3 MEDIAÇÃO DA LEITURA: <i>CENA DE RUA</i> EM CENA .....	126
5.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA-AÇÃO .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE D: PLANO DE AULA MEDIAÇÃO DA LEITURA.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO SOBRE VIVÊNCIAS LEITORA .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE F: TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE G: TRANSCRIÇÃO DA AULA MEDIAÇÃO DA LEITURA .....</b>	<b>189</b>



*Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.*

*Antonio Candido (1988)*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS<sup>1</sup>

*[...] O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.*

*(Cora Coralina, 2013, p. 46)*

A travessia até aqui durou oito anos, após o fim da graduação em Letras. Confesso que foi um caminho de aprendizagem, permeado por vários entraves, mas a persistência e o entusiasmo permaneceram fortes. Cada ano, um corre-corre para selecionar as melhores fortunas críticas relacionadas às obras que compunham o edital do processo seletivo de ingresso ao mestrado acadêmico. Além disso, as várias tentativas de passar nos exames de proficiência em Língua Estrangeira e o empenho na leitura das obras.

Durante a trajetória, sempre estive próxima da Universidade participando de oficinas, minicursos, palestras, seminários. Conheci pessoas extraordinárias nas disciplinas que frequentei como aluna especial, tendo o privilégio de colaborar com um artigo em livro, do qual me orgulho muito. Professores e colegas que levo para o mundo da vida e que tenho um carinho muito especial.

Desde a aprovação, no segundo semestre do ano de dois mil e dezenove, essas aprendizagens foram se ampliando e tomando novas direções. Mas, ao mesmo tempo em que me sentia realizada e feliz cursando o mestrado, a ordem social do país vinha sofrendo vários impactos com o atual governo. Os cortes nas verbas destinadas à educação trouxeram reflexos para as escolas públicas brasileiras e, especialmente, para as Universidades. Paralelo a isso, o país foi contaminado por uma pandemia. A presença física abandonou os bancos da Universidade, foi preciso estudar em casa, via ensino remoto. Desde então, o ensino passou a ser virtual,

---

<sup>1</sup> Parte dessa pesquisa foi apresentada como comunicação ao XVII Congresso Internacional ABRALIC, com o título CENA DE RUA EM CENA: NARRATIVA VISUAL DE ÂNGELA LAGO e, posteriormente, submetida aos Anais para publicação no ano de 2021.

sem contato físico dos olhares. Faltava para discentes e docentes, o espaço da Universidade cheia de alunos.

Mas diante do contexto histórico e crítico em que vivemos hoje, essa foi uma alternativa encontrada para dar continuidade ao conhecimento, por acreditar na força da literatura, enquanto objeto de transgressão, pois conforme Antonio Candido, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...]” (1988, p. 176). De fato, a leitura e o acesso ao livro são essenciais para o enriquecimento cultural de um povo, são a fonte que estabelece relação com o mundo existente, concreto, histórico. E é a partir do livro que esta pesquisa se debruça.

O trabalho com o livro literário em sala de aula abarca várias possibilidades de práticas de leitura. Em torno da mediação do texto literário é possível abrir caminhos para um processo dialógico de múltiplos olhares. O mediador, ser ativo que pode ser o professor, o bibliotecário e até a própria família do leitor, é o personagem que vai desencadear e promover a interação das experiências e vivências humanas – cabe ressaltar que o próprio livro cumpre o papel de mediador, em relação aos leitores mais experientes. A presente pesquisa justifica-se, na medida em que procura levar o leitor para além da leitura da codificação de imagem, fazendo-o refletir sobre o mundo que o cerca. A esse respeito, o olhar é uma ação primordial quando diante dos fenômenos visuais, ou seja, de acordo com Graça Ramos, o conceito de olhar carrega muitas potencialidades:

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre os que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (RAMOS, 2020, p. 34).

Posto isto, espera-se que, por meio da mediação, o leitor consiga perceber e conhecer os elementos estéticos, políticos, sociais, históricos e culturais que participam do texto literário. Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é analisar práticas de leitura do livro de imagem *Cena de rua*, de Ângela Lago em sala de aula, visando relacionar aspectos teóricos e práticos para construção de vivências leitoras, na contemporaneidade.

Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir com a formação leitora dos sujeitos, a realizar-se em uma Instituição Municipal de Ensino Público, particularmente nos anos finais do Fundamental, na turma do 8º ano. Não obstante, optou-se por trabalhar com um grupo de seis alunos, selecionados pela professora regente da Instituição escolar, devido ao contexto da pandemia de *Covid-19*. Para tanto, a pesquisa propõe quatro objetivos específicos: a) analisar as contribuições de estudos teóricos que trazem reflexões acerca do tema da pesquisa; b) verificar as possibilidades de aplicação do uso do livro literário na sala de aula, com base na leitura de imagens, interpretação da obra, significado apreendido e a capacidade da observação, reflexão e criação; c) Identificar, no campo do conhecimento, pesquisas desenvolvidas na área acadêmica que retratem o trabalho com o gênero literário livro de imagem; d) Descrever o trabalho interdisciplinar entre literatura e artes plásticas no âmbito da Semiótica, com foco na leitura hermenêutica da obra.

As inquietações surgidas na graduação permearam todo o caminho trilhado até aqui, visto que, a temática da pesquisa é uma continuidade e aprimoramento daquilo que se concretizou no Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, em 2011. Essas inquietudes do “eu” foram mais além, pois era preciso somar com tudo aquilo que foi feito até o momento, no campo da pesquisa e, nesse contexto, surge o desafio de pesquisar sobre livros de imagens. O foco principal é trabalhar o premiado livro de imagem, *Cena de rua* (1994), parte integrante do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2005), para os anos finais do Ensino Fundamental, da autora e ilustradora Ângela Lago (*in memoriam*).

Dessas inquietações emergiram algumas perguntas: 1) Considerando as relações intertextuais entre a arte e a literatura, quais os diálogos possíveis que uma narrativa visual traz? 2) Como esses diálogos podem contribuir para a visão crítica e a educação do olhar dos sujeitos leitores? 3) Como trabalhar com livros de imagem em sala de aula, uma vez que a escola privilegia o código verbal como referência para o ensino?

O estudo “Narrativas, imaginação e experiência: *Cena de rua* na sala de aula”, se caracteriza como pesquisa inédita no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); digo inédita, porque não há nenhuma pesquisa no Programa que aborde a inserção e a prática de leitura com

o livro de imagem em sala de aula das escolas públicas do Espírito Santo. A esse respeito, o professor Dr. Francisco Aurélio Ribeiro aproxima e orienta sobre os trabalhos já elaborados acerca da literatura infantil e juvenil e do ensino de leitura literária no programa, por meio do artigo *Vinte anos de literatura infantojuvenil e ensino de literatura em dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufes*, publicado na *Revista Contexto*, n. 28, 2015. No citado artigo, Ribeiro faz um levantamento de teses e dissertações defendidas e em andamento, no período de 1994 a 2014, voltadas para a literatura infantojuvenil e seu ensino nas escolas, na qual se verifica a inexistência de estudos feitos sobre livros de imagem no PPGL. O autor, nos anos 2000, já sinalizava sobre a importância desse campo de estudos, por meio do artigo *A literatura infanto-juvenil e a formação do leitor*, publicado na mesma revista, no n.7.

No texto, são analisadas três obras literárias, Ângela Lago, *Cena de rua* (Belo Horizonte: RHJ, 1994); Alvarito Mendes Filho, *As estrepolias de um boneco de lixo* (Vitória: FCAA, 1995) e Luiz Sérgio Quarto, *Os pardais da capital* (Vitória: Grafer, 1998), trazendo o mesmo tema – o menor em situação de rua, em suas variadas linguagens. O autor faz um trabalho analítico e comparativo das obras literárias endereçadas ao público infantil e juvenil, analisando seu potencial estético, além de trazer subsídios teóricos sobre a formação de leitores.

Motivados pela interação com os estudos de Ribeiro, decidiu-se ir a campo, ultrapassar os muros da academia rumo à escola – espaço que colocou a pesquisadora em contato direto com os sujeitos participantes, propiciando maior engajamento nas vivências que um livro literário de imagem pode oferecer. O estudo preocupou-se em examinar as ações desenvolvidas, suas intenções e influências, uma vez que se dedicou ao exame de uma prática de leitura literária de imagem em sala de aula. Sob essa ótica, acredita-se que o estudo pode abrir espaço para a continuidade do tema no Programa de Pós-Graduação dessa conceituada Universidade.

A presente pesquisa está estruturada, metodologicamente, nos princípios da pesquisa bibliográfica-documental e da pesquisa-ação. Em primeiro plano, contou com o suporte das concepções teóricas de Maria Alexandre Oliveira (2008), Maria Lúcia Costa Rodrigues (2012), Luís Camargo (1998), Lúcia Santaella (1988, 2005,

2012), Ana Claudia de Oliveira (2004), Donis A. Dondis (1991), Mikhail M. Bakhtin (2014), e demais autores. Desse modo, a pesquisa atende aos objetivos do Programa, que é formar e qualificar profissionais na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários, que atuem na área do ensino e contribua com a sociedade, precisamente com os docentes e bibliotecários que trabalham na Educação Básica.

Nesse aspecto, a dissertação de mestrado encontra-se organizada em cinco capítulos: o primeiro abarca a revisão de literatura – estudos acadêmicos já elaborados em torno dos livros de imagens, nos últimos cinco anos. O desafio do segundo capítulo foi debruçar-se sobre a estrutura teórica que sustenta esta dissertação de mestrado. Ao longo do capítulo, é traçada uma breve trajetória histórica da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil, dos conceitos de livro ilustrado, livro com ilustrações e livro de imagem: contexto histórico e suas particularidades, conceitos sobre o papel da mediação e formação leitora. O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia e a organização do estudo como um todo, com base nos conceitos da pesquisa bibliográfica-documental e da pesquisa-ação.

O quarto capítulo aborda o estudo das interações entre Literatura e Arte, *Cena de rua* e aproximações expressionistas, vida e obra de Ângela Lago e análise do livro *Cena de rua: narrativa visual*, por meio da Semiótica. O quinto e último capítulo trata da mediação da leitura com o livro literário de imagens *Cena de rua* e as análises dos dados da pesquisa. Logo, o capítulo buscou descrever a escola, os sujeitos, a mediação da leitura e todo processo participativo dos alunos/leitores dentro do espaço sala de aula. A proposta é documentar a experiência desenvolvida em torno da leitura literária do livro de imagem *Cena de rua* e de outros textos curtos que tratam da mesma temática.

Convém, aqui, destacar que a autora Ângela Lago foi uma escritora-ilustradora que recebeu diversos prêmios literários, sendo considerada uma das melhores escritoras para o público infantil e juvenil. Lago não só escrevia seus livros como também ilustrava. Era, podemos dizer, uma artista múltipla. Nascida em Belo Horizonte/MG, começou a ilustrar livros para crianças e jovens depois dos 30 anos, construindo histórias infantis e juvenis com o uso do pincel, da computação gráfica, do lápis, da fotografia etc.

Esses são alguns exemplos das técnicas utilizadas pela escritora para trabalhar questões que dialogam com o universo do ser humano, bem como o sentimento do amor, da amizade e outros. *Cena de rua* retrata, por meio de imagens, o cotidiano de uma criança que trabalha em um sinaleiro de uma movimentada cidade. Por meio da estética visual – cores, formas e texturas, a autora procurou novos sentidos para a narrativa. A multiplicidade de temáticas como o trabalho infantil, o abandono, a miséria, a fome, a indiferença, a solidão, o medo, o encontro e a separação são abordadas pela autora, de maneira criativa.

É relevante destacar que, ao lado dessas pontuações, a autora dá liberdade para que cada leitor leia o enredo de várias maneiras. Desse modo, permite que ele se torne coautor. Não há nada definido, nem definitivo. A representação revela para o leitor, por meio das cores e as expressões trazidas na caricatura dos seus personagens, sensações ligadas ao medo, à curiosidade, à indiferença, à ironia. Sensações tão perturbadoras que ganham visibilidade no interior do enredo, permitindo a troca de olhares inquietantes que se cruzam causando certo desconforto.

Conforme aponta André Mendes (2007, p. 31), os trabalhos da ilustradora “se caracterizam por uma complexidade não apenas no traço do seu desenho, mas de toda a ilustração (incluindo espaço físico e as cores) [...]”. Desse modo, seu objeto artístico, o livro literário de imagem surge como um desafio para o leitor contemporâneo, pois exigirá dele um esforço maior, para além da codificação de imagens, possibilitando diversas leituras.

Historicamente, depois da consolidação da Literatura brasileira e, mais tarde, da Literatura Infantil e Juvenil, muitos foram os esforços em torno da ascensão do repertório literário nacional, em especial a contribuição valiosa da escritora Ângela Lago, na década de 1980. A obra *Cena de rua* (1994), selecionada para esta pesquisa, foi feita à mão, com tinta acrílica e o espaço é aproveitado também nas dobras do livro, dando continuidade ao enredo, desse modo, percebe-se que a dobra se constitui como elemento narrativo, pois, é o que dá movimento à história, como se fossem cenas cinematográficas.

Os elementos plásticos que constituem o arranjo da obra oferecem ao leitor uma leitura mais exigente e cuidadosa, ou seja, é preciso que ele perceba a significância dos símbolos visuais e consiga associá-los à história, ao mundo que o cerca, isso somado à experiência leitora de cada sujeito. Quanto mais experiente for o leitor (a), maior será o repertório de interpretações e associações.

Como dito no início do texto, um dos interesses em trabalhar com o livro de imagem *Cena de rua* partiu da necessidade de se fazer uma pesquisa inédita no programa e dar visibilidade ao livro de imagem ganhador de várias premiações, que compõe o acervo de boa parte das escolas públicas. Nesse sentido, convém destacar o quão importante foi o papel do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que conforme Spengler (2017), “[...] promoveu a difusão da leitura pela presença do livro em bibliotecas de instituições públicas de educação básica desde o ano de 1997 até 2014, quando foi suspenso em 2015, por questões orçamentárias” (SPENGLER, 2017, p. 81).

O livro de imagem *Cena de rua* (1994) figura como produção artística, pois traz questionamentos essenciais em relação às vivências humanas. Há na obra muitos saberes, como a reflexão acerca do trabalho infantil, as desigualdades sociais, o abandono das crianças pelas famílias, a orfandade, o preconceito, entre outros. A exploração da linguagem visual permite aos alunos o uso da imaginação e da criatividade, abre espaço para interpretações diversas e os aproxima dos elementos estéticos que cada cena carrega. Quanto a isso, tanto para a leitura de textos integrais visuais e verbais, é necessário organizar o tempo-espço da escola.

Não obstante, a prática leitora na sala de aula encontra-se centrada, na maioria das vezes, nos livros didáticos constituídos de textos literários fragmentados, voltados para o ensino de conteúdos gramaticais e interpretação. Essas práticas são insuficientes para a vivência e experiência com a literatura em sala de aula. Para Oliveira (2008, p. 39),

Uma história literária, por mais simples que pareça, traz em seu bojo um leque de possibilidades formativas para o processo de ensino-aprendizagem do educando. Dentre essas possibilidades estão: as qualidades literárias do texto, os valores nele contidos, as situações focalizadas, as personagens descritas.

Ao lado dessas reflexões, a leitura na escola é desenvolvida de forma mecanizada, sem nenhuma reflexão e, muitas vezes, tem como proposta que o aluno faça somente aquilo que lhe é solicitado, ou seja, não há espaço para que ele vivencie o texto literário.

Desse modo, propõe-se, por meio da mediação da leitura, aproximar o leitor e o livro literário de imagem, com vistas a provocar indagações sobre os sentidos do texto, nas ações da narrativa sobre o receptor e vice-versa, ou seja, abrir espaço para os diálogos possíveis que uma obra literária proporciona. Somam-se a isso as várias possibilidades de interpretação que o objeto livro desperta. Tenta-se, dessa forma, contribuir para a liberdade do pensamento, da crítica, para que os sujeitos leitores saibam distinguir o mundo real do ficcional, as diferenças entre as classes sociais, pois é a partir da questão social envolvendo o menor de rua que fluirão as diversas interpretações.

É esperado realizar o propósito da artista Lago e desta obra literária: tornar o leitor um coautor, conforme suas palavras, “não quero polemizar, apenas quero que vocês acreditem que o leitor é coautor, pelo simples fato de virar a página” (LAGO, 2007, p. 30). Sob esse viés, a autora, ao pensar o seu público leitor, procurou usar uma linguagem que contasse a história, aquela que comove e faz voltar o olhar às questões sociais do ontem e do hoje.

Diante de um olhar atento, o livro nasceu da experiência cotidiana da autora, ao presenciar situações de meninos órfãos trabalhando nas ruas das grandes cidades, ou seja, seu engajamento engloba um compromisso social que é de denunciar, pela via da arte, questões desumanas, como a miséria e as desigualdades. Sob esse viés, a imagem que passa dentro de uma intenção comunicativa, sendo ela verbalizada ou não, carrega, simbolicamente, a interpretação do mundo. A autora Vera Teixeira de Aguiar (2004, p. 24-25) enfatiza que, em relação às linguagens verbal e visual:

Como fenômeno social, a comunicação dá-se por intermédio de algum tipo de linguagem que, como vimos se altera de acordo com o uso que as pessoas fazem dela. Verbais ou não verbais, criamos sinais que têm significado especial para o grupo humano do qual fazemos parte (AGUIAR, 2004, p. 24-25).

A obra *Cena de rua* é organizada por signos e permite que se concretize o verbal. Mesmo que as palavras não estejam ali postas, elas vão nascendo e ganhando forma na mediação do discurso entre professor e aluno. As cores, as formas e a caricatura dos personagens transmitem a mensagem de maneira simbólica e suscitam no leitor (re) interpretações do mundo que o cerca.

## CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

*Escrever é conjugar intervalos.  
Escrevo porque caio.*

*(Viviane Mosé, 2006, p. 21)*

Neste capítulo, procura-se dialogar com as produções acadêmicas realizadas nos últimos cinco anos, sobre livros de imagens. Vale salientar que existem várias pesquisas como artigos, teses, dissertações em relação aos livros ilustrados e livros de imagens feitos por pesquisadores de diferentes áreas. A esse respeito, é preciso destacar também que, vários estudos foram feitos ao longo dos anos em relação à produção literária da autora e ilustradora Ângela Lago, em especial atenção aos estudos voltados para o livro de imagem *Cena de rua*. Como exemplo, destacam-se artigos e entrevistas em revistas, entrevistas no canal *Youtube* e um conjunto de teses e dissertações que se transformaram em livros, entre outros.

Desse modo, recorreu-se ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (Capes), à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório da Universidade de Caxias do Sul e Biblioteca Digital da USP, Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Biblioteca Digital da PUC-SP, Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A busca foi feita com três descritores: livros de imagem, narrativa visual e *Picturesbooks*. Foram levantados 26 trabalhos, em diversas áreas do conhecimento, dois quais foram selecionados seis que mais se aproximaram do objeto de análise da pesquisa. No quadro abaixo, são apresentadas as pesquisas já elaboradas entre 2015 e 2019.

Tabela 1 – Levantamento de pesquisas acadêmicas sobre o estudo em foco

Título	Autor	Curso	Programa	Ano
<i>Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores</i>	Elizete Ferreira dos Santos	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Educação	2015
<i>A descolonização das imagens: o livro ilustrado infantil no contexto brasileiro contemporâneo</i>	Claudia Mendes	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (Imagem e Cultura) - UFRJ	2016
<i>Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil</i>	Maria Laura Pozzobon Spengler	Doutorado	Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina	2017
<i>Picturebooks/Narrativas infantis ilustradas: um estudo de relações semânticas verbo-visuais em textos originais e suas respectivas traduções com base na teoria sistêmico-funcional</i>	Flavia Ferreira de Paula	Doutorado	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG	2018
<i>Livros para a infância: uma leitura hermenêutica sobre imagens e narrativas</i>	Camila Teresa da Silva	Mestrado	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2018
<i>Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem</i>	Gabriele Góes da Silva Luizari	Mestrado	Unesp – Pós-Graduação em Educação	2019

Fonte: a pesquisadora, 2020.

Na tabela 1, segundo o demonstrativo do levantamento de pesquisas acadêmicas voltadas para o estudo do livro de imagem, foi analisada, de maneira descritiva e crítica a dissertação de Mestrado *Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores*, de Elizete Ferreira dos Santos, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada à

Universidade Federal do Espírito Santo. O estudo de Santos investiga como as imagens do livro de Literatura Infantil são apropriadas pelas professoras das séries iniciais para compreender as concepções de leitura dessas docentes.

Seu caráter metodológico é exploratório e tem como aporte teórico a *Semiótica discursiva*. Os objetivos específicos foram: a) Analisar os discursos das professoras em relação à experiência com livros e leitura; b) Analisar nas sequências didáticas as relações entre o verbal e o visual; c) Analisar e refletir sobre as práticas de leitura de imagens nas sequências didáticas desenvolvidas pelos professores das séries iniciais, para apreender os conceitos de leitura que estão inscritos nelas; d) Compreender a importância das imagens do livro de Literatura Infantil no processo de formação de leitores.

Para a investigação, a autora elege duas sequências didáticas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Pinheiros, 1º e 2º ano – Fundamental I. A escolha das professoras se deu devido ao fato de elas fazerem parte da Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O trabalho analisa como essas professoras se apropriaram das imagens dos livros ilustrados de Literatura Infantil para desenvolver suas atividades pedagógicas. O aporte teórico voltado para a Semiótica discursiva, escolhida pela pesquisadora, se diferencia desta pesquisa, pois escolheu a Semiótica plástica, por se tratar de um livro de imagem, organizado com elementos das artes plásticas. Ao partir da análise do trabalho de terceiros, a pesquisa de Santos difere da questão em tela, pela inserção na vivência de investigar fazendo.

As obras literárias escolhidas foram *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado e *As pintas do preá*, de Mary França e Eduardo França<sup>2</sup>. A dissertação é qualitativa e utiliza a pesquisa de campo. Obteve-se como resultado um olhar crítico sobre os modos de interação entre as professoras, os alunos e as obras, que consistia em explorar em sala de aula o texto ilustrado, refletindo sobre a forma como as imagens dialogavam com o verbal. Ao lado dessas colocações, os resultados mostraram que: a) por meio da teoria utilizada, as imagens fazem parte da vida do homem desde os primórdios; b) as professoras pesquisadas possuem

---

<sup>2</sup> As obras descritas na dissertação de Santos (2015) não especificam o ano da edição.

bagagem leitora desde a infância; c) as atividades das sequências didáticas foram organizadas e bem orientadas na sala de aula, embora demonstrem fragilidades na exploração do texto; d) houve a utilização de estratégias de leitura por meio de inferências e trabalho interdisciplinar, e) que o trabalho ressaltou a importância metodológica por meio da sequência didática.

Logo, sobre as obras escolhidas, conforme aponta Santos, “as duas exploram, timidamente, a natureza estética do livro, articulando-o com um todo de sentido” (2015, p. 199). É possível entender com Santos que falta formação adequada para que os professores possam trabalhar o texto literário em sala de aula de uma forma mais aprofundada. De acordo com as reflexões de Oliveira (2008, p. 32), observa-se que, “é fundamental que o professor esteja capacitado para usar as dinâmicas de leitura e levar o aluno para além da compreensão linear das histórias, a fim de descobrir seus múltiplos significados”.

Em seguida, são analisadas três teses de doutorado que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa, tendo em vista a dificuldade em encontrar teses sobre o assunto. A primeira tese, *A descolonização das imagens: o livro ilustrado infantil no contexto brasileiro contemporâneo* (2016), de Claudia Mendes, volta-se para a área das Artes Visuais. A estudiosa selecionou os seguintes livros: a) *Cena de rua* (1994), de Angela Lago; b) *Zubair e os labirintos* (2007), de Roger Mello e c) *Lampião & Lancelote* (2006), de Fernando Vilela.

Mendes defende que, analisando detalhadamente os recursos visuais e materiais que constituem as narrativas, é necessário demonstrar as afinidades com os ideais antropofágicos, ao examinar as tensões negociadas na publicação de tais obras, pouco convencionais no cenário contemporâneo brasileiro. Nesse enfoque, a pesquisadora procurou investigar como se dá o movimento dos textos visuais brasileiros contemporâneos, inovadores e periféricos, em direção ao centro. O argumento dessa tese é de que, no Brasil, tais livros são antropofágicos. O objetivo principal do estudo foi ressaltar não apenas o uso criativo dos recursos de produção material do objeto, mas avaliar esse uso enquanto elemento contribuinte na formulação de propostas narrativas que não se conformem a códigos tradicionais, apontando para a descolonização do livro ilustrado.

Ancorada pela teoria Semiótica, Mendes analisa as obras detalhadamente, com foco no suporte, nas ilustrações, na capa, formato, nos elementos narrativos, entre outros. O trabalho da pesquisadora procurou dar visibilidade aos escritores e ilustradores brasileiros, revelando uma autonomia desmembrada dos modelos europeus, por meio da descolonização visual. Verifica-se que a sua investigação acadêmica, “procura auxiliar pesquisadores da área da educação, com contato próximo com crianças, a aproximarem-se do campo da leitura de imagens” (MENDES, 2016. p. 234).

A tese de doutorado *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil* (2017), de Maria Laura Pozzobon Spengler, investiga os livros de imagem que fazem parte do acervo para a Educação Infantil, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O objetivo foi analisar os livros de imagem que compõem o acervo do PNBE para a Educação Infantil, em quatro edições (BRASIL, 2008, 2010, 2012, 2014), percebendo o livro de imagem como fundante de experiência de leitura literária com vistas à sensibilização do olhar. A autora optou pela pesquisa qualitativa.

O estudo possibilitou um olhar mais amplo sobre os livros que eram endereçados às escolas públicas brasileiras, mas que, apesar de ser um programa importantíssimo para o incentivo da leitura nas escolas, apontava diversas contradições no corpo textual do guia de orientação endereçada aos profissionais da educação. Uma leitura atenta do material mostrou que há várias divergências em relação à catalogação dos livros, além de pouca importância a temáticas africanas e indígenas nas obras.

O quantitativo de livros era bem expressivo, de um total de 360 obras; somando-se 2008 a 2014, somente 59 eram exclusivamente compostos por narrativas visuais. Em relação às discrepâncias encontradas nas orientações do guia, muitas vezes, passam despercebidas aos professores. Para tanto, a investigação trouxe como resultado que, “o livro de imagem funda sim, uma experiência estética, pois suas características de composição de narrativa garantem-lhe o status de literário” [...] (SPENGLER, 2017, p.191).

Por conseguinte, a investigação de Spengler procurou enriquecer o acervo do programa PNBE durante os anos em que vigorou, bem como oferecer subsídios para professores, bibliotecários e pesquisadores da área educacional. Nesse tocante, traz apoio para esta dissertação em pauta, em relação aos livros de imagem, uma vez que, *Cena de rua* (1994) também fez parte do PNBE 2005.

Em *Picturebooks/Narrativas infantis ilustradas: um estudo de relações semânticas verbo-visuais em textos originais e suas respectivas traduções com base na teoria sistêmico-funcional* (2018), de Flavia Ferreira de Paula, foi desenvolvida uma análise das relações semânticas verbo-visuais filiada à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A tese buscou analisar narrativas infantis ilustradas publicadas em língua inglesa, conhecidas como *picturebooks* e suas respectivas traduções brasileiras. O estudo procurou contribuir no entendimento de como essas duas linguagens – verbal e visual – formam, em conjunto, complexos bimodais e como as relações semânticas são estabelecidas.

Para a investigação, a pesquisadora se apropriou de várias imagens de diferentes obras com o intuito de descrever os elementos verbais e visuais. O estudo desconsiderou a pretensão de interpretar, mas procurou analisar o simbolismo geométrico, os processos – verbal no texto visual, de ação, reacional, classificacional e analíticos, circunstância de lugar, de meio, acompanhamento, de tempo, participantes interativos e representados.

As obras selecionadas foram: *Clifford: the big red dog* (1963), escrito e ilustrado por Norman Bridwell; *Clifford, o cachorrão vermelho* (2006), traduzido para o português brasileiro por Cau Jahn; *The Jolly Postman or Other People's Letters* (1986), dos autores britânicos Janet e Allan Ahlberg; *O carteiro chegou* (2010), traduzido por Eduardo Brandão; *Prince Cinders* (1987), da autora Babette Cole; *Príncipe Cinderelo* (2006), versão traduzida para o português brasileiro pela mesma autora; *Guess how much I love you* (1994), escrito por Sam McBratney e ilustrado por Anita Jeram; *Adivinha quanto eu te amo* (1996), traduzido por Fernando Nuno; *The Gruffalo* (1999), escrito por Julia Donaldson e ilustrado por Axel Scheffler; *O Grúfalo* (2002),

traduzido por Gilda de Aquino. Nos resultados gerais, foi constatado que há “semelhanças nas RSSV dos TOs em relação aos TTs”<sup>3</sup> (PAULA, 2008, p. 96).

Em desdobramento, a pesquisa buscou trazer reflexões acerca da caracterização das narrativas infantis ilustradas, “mostrando como interagem dentro do suporte dois sistemas semióticos para a construção do significante” (PAULA, 2008, p. 7). A título de exemplificação, são analisados cenário, elementos de intensificação, objetos que acompanham o texto, elementos que não aparecem no texto verbal, mas que são revelados no texto visual, movimento, tempo, percepção de intensificação dos elementos visuais sobre o verbal ou vice-versa. Para isso, a autora procurou usar termos da gramática visual como, ator, cenário, participante, atributo simbólico, conversão, meta, processo verbal, entre outros.

No quinto estudo analisado, Camila Teresa da Silva desenvolveu a pesquisa de Mestrado *Livros para a infância: uma leitura hermenêutica sobre imagens e narrativas* (2018) com foco na interpretação da leitura de imagens e narrativas de livros ilustrados, voltada para o estudo qualitativo exploratório com base na hermenêutica simbólica trazendo o universo do símbolo e os pensamentos dos estudiosos, Gilbert Durand, Joseph Campbell e Ernest Cassirer. A pesquisadora objetivou estudar o universo simbólico presente a partir da leitura de livros com imagens para a infância, pela perspectiva da educação de sensibilidade. Ela analisou três livros infantis de autores estrangeiros, sendo dois com ilustrações e um escrito só por imagens. *A árvore vermelha* (2001) de Shaun Tan, *Espelho* (2009) de Suzy Lee e *O pato, a morte e a tulipa* (2009) de Wolf Erlbruch, que abordam temas humanamente densos como a morte, a angústia e a frustração. O estudo procurou pensar diferentes leituras e novas dimensões que possam contribuir com as práticas educacionais, bem como sobre os itinerários autoformativos na educação.

As três obras selecionadas para o estudo são de uma qualidade estética grandiosa, cheia de simbolismos, sendo duas apresentadas em linguagem verbal e visual e a outra visual. Em *A árvore vermelha* (2001) há imagem e texto, mas o que sobressai são as imagens. Já em *O pato, a morte e a tulipa* (2009) a narrativa é construída por

---

<sup>3</sup> A pesquisadora utiliza abreviaturas para designar os termos relações semânticas verbo-visuais (RSVV), textos originais (TOs) e textos traduzidos TTs).

meio de um pequeno diálogo entre a morte e o pato, organizado pela interação entre as linguagens visual e verbal, enquanto na última obra analisada, *O espelho* (2009), o texto é composto por imagens que narram.

O que chama atenção em duas das obras selecionadas, *A árvore vermelha* e *O pato, a morte e a tulipa*, é que a ilustração ocupa um espaço de destaque, são imagens que dialogam com a escrita e que fazem surgir várias interpretações para além do texto que o acompanha. Com base nas análises de Silva (2018), percebe-se que a escolha das obras para o trabalho com a criança transgride tudo aquilo que não se pode revelar, por subestimar a infância e poupá-la de temas que fazem parte da existência, “a resistência em lidar com tais assuntos com a criança demonstra a resistência em lidar com tais assuntos em nós mesmos”, aponta Silva (2018, p. 151). Sob esse viés, a pesquisa trouxe como resultados itinerários formativos ao professor, porém é preciso dar movimento ao estudo, direcioná-los para os cursos de formação.

A última dissertação de Mestrado *Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem*, (2019) de Gabriele Góes da Silva Luizari, a mais recente, apresenta um estudo sobre o modo como as crianças compreendem o livro de imagem. Nesse sentido, a pesquisa analisou de que maneira um processo formativo desenvolvido por meio de oficinas de leitura contribui para compreensão leitora do texto visual, de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola Municipal da cidade de Presidente Prudente – São Paulo. Seu viés metodológico é semelhante ao que foi desenvolvido no presente estudo, ao basear-se na pesquisa de campo voltada para a pesquisa-ação.

A investigação de Luizari (2019) abriu uma gama de conhecimentos e aprendizados. Pode ser considerado um estudo de grande importância acadêmica. Para sua pesquisa-ação, assim como nesta dissertação, a autora recorreu ao teórico Luís Camargo (1998) para pôr em prática a leitura de livros literários de imagens. Camargo aborda, em sua obra *Ilustração do Livro Infantil* (1998), um rico material sobre ilustração do livro infantil como projeto gráfico, funções, estilos, técnicas, livro de imagem, livro de poesia e uma relação bibliográfica sobre ilustração do livro infantil. Ao se apropriar de algumas técnicas levantadas por Camargo e, com intuito de colocar em prática oficinas de sensibilização, também realizadas por ele na sala

de aula, a pesquisadora buscou em seu estudo trabalhar oficinas de leitura literária com livros de imagens. Entretanto, além dos estudos do teórico, a pesquisa aqui apresentada buscou também embasamentos teóricos mais recentes em relação ao livro ilustrado, pois desde então, diversos estudos foram ampliados.

Diferentemente das experiências de leituras vividas na infância, pelas professoras do estudo de Santos, Luizari afirma que não foi leitora na infância e nem na adolescência, mas ouvia muitas histórias contadas por sua mãe. Veio ter um contato maior com os livros na graduação. Participar de oficinas com foco na leitura em sua formação inicial ofereceu-lhe condições para perceber, nos encontros formativos, as dificuldades que as professoras tinham em trabalhar com livros de imagens ou quadrinhos, indicavam dar mais atenção aos textos escritos.

No capítulo que desenvolve o trabalho de campo, Luizari divide as oficinas em duas partes. A primeira semana foi de observação, depois seguiu com as oficinas interventivas, nas quais vinte alunos participaram. Baseada nos conceitos teóricos de Camargo (1998), a pesquisadora selecionou três funções que compõem a ilustração para apresentar aos alunos, aplicando em seguida atividades sobre o que foi desenvolvido. É importante salientar que Luizari primeiro trabalha as funções da narrativa visual, lendo-as e identificando-as junto aos alunos, para só no último encontro, pôr em prática a análise do livro de imagem *A ovelha negra da Rita* (2013), da autora Silvana de Menezes. Alguns livros foram adquiridos com recursos próprios (2019, p. 34).

Como ponto de partida, foram utilizados os seguintes livros de imagem e livros ilustrados: *O grande Rabanete* (1999), de Tatiana Belinky e *Um + um + um + todos* (2013) de Anna Göbel, *Ida e Volta* (1976), de Juarez Machado. O intuito da pesquisadora era mostrar as diferenças entre livro de imagem e livro ilustrado, por isso usou os dois para que os alunos apreendessem essas diferenciações.

Esse trabalho permitiu à pesquisadora observar como os alunos apresentavam dificuldades em transcrever as observações (associadas à teoria, segundo Luizari) e a falta de domínio na leitura visual. Além das leituras e atividades realizadas em grupo, a pesquisadora aplicou uma entrevista aberta e reflexiva com questões-chave, para que os alunos pudessem pensar sobre os temas trabalhados. A

dissertação não trouxe em seus objetivos o fazer literário, e sim ensinar os alunos a ler imagens e livros ilustrados para compreendê-los melhor, mas como professores/pesquisadores, é indicado refletir sobre essa prática e voltar o olhar para o todo da obra, sem privilegiar teoria e atividades de compreensão.

Em linhas gerais, um dos estudos que foram a campo permitiu perceber algumas lacunas relacionadas ao uso do livro ilustrado e de imagem, em sala de aula. Longe de pontuar erros nas pesquisas analisadas, a intenção é abrir reflexões acerca do trabalho com o livro literário e a leitura. Diante do exposto, Santos (2015, p. 173), observou que as docentes apresentaram dificuldades para trabalhar com leituras de imagens, e isso se deve ao fato das deficiências em suas formações. Ao lado dessa colocação, é preciso disponibilizar aos professores oficinas de mediação com o uso do texto literário, nas mais diversas linguagens.

Outro ponto relevante da pesquisa de Santos é o fato de a Literatura trabalhada pelas professoras estar ligada à prática pedagógica. Foi observado nos registros das sequências várias atividades que envolvem o conhecimento de português, matemática, história, o que leva a compreender a ineficácia dessa intervenção. Conclui-se que, no interior da pesquisa da estudiosa, as obras literárias selecionadas pelas professoras cumprem o papel de alfabetizar, ensinar conteúdos, dentro do Programa de Alfabetização, citado anteriormente.

Sob esse ângulo, o trabalho aqui explanado surge para oferecer subsídios teóricos na área acadêmica, bem como para contribuir com as práticas docentes, em relação ao uso do texto literário em sala de aula. Destaque para o livro de imagem, com foco na ação dialógica, por meio da mediação da leitura, ao ressaltar a importância da intertextualidade com outras produções artísticas que contemplem a mesma temática e, principalmente, oferecer aos alunos/leitores a possibilidade de “[...] oportunidades de enriquecimento da sensibilidade, da percepção [...]” (GÓES, 2009, p. 21). O objetivo, na atualidade, é o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, enquanto docentes engajados em formar leitores, como apresenta Oliveira (2008),

A prática docente que encaminha tal interação do aluno com a obra constitui-se simultaneamente em recurso que permite ao professor ampliar seu conhecimento sobre o universo de vida de seus alunos e os valores que por ele transitam (OLIVEIRA, 2008, p. 32).

É notório que, para engajar leitores, é necessário, antes de tudo, que o mediador seja um leitor, no sentido de direcionar o olhar para esse ato político. Em outras palavras, buscar, conscientemente, o aperfeiçoamento para compartilhar os conhecimentos adquiridos ao outro, de modo a engajar, incentivar, despertar, comover. Além do mais é possível oferecer subsídios sem a intenção de dar receitas prontas, pois o cenário e os sujeitos da Educação Básica possuem suas divergências, o que funciona bem para um grupo, pode apresentar respostas insatisfatórias para outro.

À luz do levantamento das pesquisas, nos últimos cinco anos, entende-se que a produção de conhecimento científico na área de literatura, sobre o gênero literário denominado livro de imagem é bastante significativa. Nessa direção, é viável compreender a importância da continuidade de novas pesquisas sobre o livro de imagem no campo acadêmico.

Percebe-se que várias pesquisas seguiram uma rota de investigação baseada na *Linguística*, na *Semiótica* e na *Hermenêutica*, dentro das áreas da Educação, Artes Visuais e Letras. Convém destacar que, dos seis trabalhos analisados, dois foram a campo e dois pesquisaram livros de autores estrangeiros, mas que dialogam entre si. Ao mesmo tempo, observa-se que tais estudos guardam forte vínculo com a área da educação literária, o que propiciou tomá-los não somente como objeto de pesquisa bibliográfica, mas como fonte de apropriação de conhecimentos, que poderão ser ressignificados e aplicados durante a pesquisa de campo.

## CAPÍTULO 2 – ARCABOUÇO TEÓRICO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar.*

*(Roland Barthes, 2007, p. 45).*

As discussões sobre livro, literatura e leitor vêm sendo elaboradas nos últimos anos, por vários estudiosos, principalmente no que concerne à educação. Voltar o olhar para a promoção da leitura, no cenário escolar, é reforçar a importância que tem para a sociedade o ato de ler. Para isso, este capítulo tem a intenção de descrever a estrutura teórico-crítica que sustenta esta dissertação de mestrado, que tem como objetivo central analisar práticas de leitura em sala de aula, por meio de um livro literário de imagem, com vista aos aspectos teóricos e práticos para construção de vivências leitoras na contemporaneidade.

Como dito anteriormente, o objeto de estudo que ocupa o *corpus* desta Dissertação é o livro de imagem *Cena de rua* (1994), da escritora/ilustradora mineira, Ângela Lago (1945-2017). A mediação da obra pretende contribuir para o ensino de literatura, na formação dos sujeitos-leitores por meio de narrativas visuais, ou seja, aquelas que não apresentam texto verbal. Pautada nessa afirmativa, procurou-se responder aos questionamentos de Anne Rouxel (2013), levantados em seu texto *Aspectos metodológicos de ensino de literatura*, “[...] ensinar literatura para quem e como? Que literatura ensinar?” (2013, p. 17). Ao lado dessas pontuações, na medida em que a literatura é oferecida ao aluno, é proporcionada uma gama de conhecimentos ao potencializar um direito seu, que, segundo Petit (2013, p. 23-24):

Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana (PETIT, 2013, p. 23-24).

Diante da proposição, compreende-se que a literatura desempenha um papel fundamental na formação humana. Com isso, a escola e o professor (eixo central da escolarização do indivíduo) precisam estar engajados na formação crítica do aluno,

quanto ao mundo que o cerca e é por meio da literatura e da arte, que esse processo se configura. Oliveira (2008, p. 39) adverte que:

Ao lidar com a Literatura infantil em sala de aula, o professor pode propiciar a relação dialógica com o aluno e do aluno com sua cultura, com seus colegas, com sua realidade e consigo próprio, pois ao professor compete criar condições para que ele lide com a história a partir de seus pontos de vista, trocando impressões, brincando e jogando com ela, assumindo posições ante os fatos narrados, defendendo posições e personagens, criando novas situações pelas quais vai desdobrando a história original.

Em conformidade com o exposto delineado por Oliveira, o presente estudo visa, sobretudo, ao desenvolvimento de práticas da leitura literária do livro de imagem em sala de aula, por ser um gênero pouco explorado na promoção da leitura e por abarcar literatura e artes plásticas. Nessa perspectiva, foram observadas, na análise de revisão de literatura exposta no capítulo anterior, várias questões que merecem reflexão. A princípio, foi observado, em alguns trabalhos, a pouca experiência de profissionais que se dispõem a trabalhar o texto literário de imagem em sala de aula. O fato ficou mais evidente com o material de qualidade estético-literária enviado às escolas por meio de um programa de política pública que vigorou, por mais de uma década, no Brasil<sup>4</sup>. Nesse caso, cabe retomar a tese de Spengler (2017), ao apontar que,

O Programa PNBE [...] exerceu o papel de encontro entre o professor, o livro literário e o leitor criança, mas deixou uma lacuna quando não contemplou a formação do professor mediador para a utilização desse material de qualidade nos espaços educacionais públicos de promoção de leitura [...] (SPENGLER, 2017, p. 191).

A partir dessa constatação, infere-se que oferecer livros de qualidade não basta para que se promova à leitura. Se faltar formação adequada, preparo e engajamento dos gestores públicos para oferecer ao professor os meios para mediar a leitura dos livros em sala de aula, a mediação não se constitui. Para além dessas questões, falta, segundo Oliveira (2008), “investimento dos órgãos governamentais, dos empresários, das escolas em atualizar seu quadro docente e professores conscientes da importância da formação contínua” (OLIVEIRA, 2008, p. 34).

---

<sup>4</sup> Conforme o portal do MEC, o PNBE foi um programa do governo federal que proporcionou às escolas brasileiras de educação básica o acesso ao livro desde a década de 1997, sendo extinto em 2015 por motivos financeiros. Durante os anos em que vigorou, colaborou significativamente com os acervos das bibliotecas escolares, visando a promoção do acesso à leitura por meio de obras literárias de importantes autores, tanto brasileiros quanto estrangeiros. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 06 mar. 2021.

O segundo dado evidenciado na revisão é a forma como alguns professores, profissionais da educação, estudiosos e até mesmo os pais enxergam o livro de imagem, sustentando a crença de que essas obras são fáceis de ler e muitos professores as usam com o propósito de alfabetizar. A título de exemplificação, Oliveira traz, em seu estudo, o seguinte relato de experiência:

[...] em uma das Feiras de Livros, quando uma criança pediu à mãe que comprasse um livro só de imagens, ao que a mãe respondeu: ‘não vou comprar, porque este livro não tem nada escrito’” (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

Ainda de acordo com a autora,

Muitas vezes, o livro de imagens é interpretado pelo adulto como sendo somente para crianças, que ainda não sabem decodificar o código o texto verbal, quando na verdade esse ‘objeto novo’ oferece várias possibilidades de leituras, em que cada leitor fará a sua, de acordo com as suas referências culturais e emocionais (OLIVEIRA, 2008, p. 69).

Considera-se que os livros de imagem não funcionam como se fossem álbuns de figuras, mas constituídos de significados. Cabe destacar que o conceito de “objeto novo”, mencionado por Oliveira, advém dos estudos elaborados pela autora Góes (2009), em sua obra *Olhar de Descoberta*, cuja “[...] denominação é sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada” (GÓES, 2009, p. 19).

Mediante essas considerações, a pesquisa aqui produzida busca fugir da crença defendida por muitos sobre a inutilidade do livro sem palavras escritas. Procura-se pensar práticas de leitura literária do livro escrito por imagens para mostrar a potencialidade que a obra pode trazer para o cenário da sala de aula, por meio da mediação adequada.

## 2.1 RETRATOS DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: SALTOS ATRAVÉS DO TEMPO

### 2.1.1 As origens da Literatura Infantil

*[...] Minhas estórias de Carochinha, meu melhor livro de leitura, capa escura, parda, dura, desenhos preto e branco. Eu me identificava com as estórias. Fui Maria e Joãozinho perdidos na floresta. Fui a Bela Adormecida no Bosque. Fui Pele de Burro. Fui companheira de Pequeno Polegar e viajei com o Gato de Sete Botas. Morei com os anõezinhos. Fui a Gata Borralheira que perdeu o sapatinho de cristal na correria da volta, sempre à espera do príncipe encantado, desencantada de tantos sonhos nos reinos da minha cidade.*

*(Cora Coralina, 2013, p. 45-46)*

Vários teóricos se debruçaram sobre as origens da Literatura Infantil, aquela “[...] que procura despertar na criança emoção e prazer pelo interesse do narrativo: oral ou por escrito” (GÓES, 1984, p. 56). Entre o rol de estudiosos estão: Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Maria Antonieta Cunha, Nelly Novaes Coelho, Cecília Meireles, entre outros. Desse modo, o estudo estabeleceu diálogos com as concepções teóricas de Maria Lúcia Costa Rodrigues, tendo em vista seu trabalho de caráter, em certa medida, antropológico sobre “historicidade do livro infantil”, “livro de narrativa visual”, “ilustração em livros infantis”. Entretanto, sempre na intermediação de outros discursos, bem como as importantes contribuições de Zilberman e Lajolo, no que concerne à abordagem na história da literatura e na sua concepção.

Na obra *A Narrativa Visual na Literatura Infantil Brasileira: Histórico e Leituras Analíticas*, Rodrigues (2012) apresenta um material histórico relevante para os estudiosos da Literatura Infantil no mundo e no Brasil. Além de contextualizar profundamente a história, a pesquisadora procura discutir o gênero “narrativa visual” (optou por essa forma de nomenclatura), pois acredita que,

[...] independentemente da técnica empregada para a imagem, o livro vai contar uma história com todos os elementos de uma narrativa literária, sem importar qual a linguagem escolhida (verbal ou visual), no suporte livro ou em outros (RODRIGUES, 2012, p. 72).

Na primeira parte dos seus estudos, Rodrigues procura discutir sobre o livro, o texto e a ilustração – do século XVII ao século XX. Inicialmente, aponta para uma ausência do livro infantil em contextos sociais do passado, que “[...] na maior parte de sua história, não é assim tão infantil” (2012, p.39). A maioria das histórias originava-se da oralidade e o público infantil acabava compartilhando os mesmos textos destinados aos adultos. Os textos eram criados pela ótica do adulto e carregados de ensinamentos moralistas. Sob essa perspectiva, a autora descreve em seus estudos que, “a moderna concepção de infância começou a dar os primeiros sinais por volta do século XVII e intensificou-se no século XVIII com a ascensão de uma nova classe social, a burguesia” (RODRIGUES, 2012, p. 41).

A esse respeito, alguns episódios marcaram o cenário livreiro no período colonial, a partir de 1808, com a instalação da Corte Portuguesa no Brasil, com a abertura dos portos e o processo migratório de estrangeiros no Rio de Janeiro. Essa movimentação facilitou a circulação de obras importadas, oriundas de Portugal e outros países, conforme aponta Abreu (2012). Nota-se também a forte presença de crianças no período e a escassez de obras endereçadas a elas. Vale destacar que essas obras eram desprezadas pelo público. Segundo Abreu (2012, p. 148):

Duplamente desvalorizados são os livros *Magasin d' enfants* e *Thesouro de meninos*, pois além de serem narrativas ficcionais cujo propósito era a moralização e a educação, tinham como público-alvo as crianças e jovens (ABREU, 2012, p. 148).

À luz dessas reflexões, levantadas pela autora e com base nos estudos históricos, é possível entender os temas moralizantes, religiosos e educacionais. As histórias eram oriundas de uma ideologia das sociedades antigas que foram se modificando ao longo dos séculos, embora, existam, ainda hoje, a presença de narrativas de fundo moral no repertório literário das crianças e jovens.

Posteriormente, os saltos históricos vão ganhando contorno com os movimentos e a presença de La Fontaine (1621-1695), Charles Perrault (1628-1703), Carlo Collodi (1826-1890), Irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) e Hans Christian Andersen (1805-1875), que se dedicaram a criar narrativas para crianças.

Quanto aos Irmãos Grimm, passaram a coletar e adaptar histórias e lendas da oralidade, em território da Alemanha. No Brasil, o título de pioneiro vai para Monteiro Lobato (1882-1948), que voltou o seu olhar para o público infantil, tendo em vista a escassez de escritores brasileiros na área. Convém destacar que, “as importações de livros destinados às crianças se estenderam até fins do século XIX, apenas para as abastadas”, conforme Rodrigues (2012, p. 45).

Para a autora, “as pouquíssimas crianças que tinham acesso à literatura possuíam ao seu dispor a literatura de outras culturas” (2012, p. 45), ou seja, livros oriundos da Europa, como já mencionado. A título de exemplificação, no efervescente século XX, um fato curioso chama atenção em uma entrevista ocorrida na década de 1984, dada pelo poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) ao jornalista e escritor Edmilson Caminha, sobre sua experiência leitora, “[...] eu era leitor de revistas, lia poucos livros, que quase não chegavam à minha terra” (CAMINHA, 2002, p. 31).

Apesar da dificuldade, o poeta ainda tinha acesso às revistas, mas havia crianças e adolescentes que não compartilhavam do mesmo privilégio. Cabe ressaltar, conforme estudos trazidos por Zilberman e Lajolo (1993), que os poucos livros que chegavam às mãos do poeta, faziam parte de uma história recente da formação da Literatura Infantil em terras brasileiras, entre o final do século XIX e início do século XX, “pós abolição e advento da República” (ZILBERMAN, LAJOLO, 1993, p. 15). Anteriormente, como é possível perceber com Abreu (2012), que a intensa movimentação de pessoas e mercadorias nos portos, no início do século XIX, fez com que o cenário crescesse cada vez mais em direção à mudanças significativas ao longo dos anos. Desse modo, na visão de Zilberman e Lajolo (1993, p. 15):

A extinção do trabalho escravo, o crescimento e a diversificação da população urbana, a incorporação progressiva de levas de imigrantes à paisagem da cidade, a complexidade crescente da estrutura administrativa são sinais da nova situação. E são eles que começam a configurar a existência de um virtual público consumidor de livros infantis e escolares, dois gêneros que também saem fortalecidos das várias campanhas de alfabetização degradadas e lideradas, nesta época, por intelectuais, políticos e educadores (ZILBERMAN, LAJOLO, 1993, p. 15).

Diante desse contexto, percebe-se a consciência de um Brasil marcado pela transição no desenvolvimento cultural, em que as influências estrangeiras vão impactar bastante no modo de vida dos brasileiros, principalmente no acesso aos livros. Conforme reforçam as autoras, “[...] eram os clássicos infantis europeus que

forneciam o material para as adaptações e traduções que precederam a propriamente dita produção brasileira de literatura infantil” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 17). Em linhas gerais, conforme as concepções teóricas das autoras, o surgimento da Literatura Infantil no Brasil divide-se em várias fases da história, e é gestada no auge das transformações sociais vigentes, como pode ser observado na tabela abaixo:

**Tabela 2 – Formação da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira<sup>5</sup>**

<p><b>1ª fase (1890-1920)</b> - Abolição da escravatura, advento da República, crescimento de imigrantes e das classes populares; campanhas de alfabetização; influência europeia; pensamento conservador; modelo cívico-pedagógico; adaptações de obras estrangeiras; temas ligados à pobreza na poesia e no romance; livros destinados às escolas com foco nos temas da caridade, da obediência, dedicação aos estudos, à constância no trabalho, a dedicação à família; textos sob os moldes da ideologia dominante; literatura infantil com viés de modernidade, grandeza, civismo e patriotismo.</p>
<p><b>2ª fase (1920-1945)</b> - Reivindicações por parte da burguesia; mudança no regime político; presença de um governo revolucionário na década de 1930; industrialização das regiões mais ricas (a Centro-Sul); reforma no ensino; permanência do coronelismo nas regiões mais pobres; como o Nordeste; surgimento do rádio; expansão do cinema; progresso das tecnologias da comunicação; no que concerne à literatura, o setor editorial recebe investimentos significativos; ampliação dos elementos culturais; semana da Arte Moderna; população essencialmente rural; circulação das histórias folclóricas; obras destinadas ao uso pedagógico. Monteiro Lobato e Tales de Andrade se destacam na Literatura Infantil.</p>
<p><b>3ª fase (1945-1965)</b> - Brasil sob o comando do governo Vargas; anos sombrios da segunda Guerra Mundial; influência dos Estados Unidos no mercado; intelectuais brasileiros estudam nas Universidades de Coimbra e Paris; editoras passam a traduzir a produção literária anglo-saxônica; fortalece o cinema e as histórias em quadrinhos; valorização do nacional; movimentos artísticos literários estão a todo vapor; o espaço representado na literatura infantil ganha novo significado; a presença da criança como protagonista e a participação dos índios.</p>
<p><b>4ª fase (1965- 1980)</b> - Brasil alinhado com o mundo capitalista; presença de instituições que legitimam e patrocinam a literatura; política cultural moderna; mediação entre um estado capitalista e o setor que produz seus bens culturais; ascensão de várias mídias; produção nacional de livros no governo de Juscelino; investimento em propaganda, modernização da indústria e comércio livreiro; ampliação das linguagens e materiais na literatura dos anos 60 e 70; literatura infantil com destinos pedagógicos - o autor visitava as escolas para falar dos seus livros; Golpe político no ano de 64; fortalecimento do mercado e da classe burguesa brasileira; universo urbano no texto literário e presença da crítica na realidade social; período fértil no campo literário.</p>

Fonte: ZILBERMAN, LAJOLO (1993, p. 14-20; p. 58–67; p. 122–132; p. 169–182).

Inicialmente, é interessante apresentar uma pequena síntese das concepções teóricas de Rodrigues (2012), no que diz respeito às adaptações e importações de livros destinados à infância. Os estudos de Abreu (2012) destacam a influência de Portugal, no início do século XIX e os constantes movimentos de estrangeiros, bem

<sup>5</sup> A tabela acima foi elaborada a partir dos estudos teóricos desenvolvidos pelas autoras Zilberman e Lajolo, que trazem no cerne da discussão a formação histórica da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil, organizada em fases. Uma teoria historiográfica precisa e relevante para o campo dos estudos literários.

como a presença de mercadorias importadas, com destaque para o livro. Zilberman e Lajolo (1993) apresentam um contexto histórico mais amplo, dividido em fases, concepções teóricas e relevantes, dentro da temática desenvolvida nesta pesquisa: o livro literário infantil e juvenil. As investigações feitas pelas autoras não só trazem a formação da Literatura Infantil, mas todo o contexto histórico político-social.

De fato, na primeira fase, o Brasil se encontra em formação, saindo de um processo exploratório da mão de obra escrava, crescimento da população – índios, a população de ex-escravizados e europeus, o café como o principal produto da terra. Tem-se, à época, um Brasil em transição, rumo à modernidade. Contudo, sob o viés das várias transformações pelas quais passava o país, ainda continuava sofrendo as interferências exteriores, conforme apontam Zilberman e Lajolo,

Por sua vez, a contínua e cada vez mais intensificada influência sofrida por intelectuais brasileiros de seus pares europeus torna o período um tempo rico e complexo em termos de manifestações literárias. Repercutem no Brasil, a partir do fim do século, menos ou mais adaptadas à nossa realidade, as mesmas estéticas que, na França, presidem às novas configurações da literatura (ZILBERMAN, LAJOLO, 1993, p. 16).

Entre outras demandas, as ações em torno da alfabetização e da escola ganham notoriedade, embora os livros destinados à escola carregassem em si um caráter ideológico conservador, cujos assuntos remetiam ao tema do civismo, patriotismo, ensinamentos morais. Nesse sentido, “a escola é fundamental enquanto destinatária prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 19).

Na transição para a segunda fase, nota-se um regime político em constante mudança, reivindicações por parte da população, essencialmente a burguesa que vivia nos centros urbanos, surgimento de indústrias, mudanças no ensino e desprezo pelas áreas mais pobres, intensificação das histórias folclóricas, surgimento de produtos culturais como o rádio, cinema, os quadrinhos, período de intensa movimentação artística, devido à semana da Arte Moderna. Em relação à Literatura Infantil, conforme argumentam as autoras referidas no parágrafo anterior,

Ela não teve origem popular, nem aparecimento espontâneo: seu surgimento foi induzido, patrocinado pelos autores que escreveram livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX. Desde então, no entanto, e em particular após o sucesso de Tales de Andrade e Monteiro Lobato, as editoras começaram a prestigiar o gênero, motivando seu aumento vegetativo ao longo dos anos 20 e 30, bem como a adesão

progressiva de alguns escritores da nova e atuante geração modernista (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 61).

Diante destas reflexões, é notório que a movimentação e iniciativa de certos autores foram um dos fatores primordiais para o crescimento e circulação dos livros destinados ao público infantil, tendo em vista também o efeito mercadológico que esses objetos vinham despertando. Conforme os anos compreendidos na terceira fase, é a partir de 1945 que acontece a expansão da literatura, uma vez que a sociedade brasileira era, até então, essencialmente rural e analfabeta.

Após 1960, toma forma um público em processo de urbanização, crescendo cada vez mais e por essa demanda o livro ganha popularidade. As influências estrangeiras crescem, “com a anuência final de Getúlio, o capitalismo norte-americano acabou obtendo a concessão definitiva do nosso mercado, que se tornou presa fácil de seus produtos, industrializados e culturais” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 123). Dessa época em diante, a presença de produtos e modismos estrangeiros invadiram a cultura nacional refletindo-se na arte, na música, no cinema, na literatura, na moda, na alimentação e na língua. No plano cultural brasileiro, de acordo com as autoras:

As segmentações da cultura brasileira, até o final dos anos 50, são importantes para compreensão dos caminhos percorridos pela literatura infantil coetânea, que se repartiu: manteve algum vínculo com o nacionalismo anterior, pois o modelo educativo continuava a vigorar na escola, ainda sua principal aliada: mas tentou contornar os perigos da vulgarização ou da associação ao popular, indesejável porque resíduo do atraso a ser esquecido (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 126).

Nesse cenário, em se tratando de períodos de transição entre o antigo e o moderno, o espaço rural pensado para ocupar o universo da Literatura Infantil da primeira fase, era o ponto de partida condizente com as vivências históricas daquele período, e, “comparando o espaço representado nesta e na literatura infantil da fase anterior, constata-se que ele não mudou, mas adquiriu novo significado” (ZILBERMAN, LAJOLO, 1993, p. 127). Nesse período transitório, identifica-se a participação dos índios nas narrativas infantis, crianças protagonistas, histórias de aventuras, presença do humor na literatura lobatiana, em que o período registra um panorama de significantes transformações, devido às ações reivindicatórias vigentes.

No último período contemplado pelos estudos das autoras, o Brasil “antigo e provinciano” fica para trás e nasce uma política cultural moderna. O país é marcado

pelo golpe político de 1964, é mediado pelas influências capitalistas estrangeiras, vê-se rodeado pela ascensão das mídias, modernização industrial, expansão do comércio livreiro, livros destinados ao ensino pedagógico. Conforme as autoras (1993, p. 174), “vários indícios parecem confirmar que a literatura infantil brasileira mais recente incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica”, fato constatado até os dias de hoje.

Marcada por um contexto cheio de entraves, constata-se nessa transição histórica abordada pelas autoras, dois espaços consideravelmente significativos na construção da história brasileira e que foi incorporado nos textos literários. É inegável que o compromisso da arte com os acontecimentos sociais de determinada época torna-se relevante para a formação cultural de um povo, pois até os anos 50 do século XX pairava nos textos literários o espaço dos sítios e fazendas.

Decorridos os anos 60, integra-se o ambiente da cidade, é nesse contexto que a percepção mais objetiva da vida se volta para as questões sociais do indivíduo, retratando os acontecimentos urbanos, como pode ser observado na obra literária *Cena de rua*, em que o espaço da narrativa é urbano e tem como protagonista uma criança. Nesse enfoque, de acordo com Zilberman e Lajolo (1993) a percepção da realidade social começa a se refletir nas obras:

O realismo dá seus primeiros passos, trazendo para as histórias infantis personagens e ambientes cuja construção literária não omite problemas e crises comuns na vida brasileira contemporânea (ZILBERMAN e LAJOLO, 1993, p.177).

Os acontecimentos sociais do cotidiano se intensificam e ganham a adesão de muitos artistas brasileiros na pintura, na escultura, na música, na poesia, no cinema e no teatro. Em sequência, as reflexões desenvolvidas por Zilberman e Lajolo, retomadas nesta pesquisa, fizeram compreender que o processo histórico é tão importante para os estudos da formação da Literatura Infantil Brasileira e como esse gênero foi se consolidando em meio a tantos entraves. É preciso dar continuidade e visibilidade aos livros literários infantis, porque aí estão e são frutos de muitas batalhas.

### 2.1.2 Texto e ilustração

Depois da consolidação do livro infantil e juvenil no mundo, e com a demanda para atender ao público em geral, novas formas de apresentar os textos foram surgindo. A título de exemplificação, em 1869, é colocada em circulação a obra *As aventuras de Nhô-Quim*, com ilustrações em quadrinhos, do ilustrador brasileiro Angelo Agostini (RODRIGUES, 2012, p. 59). Posteriormente, com o surgimento de Lobato no cenário infantil e juvenil, vários ilustradores foram surgindo. E, ao lado dessas pontuações, a autora argumenta:

Se a noção de infância como vemos hoje demorou a ser percebida e aceita, [...] a necessidade de elaborar material que agregasse valor à cultura da infância, e livros de histórias dirigidas aos pequenos com personagens condizentes a eles eram mais do que bem-vindos (RODRIGUES, 2012, p. 53).

O presente estudo acredita, da mesma forma que Rodrigues, que agregar ilustrações aos livros para o universo das crianças, faz com que elas potencializem seu olhar sensível. Mas nem sempre foi assim, pois inicialmente, “[...] pouco valor foi dado à imagem na literatura infantil como instrumento eficaz de assimilação do texto verbal e potencializador da mensagem proposta” (RODRIGUES, 2012, p. 53).

A esse respeito, o autor Camargo (1998) define ilustração como “[...] toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc.” (1998, p. 16). Observar o belo na natureza, em um quadro, numa fotografia, num livro faz parte da vida do ser humano. Com isso, ao observar a necessidade de ilustrar os livros infantis para o público-alvo, o ser humano buscou inspiração ao seu redor e em outros artistas que o antecederam. Viu-se então, um engajamento na história para atrair, por meio das imagens o público infantil e juvenil, tendo em vista também a evolução do mercado, que, segundo Oliveira (2008, p. 67):

Com a evolução das ciências, das artes e da tecnologia, evoluiu também a concepção de ilustração de livros para criança. Hoje, a produção editorial está mais atenta à qualidade do livro, atende ainda mais às necessidades do leitor-criança e, para tanto, considera a qualidade artística da ilustração (OLIVEIRA, 2008, p. 67).

O fragmento citado deixa em evidência que à medida que o homem evolui, sua produção material também se modifica, cujo objetivo busca atender o crescimento

mercadológico e capitalista das sociedades. Hoje, os livros destinados às crianças e jovens procuram satisfazer todos os gostos. Como exemplo, é indicado citar os mangás, os livros adaptados de games e séries, livros de banho, livros-brinquedo, livros de pano, os famosos *pop-up*, adaptações de obras clássicas para livro só de imagem e quadrinhos. Ramos (2020, p. 134) adverte que,

É muito provável, portanto, que o livro infantil do futuro se aproxime cada vez mais da linguagem dos videogames e de muitos aplicativos que são baixados hoje nos celulares, que exigem a interação daqueles que os consomem (RAMOS, 2020, p. 134).

Ramos (2020) ainda ressalta que “desde o *Patinho Feio*, as ilustrações e os livros destinados à infância, no Brasil, passaram também por inúmeras transformações” (2020, p. 28). Sob essa ótica, os livros ilustrados tornaram-se alvo de vários estudos por parte de intelectuais e acadêmicos.

O artigo *Livro ilustrado: texto, imagem e mediação*, das autoras Felícia de O. Fleck, Miriam F. V. da Cunha e Clarice F. Caldin (2016), oferece subsídios teóricos para esclarecer sobre as diferenciações entre livro ilustrado e com ilustrações. Segundo as autoras, o livro ilustrado é aquele em que “as imagens ampliam e transformam o texto escrito” (2016, p. 96). Já o livro com ilustração não depende do visual para ser entendido, as imagens exercem um papel figurativo.

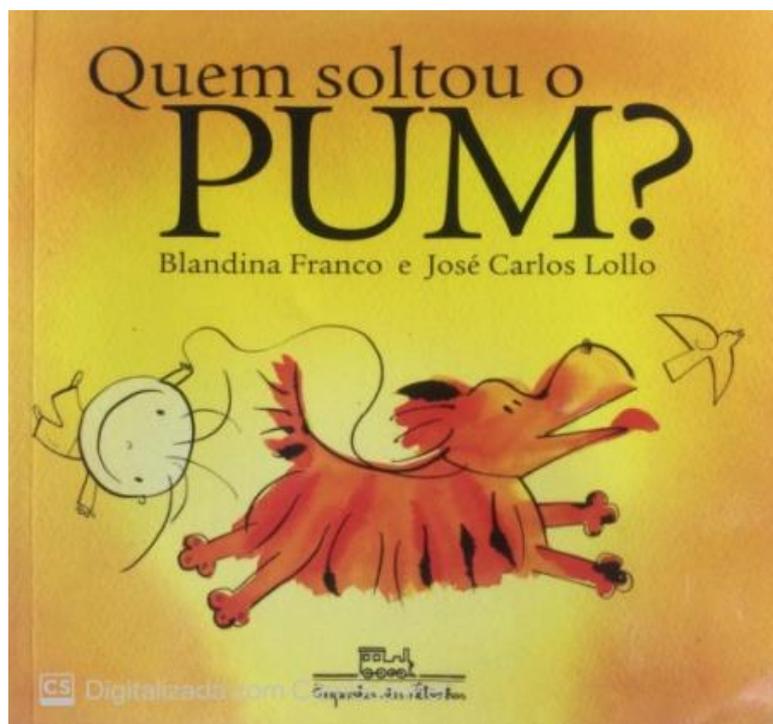
Cabe ressaltar que as ilustrações, de modo geral, atraem e fascinam o público infantil e, diante de livros ilustrados ampliam-se as interpretações, devido à simbologia que uma imagem carrega, indo além do texto escrito, ou seja, enriquece o repertório leitor. No livro com ilustrações, “o entendimento da obra não é afetado pela presença ou ausência do desenho”, conforme pontua Ramos (2020, p. 52). As imagens compõem o cenário de forma a reproduzir aquilo que está sendo contado pelas palavras, no entanto, convém destacar que, não exclui a possibilidade de o público infantil dar asas à imaginação e criar outras histórias, a partir dos desenhos.

Algumas características dos livros ilustrados são destacadas também por Mendes (2016, p. 41) em sua tese discutida no capítulo de revisão de literatura. Elas são apresentadas da seguinte maneira: a) no livro ilustrado o texto é curto e as ilustrações se sobressaem, estas se forem eliminadas, a narrativa perde o sentido; b) com ilustrações as imagens são discretas, têm um papel superficial na narrativa podem ser retiradas sem prejudicar o sentido da história.

Essas características foram percebidas durante a revisão dos trabalhos acadêmicos. Destaque para a dissertação de Silva (2018), ao analisar as obras *A árvore vermelha* (2001), *O pato, a morte e a tulipa* (2009), especialmente, porque os livros possuem imagens que ocupam boa parte da narrativa, carregadas de valor simbólico, visual e verbal que interagem. Para Ramos (2020, p. 31-32), as imagens destas obras exigirão do leitor “[...] um esforço de avaliação mais amplo [...]”, ou seja, “[...] podem provocar uma necessidade maior de interpretação”.

Desde esse ponto, percebe-se que essa divisão conceitual entre livros ilustrados e livros com ilustrações servem para designar a função que cada obra cumpre, ao se encontrar com o respectivo leitor, e como podem ser trabalhadas num processo de mediação. Como exemplo, pode ser encontrada nas páginas seguintes, uma tríade de obras literárias ilustradas e com ilustrações, selecionadas com o intuito de ilustrar os conceitos dialogados neste capítulo.

Figura 1 – capa do livro ilustrado *Quem Soltou o Pum?*



Fonte: FRANCO; LOLLO, 2010 – acervo da pesquisadora

Figura 2 – ação narrativa

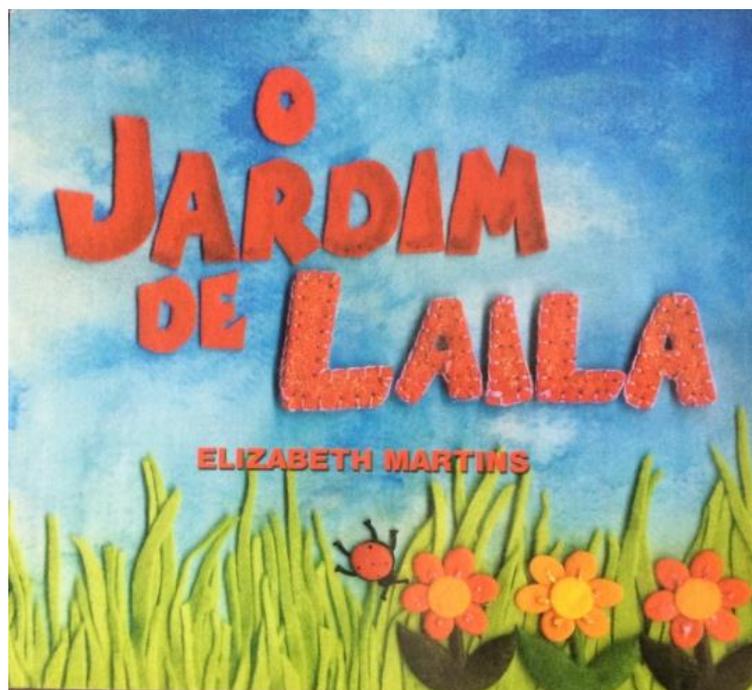


Fonte: FRANCO, LOLLO, 2010, p. 6 – 7.

A obra *Quem soltou o Pum?* (2010), dos autores brasileiros Blandina Franco e José Carlos Lollo, é um exemplo da interação entre o verbal e o visual, tendo em vista que o título da obra e o enredo causariam certa confusão no pequeno leitor, se faltassem as imagens. De acordo com o enredo, “PUM” é o nome do cachorro, isso fica claro nas ilustrações, e sem a parte visual, a expressão “PUM” levaria os leitores para o entendimento de que se trata daqueles gases liberados pelo corpo como se observa no texto verbal da figura dois, “nada me deixa mais feliz do que soltar o Pum”.

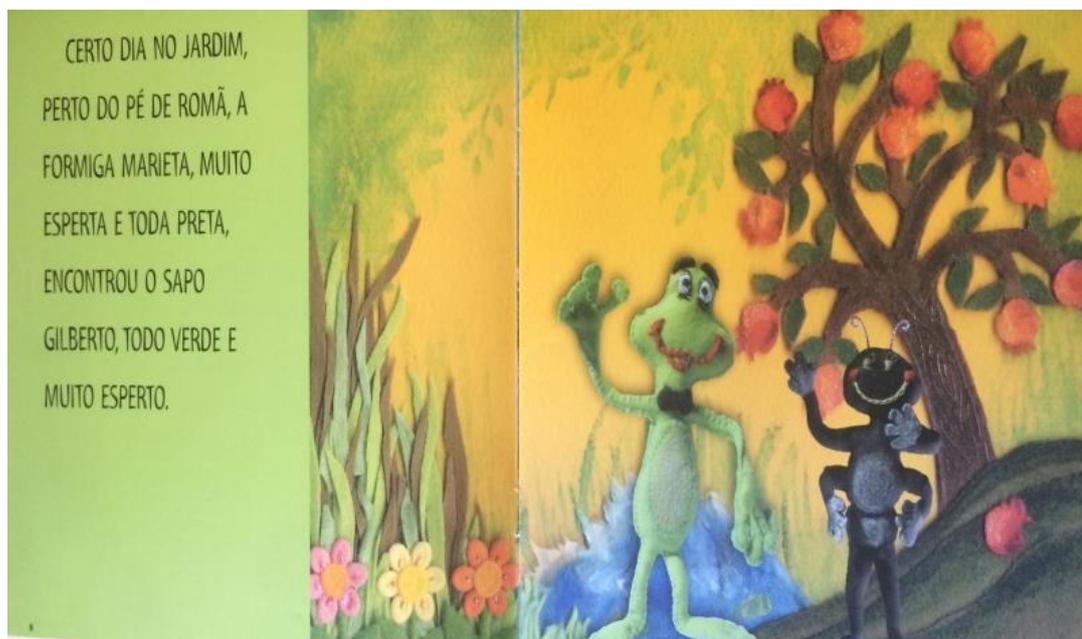
Todavia, o mediador da leitura pode se valer somente do enredo para aguçar os ouvintes, só revelando quem é o Pum no final da história. Primeira obra sobre o cachorro a ser publicada pela Companhia das Letrinhas, o personagem desencadeou uma série de títulos: a) *Soltei o Pum na Escola*; b) *Deixei o Pum Escapar*; c) *O Pum e o Piriri do Vizinho*; d) *Soltei o Pum na Banheira*, este categorizado como livro de banho.

Figura 3 – capa do livro com ilustração O Jardim de Laila



Fonte: MARTINS, 2008 – acervo da pesquisadora

Figura 4 – ação narrativa

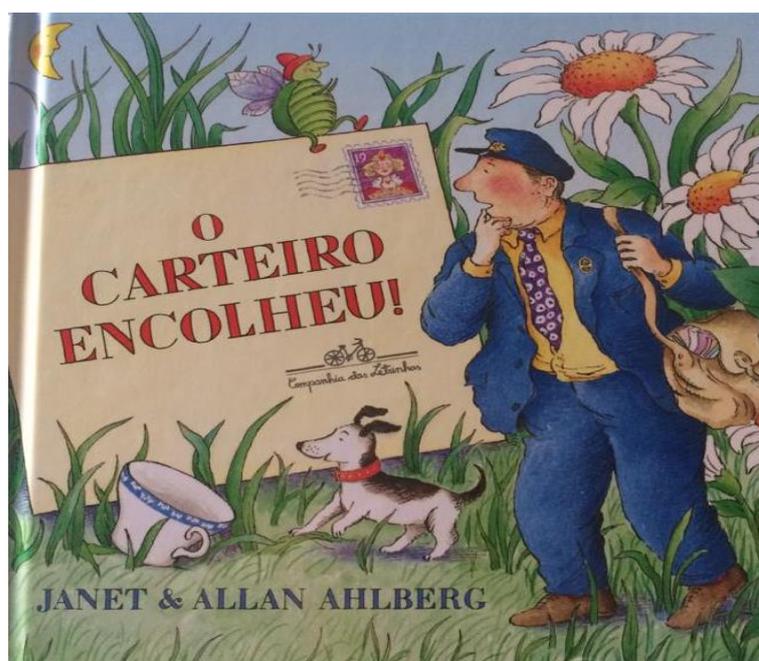


Fonte: MARTINS, 2008, p. 8-9.

A obra *O Jardim de Laila* (2008), da autora capixaba Elizabeth Martins, foi ilustrada por meio da técnica da colagem em feltro. As imagens narrativas possuem cores

bem alegres e desempenham um papel figurativo na obra, ou seja, acompanham o texto do início ao fim e destacam as relações entre as duas linguagens – verbal e visual. Isso pode ser observado na figura quatro, quando os personagens, a formiga Marieta e o sapo Gilberto, se encontram no jardim para um bom bate-papo. Convém destacar que se trata de uma narrativa que não perderia o sentido se as imagens fossem suprimidas, porém, para o público infantil as imagens nos livros aguçam a fantasia, são um atrativo para a leitura. “A criança gosta do jogo entre a segurança do conhecimento e a surpresa do inusitado que os desenhos costumam provocar”, pontua Ramos (2020, p. 23). É digno de nota que as obras literárias ilustradas caem no gosto do adulto, principalmente quando este adulto não teve contato com tais obras na infância.

Figura 5 – capa do livro O carteiro encolheu



Fonte: AHLBERG; JANET, 2019 – acervo da pesquisadora.



Figura 8 – ação narrativa



Fonte: AHLBERG; JANET, 2019.

O último livro analisado, figura 5, *O carteiro encolheu!* (2019), dos autores estrangeiros Janet e Allan Ahlberg, abarca as duas categorias levantadas pelos teóricos consultados. Inicialmente, as ilustrações cumprem o papel de reproduzir o texto verbal, já que mostram a rotina do carteiro, figura 6.

A figura 7 direciona o carteiro para a leitura de uma carta circular, com palavras em forma de caracol, que o levará até *Alice no País das Maravilhas*, personagem que ocupa a maior parte da página, como pode ser visto na figura 8. Nesse sentido, a obra perderia sua identidade sem os recursos visuais e móveis que são endereçados aos personagens dos contos de fadas.

O próprio livro é a bolsa carteiro do personagem principal, a qual contém cartas, livros em miniatura, cartões postais, uma lupa para o pequeno leitor olhar as imagens e palavras que encolhem junto com o carteiro, depois de ter levado uma pancada na cabeça. Além disso, o livro resgata a tradição de enviar cartas uns aos outros, costume esquecido no tempo com o avanço das tecnologias, já que a comunicação hoje acontece por meio das redes sociais, e-mail, *whatsapp*.

Nesse contexto, são encontradas, nas três obras analisadas, diferenças nos detalhes e na forma como se apresentam ao público infantil, uma vez que os recursos imagéticos ganham e ampliam seu espaço dentro da Literatura Infantil. Segundo Camargo (1998), essa ampliação agrega valor à obra, pois “o uso de técnicas diferentes enriquece o universo visual da criança, estimula sua percepção, sua apreciação estética [...]” (1998, p. 52).

### 2.1.3 Livro de imagem

O livro de imagem é uma narrativa visual. De acordo com Rodrigues (2012, p. 66),

a imagem tem função de narrativa quando percebemos uma mutação sequencial da figura com sentido claro ou quando ela demonstra determinada ação. Essa função pode apresentar diferentes graus de narratividade.

Outrora, a representação do mundo se deu pelo visual, “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21). Nesse percurso, a história registrou no tempo a pintura primitiva feita pelo homem das cavernas, pinturas que contam o cotidiano de uma determinada época. Da mesma forma, pinturas sacras do Antigo e Novo Testamento, estas com objetivos de comunicar as narrativas religiosas trazidas pelo livro sagrado ao povo, levando em conta que a maioria das pessoas não sabia ler. De acordo com a autora Dondis (1991, p. 185),

Na Idade Média e no Renascimento, o artista servia à Igreja como propagandista. Nos vitrais, nas estátuas, nos entalhes e afrescos, nas pinturas e ilustrações de manuscritos, era ele quem transmitia visualmente a ‘Palavra’ a um público que, graças a seus esforços, podia ver as histórias bíblicas de forma palpável.

À luz dessas considerações, é plausível entender que as formas de se comunicar eram condizentes com a época vivida, era o que as pessoas tinham à disposição. Com o avançar dos séculos, outras necessidades foram surgindo e a relação comunicativa do homem com o mundo foi se aprimorando. Desde então, a

linguagem escrita passa a ser uma manifestação de prestígio e, posteriormente, outros modos de se comunicar vão se mesclando ao código verbal, como se observa nas pontuações a seguir.

O parecer de Santaella (2012, p. 11) esclarece que é errôneo pensar a língua como algo exclusivo, como uma forma de linguagem e um meio de comunicação privilegiada. Para a pesquisadora, no mundo contemporâneo, a leitura ampliou seus espaços de interação entre palavra e as imagens:

[...] desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as belas relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana. Isso está presente nas embalagens dos produtos que compramos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso (SANTAELLA, 2012, p. 11).

Nesse âmbito, tem-se uma gama de textos que vinculam escrita e imagem, ou somente o visual, como códigos de trânsitos e mensagens publicitárias como os *outdoors*. Isso posto, para a elaboração de produtos culturais, vários artistas, em determinada época, recorreram a correntes artísticas e variadas técnicas para se expressarem nas artes visuais, originando, então, olhos que falam e mãos que pintam. Todas essas formas de se expressar são narrativas visuais.

Diante de um texto verbal, formam-se, por meio da imaginação, imagens de uma determinada situação ou memória vivida semelhante, elas “[...] se apresentam à nossa consciência instantaneamente [...]” (MANGUEL, 2001, p. 25).

Por conseguinte, se no tempo passado, as narrativas visuais ocupavam a vida do ser humano como forma de expressão, até chegar ao domínio da escrita, hoje ela reaparece com mais força ainda. Esse vaivém histórico mostra o quanto as pessoas são seres múltiplos de linguagens e que as imagens representam o visível, e, além disso, “a imagem precisa ocupar um lugar de relevância cognitiva na escola, precisamos aprender a explorá-las” (SANTAELLA, 2012).

De acordo com a indagação, “[...] qualquer imagem pode ser lida?” (MANGUEL, 2001, p. 21), levantada pelo teórico, a pesquisa procurou focar na leitura literária de

livro de imagem, em diálogo com a literatura e as artes plásticas. Para um processo analítico dos elementos plásticos que compõem *Cena de Rua* (1994), foi necessário recorrer às concepções de Donis A. Dondis, na obra *Sintaxe da Linguagem Visual* (1991), que oferece subsídios teóricos sobre conhecimento visual e suas características, bem como elementos básicos dessa comunicação para análise da imagem e toda a sua anatomia como representação, a educação do olhar, técnicas e estilos.

Para a autora, “a evolução da linguagem começou com imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns autoexplicativos e unidades fonéticas, e chegou finalmente ao alfabeto [...]” (DONDIS, 1991, p. 14). Como desdobramento, frente à necessidade de se expressar de outras formas, os seres humanos se comunicavam uns com os outros por meio do visual, como descrito inicialmente no texto.

Diante da proposição apresentada, pretende-se ler em sala de aula a linguagem imagética, tendo em vista que a leitura de livros de imagem nesse espaço é pouco trabalhada. Dondis (1991), no decorrer dos seus estudos, coloca em pauta o comportamento do sistema educacional quanto à promoção do uso da imagem no contexto da escola e leva a refletir sobre como esse pensamento proferido na década de 1990 é tão pertinente e atual hoje, de acordo com Dondis (1991, p. 17):

[...] o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança. Até mesmo a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos. Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – dispositivos, filmes, *slides*, projeções audiovisuais -, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão (DONDIS, 1991, p. 17).

O argumento defendido nessa citação, embora tenha se dado na década de 1990, aponta para um modelo de ensino em que alunos são vistos como seres passivos, diante da abundância de recursos visuais que não agregam nenhum valor à aprendizagem. Esses excessos, elaborados de forma vazia, não oferecem ao aluno aparatos para a educação da sensibilidade nem potencializam as ações dialógicas - o que poderia colocar o aluno como parte central desse processo.

Atualmente, a sociedade está envolvida pela tecnologia, na qual as imagens e a interação ocupam um lugar quase majoritário. Hoje, crianças, jovens e adultos são

consumidores assíduos das redes sociais e dos games, ou seja, a televisão, antes poderosa passou a ocupar um papel secundário.

A forma como essas imagens são colocadas ao consumidor impossibilita um olhar sensível, interpretativo e que leve à reflexão desses elementos visuais, devido ao fato da rapidez com que é oferecida. As imagens exigem apenas o esforço de um clique dos ícones que carregam reações emotivas, tais como tristeza, alegria, força, conhecidos como os Emojis, reduzindo a capacidade intelectual. Em paralelo a essas colocações, é correto afirmar que, boa parte dos usuários das mídias tornaram-se consumidores passivos das redes sociais e dos games, pois “o ambiente também exerce um profundo controle sobre a nossa maneira de ver”, ressalta Dondis (1991, p.19).

Até aqui, foram discutidos conceitos históricos acerca da Literatura Infantil, tendo em vista o processo de circulação de livros no Brasil colonial, origem dos livros ilustrados e conceitos com o propósito de delinear conceitos sobre narrativa visual. A partir desse ponto, será discutida a origem dos livros de imagem, que não está muito distante. Conforme aponta Rodrigues (2012, p. 12), em seus estudos de investigação, “no final da década de setenta, um novo gênero na literatura começou a ganhar corpo e autonomia, de modo a antecipar para o universo literário infantil as características de hibridação pós-moderna: a narrativa visual”.

Em 1981, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) instituiu o prêmio Luís Jardim de Melhor Livro de Imagem que concedeu o prêmio aos brasileiros Juarez Machado e Eva Furnari. Essa premiação foi um marco histórico, pois o gênero ganhou visibilidade e atraiu produções contínuas (RODRIGUES, 2012). Segundo a autora, Machado deu início ao gênero com a criação de *Ida e Volta*, objeto da premiação da FNLIJ, à época conhecido como “livro sem texto”. Apesar disso, “somente em 1976 o autor lançou o livro no Brasil, pela editora Primor e mais tarde pela editora Agir (RODRIGUES, 2012, p. 86). Antes do seu lançamento no Brasil, em 1969, a obra foi publicada em outros países, onde chegou a ser premiada por sua qualidade. As premiações também se estenderam aos outros escritores que se debruçaram sobre a criação dos livros de imagem, ao longo dos anos, a título de exemplificação temos Eva Furnari, Ângela Lago, Ziraldo, entre outros.

Cabe lembrar que a obra *Ida e volta*, de Juarez Machado, ganhou atenção especial nas pesquisas acadêmicas, como objeto de análise em artigos, dissertações e teses. Nessa linha de pensamento, apresenta-se como exemplo a pesquisa de mestrado *Lendo imagens: passeio de “Ida e volta” pelo livro de Juarez Machado*, de Spengler (2010), que traz uma rica entrevista com o autor Machado, a respeito do seu livro de imagem. Nela, a autora descreve um fato que chama bastante atenção, sobre a existência de outro livro de imagem: *Limite* (anterior a *Ida e Volta*).

Conforme declara Spengler, a obra “foi publicada em 1970, pela livraria Francisco Alves, sendo o primeiro livro de imagem brasileiro” (2010, p. 47). Segundo a autora, Machado criou os dois títulos, *Limite* e *Ida e volta*, como parte de uma única obra, e por motivos particulares resolveu desmembrá-la, criando assim, dois exemplares com seis anos de intervalo na publicação. Posto isso, nota-se que *Ida e volta* ganhou destaque como sendo a primeira obra de imagem do autor, em relação à obra de imagem *Limite*, que data de 1969, conforme discorre na entrevista.

Além das concepções teóricas de Dondis (1991), em torno da sintaxe visual, o estudo buscou, para análise dos livros de imagem e *Cena de rua* (1994), as bases teóricas da *Semiótica* de Lúcia Santaella (1998, 2005, 2012) bem como a *Semiótica plástica*<sup>6</sup> de Ana Cláudia de Oliveira (2004), sendo que esses conceitos aparecerão com maior frequência em capítulo à parte, no estudo analítico da obra *Cena de rua* (1994).

Com base nos parágrafos anteriores, depreende-se que a imagem se apresenta como potência de representação no mundo. A forma de comunicação da espécie humana se deu pelos registros visuais, passando pela oralidade até chegar à escrita. A partir de então, toda ação dialógica com o mundo se dá por meio da palavra, mas esse cenário vai se modificando ao longo dos tempos, com novas formas para ler outras linguagens, pois, “[...] o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens”, conforme pontua Santaella (2012, p. 11).

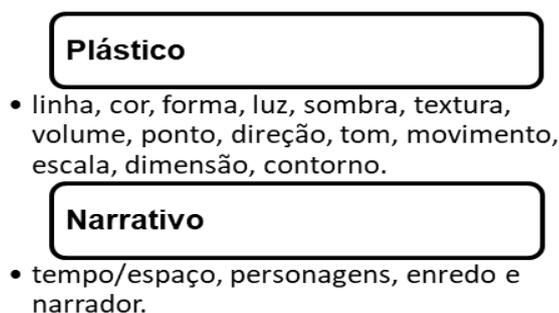
---

<sup>6</sup> Conforme aponta Oliveira (2004), essa expressão foi empregada por Jean-Marie Floch, inclusive como subtítulo de seu primeiro livro, *Petites Mythologies de l’ ailet de l’ esprit* (1985).

Sob esse ponto de vista, ler imagens é uma proposta que se apresenta de modo diferente em relação ao texto escrito: a) não linear b) esforço para compreender o que está por trás dos símbolos visuais, ou seja, “[...] interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido” (SANTAELLA, 1988, p.68).

As imagens, como formas de representação, necessitam do suporte para se materializar, como papel, tela, livro, revistas, entre outros. De acordo com Santaella, “[...] foi o livro o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem” (2012, p. 106). Dessa forma, tanto o discurso verbal quanto o discurso visual requerem certa organização. O discurso visual dentro do livro de imagem se apresenta de duas maneiras:

Figura 9 – Elementos do texto pictórico



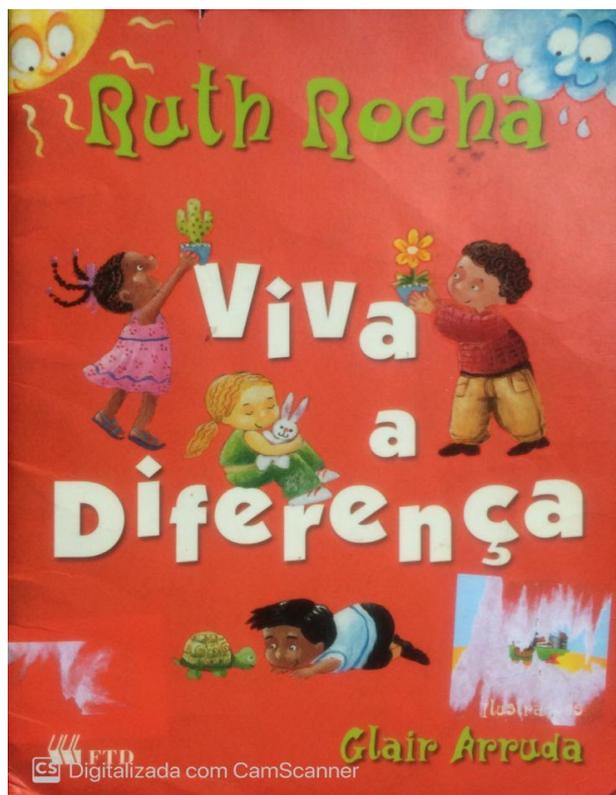
Fonte: a pesquisadora, 2020.

Para uma interpretação dessa divisão, Rodrigues (2012, p.107) esquematiza:

[...] a) tempo e espaço - signos representados no cenário e na composição. b) narrador – está representado no enquadramento de cena e perspectiva. c) personagem – representações de formas dotadas de vida e discurso na narrativa (pessoas, animais, plantas ou objetos). d) mudanças ocorridas na forma (cor, textura, tamanho), no ritmo (horizontalidade e verticalidade; cheios e vazios na composição) e ainda no cenário, ou seja, tudo que caracteriza a ação dos personagens na história (RODRIGUES, 2012, p. 107).

Em vista disso, infere-se que os elementos plásticos e narrativos dentro do livro de imagem possuem relação de dependência. É relevante lembrar que os elementos narrativos compõem o texto verbal, que se apresentam por meio da escrita, enquanto no visual, isso ocorre por meio de imagens. A título de exemplificação, vale observar como se dá essa representação pictórica na apresentação do livro literário de imagem.

Figura 10 – capa do livro Viva a Diferença



Fonte: ROCHA, 2008 – acervo da pesquisadora.

Figura 11 – ação narrativa



Fonte: ROCHA, 2008, p. 4 – 5.

Figura 12 – ação narrativa



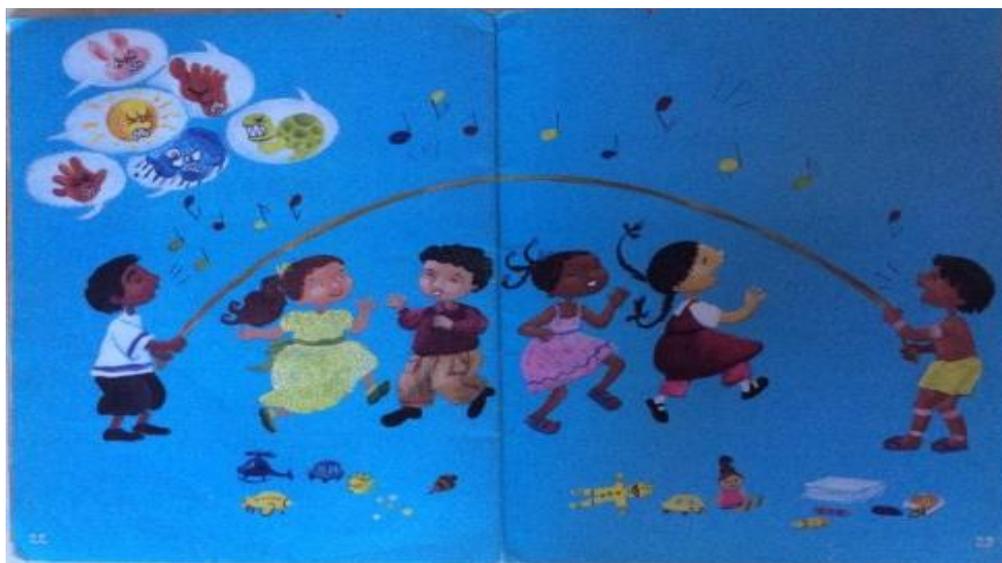
Fonte: ROCHA, 2008, p. 12-13.

Figura 13 – ação narrativa



Fonte: ROCHA, 2008, p. 16-17

Figura 14 – ação narrativa



Fonte: ROCHA, 2008, p. 22- 23

Figura 15 – ação narrativa



Fonte: ROCHA, 2008, p. 28-29.

A obra *Viva a Diferença* (2008), da autora Ruth Rocha, seu primeiro livro de imagem, narra por meio de imagens questões que envolvem o tema do preconceito entre as culturas. Enquanto os pais se confrontam, seus filhos se unem para brincar. Sob o olhar infantil o que importa é a alegria de estar junto, brincar e se divertir, destacam-se então, dois sentimentos opostos – a raiva e a alegria. Na figura 11, a

representação ocorre em um espaço plano, com personagens dispostos em cada lado da página, caminhando na mesma direção; o fundo em que se encontram parece sugerir um muro, indicando o espaço da rua e uma ação que se passa durante o dia, pelo uso dos elementos sol e nuvem. Os balões, elementos dos quadrinhos, são introduzidos na narrativa representados pelos fenômenos da natureza, enquanto um personagem pergunta o outro exclama. A esse respeito, Ramos (2020, p. 118) argumenta que,

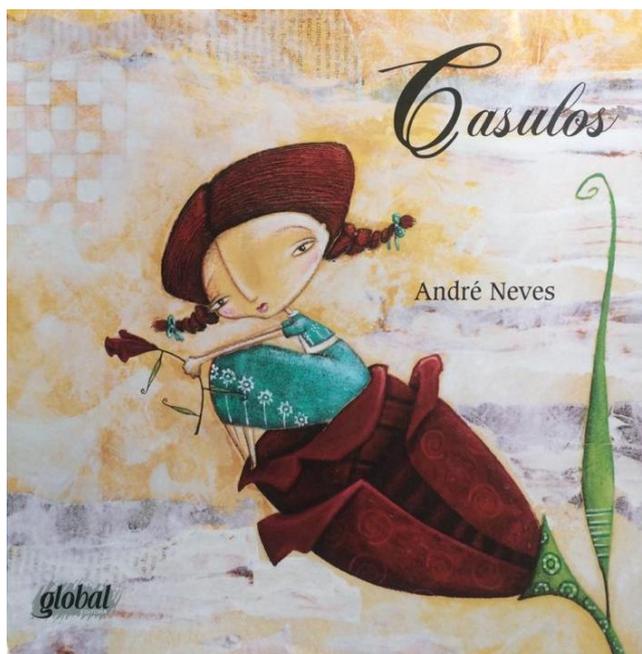
O uso dos recursos dos quadrinhos pode se acentuar na ilustração do livro-imagem, porque a tradição deles estabeleceu uma série de convenções que indicam alguma ação ou movimento, e isso já está assimilado por grande número de leitores (RAMOS, 2020, p. 118).

Até a cena quatro, sol e nuvem ganham feições humanas e animalizadas por meio dos dentes pontiagudos e as formas ganham volume, reproduzindo os gestos raivosos dos pais que não se entendem, até explodirem de vez, como se observa nas figuras 12 e 13. De acordo com Camargo (1998, p.36), “a ilustração expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz, etc.”

Nas figuras 12, 14 e 15, o ponto de vista se processa de cima para baixo e no espaço onde as crianças brincam não há muro. Quando os pais começam a brigar, elas saem desse local de confronto e vão para um ambiente de harmonia, onde brincam e compartilham os seus brinquedos. As formas de brincar remetem a um tempo não tecnológico, com brincadeiras e brinquedos antigos, como pião, carrinho, bonecas, bolinhas de gude, pula corda, arremesso de aviõezinhos de papel.

Desse modo, o texto visual se apresenta, conforme as concepções teóricas de Camargo (1998), dotada de funções: a) a narrativa – história sobre o preconceito entre os povos de maneira sequenciada. b) simbólica – uso de signos visuais. c) expressiva – faciais e gestos. d) estética – textura, contorno, desenhos criados por meio da técnica acrílica. Por conseguinte, a obra oferece várias possibilidades de interpretação e pode ser dialogada com outros textos que envolvem a temática do preconceito, tema tão presente e atual em nossos dias, assim como *Cena de rua* (1994), objeto central da pesquisa em pauta.

Figura 16 – capa da obra Casulos



Fonte: NEVES, 2007.

Figura 17 – ação narrativa



Fonte: NEVES, 2007.

O livro de imagem *Casulos* (2007), do escritor e ilustrador André Neves é uma narrativa visual curta que oferece uma leitura diferente, pois o ponto de vista parte de baixo para cima. A obra narra, poeticamente, por meio da imaginação, o sonho de uma menina que escala a haste de uma rosa até o topo e começa a voar nas asas de uma borboleta que aparece em tamanho maior. A mão que segura a rosa é da própria personagem. Depois do passeio, a própria borboleta traz a menina de volta à realidade, colocando-a em cima do botão de rosa. Os elementos simbólicos, potencializados pelas figuras do casulo e da borboleta, revelam um desejo de transformação, visto que a menina não mede esforços para chegar ao topo e sair voando rumo à liberdade. No plano simbólico, “as imagens representam uma ideia” (CAMARGO, 1998, p. 35).

Nesse sentido, compreende-se que o livro literário de imagem é um conjunto organizado com elementos das artes plásticas composto por forma e conteúdo. O viés narrativo, simbólico, metafórico bem construído esteticamente o torna um objeto de potência nas mãos do leitor. Tanto em *Cena de rua* quanto nas obras lidas e analisadas nesse capítulo, têm-se um material simbólico e poético riquíssimo. Entre a arte plástica e a literatura há um esforço redobrado por parte do escritor e ilustrador, não é algo simples de se fazer, como muitos veem.

Mesmo que o livro de imagem tenha ganhado impulso na década de 1970, o quantitativo de obras publicadas, no Brasil, segue lentamente. Foi realizado o mapeamento de algumas obras produzidas, com o intuito de dar continuidade ao inventário realizado por Camargo (1998), sobre livros de imagem publicados no Brasil, entre 1986 e 1995. O objetivo de Camargo foi oferecer ao leitor e aos professores uma seleção de livros de imagens para trabalhar em sala de aula. Foi feito um levantamento de 103 obras, das quais, boa parte foi utilizada por ele em oficinas na formação de professores. Baseado nos estudos comparativos de Camargo, o quadro abaixo mostra que as produções caíram pela metade, em relação aos anos anteriores.

Tabela 3 – produção brasileira de livros de imagem entre 1996 a 2020

1996/2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leonardo</b>, Nelson Cruz, 1996.</li> <li>• <b>A cor da vida</b>, Semíramis Paterno, 1997.</li> <li>• <b>Mateus</b>, Nelson Cruz, 1997.</li> <li>• <b>Noel</b>, Nelson Cruz, 1997.</li> <li>• <b>Seca</b>, André Neves, 1999.</li> <li>• <b>Emoções</b>, do autor, Juarez Machado, 2000.</li> </ul>
2001/2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A princesinha medrosa</b>, do autor Odilon, 2001.</li> <li>• <b>Mestre Vitalino</b>, André Neves, 2001.</li> <li>• <b>Chapeuzinho vermelho e outros contos</b>, Rui de Oliveira, 2002.</li> <li>• <b>O amor cego do morcego</b>, Cláudio Martins, 2004.</li> <li>• <b>A raça perfeita</b>, Ângela Lago e Gisele Lotufo, 2004.</li> <li>• <b>Pedro e Lua</b>, Odilon Moraes, 2004. <b>Cacoete</b>, Eva Funari, 2005.</li> </ul>
2006/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A pequena Marionete</b>, Gabriele Vicente, 2006.</li> <li>• <b>A linha do Mário Vale</b>, Mário Vale, 2006.</li> <li>• <b>O vento</b>, Rui de Oliveira, 2007.</li> <li>• <b>Casulos</b>, André Neves, 2007.</li> <li>• <b>E o palhaço o que é?</b>, do autor Guto Lins, 2007.</li> <li>• <b>Viva a diferença</b>, da autora Ruth Rocha, 2008.</li> <li>• <b>A caixa de Lápis de Cor</b>, Maurício Veneza, 2008.</li> <li>• <b>Lá é Aqui</b>, Rogério Borges, 2008.</li> <li>• <b>No fim do mundo muda o fim</b>, Claudio Martins, 2008.</li> <li>• <b>Rabisco, um cachorro perfeito</b>, Michele Iacocca, 2008.</li> <li>• <b>O menino, o jabuti e o menino</b>, Marcelo Pacheco, 2008.</li> <li>• <b>A bola dourada</b>, Nicole de Cock, 2009.</li> <li>• <b>Abaré</b>, Graça Lima, 2009.</li> <li>• <b>Amora</b>, Sônia Junqueira e Flávio Fargas, 2009.</li> <li>• <b>Mas será que nasceria a macieira?</b>, Alê Abreu e Priscilla Kellen, 2010.</li> <li>• <b>O Artesão</b>, Walter Lara, 2010.</li> <li>• <b>Telefone sem fio</b>, Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2010.</li> <li>• <b>O camelo, o burro e a água</b>, Merli, 2010.</li> </ul>
2011/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O jornal</b>, da autora Patrícia Anebarch, 2011.</li> <li>• <b>Do outro lado da rua</b>, Cris Eich, 2011.</li> <li>• <b>O gato, o porco e a porcaria</b>, Merli, 2012.</li> <li>• <b>Bocejo</b>, Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2012.</li> <li>• <b>A flor do lado de lá</b>, Roger Mello, 2012.</li> <li>• <b>Bárbaro</b>, do autor Renato Moriconi, 2012.</li> <li>• <b>A morte do beija-flor</b>, do autor Sebastião Nunes, 2013.</li> <li>• <b>O Encontro</b>, Michele Iacocca, 2013.</li> <li>• <b>O balão</b>, Daniel Cabral, 2013.</li> <li>• <b>Omar e o mar</b>, Claudio Martins, 2013.</li> <li>• <b>O tapete voador</b>, Caulos, 2013.</li> <li>• <b>O pinguim de geladeira, a preguiça e a energia</b>, Sérgio Merli, 2014.</li> <li>• <b>A surpresa</b>, da autora Carolina Michelini, 2014.</li> <li>• <b>Haicais visuais</b>, do autor Nelson Cruz, 2014.</li> <li>• <b>A bola do vizinho</b>, da autora Raquel Matsushita, 2015.</li> </ul>
2016/2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contêiner</b>, Fernando Vilela, 2016.</li> <li>• <b>Sem fim</b>, Marilda Castanha, 2016.</li> <li>• <b>O gato e a árvore</b>, Rogério Coelho, 2017.</li> <li>• <b>Arapuca</b>, do autor Daniel Cabral, 2017.</li> <li>• <b>Selvagem</b>, Roger Mello, 2017.</li> <li>• <b>Uma noite espetacular</b>, Anna Laura Cantone, 2018.</li> <li>• <b>O barco dos sonhos</b>, do autor Rogério Coleho, 2019.</li> </ul>

Fonte: a pesquisadora, 2020.

É apropriado destacar que a tabela acima apresenta a quantidade de livros de imagem que foi possível mapear por meio de sites das editoras e da internet, na verdade esse quantitativo é maior do que o apresentado. Conforme os dados da tabela, 6 livros foram publicados entre 1996 e 2000 número que se repete entre 2001 e 2005, nota-se um crescimento significativo, com 18 obras, entre 2006 e 2010, em seguida, 15 obras, nos anos de 2011 a 2015 e, entre 2016 e 2020 esse número cai para 7 publicações. O objetivo da investigação foi mapear livros de autores brasileiros, pois se forem considerados os livros de imagem estrangeiros, que são traduzidos e publicados no Brasil, esse quantitativo aumenta. É importante destacar que a amostragem de antes de 2015, referem-se aos anos em que o PNBE atuava na distribuição de livros, ou seja, as compras feitas pelo governo federal impulsionaram o mercado livreiro, aumentando as vendas do gênero livro de imagem.

## 2. 2 SALA DE AULA E A LEITURA LITERÁRIA

### 2.2.1 Mediação

Desde o contato do homem com a palavra, mediar tornou-se uma prática comum nos processos de interação entre os sujeitos. Quanto a esse aspecto, “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social”, conforme aponta Bakhtin (2014, p. 36). No sentido mais amplo, a mediação se apresenta de várias maneiras: na família, em palestras, congressos, em encontros literários e em sala de aula. Pode acontecer dentro da própria literatura, com relatos da experiência leitora, potencializados por meio da mediação, como no poema *Descoberta da Literatura*, do poeta João Cabral de Melo Neto (*in* SECCHIN; NETO, 2003, p. 213).

No dia-a-dia do engenho,  
toda semana, durante,  
cochichavam-me em segredo:

saiu um novo romance.  
E da feira do domingo  
me traziam conspirantes  
para que os lesse e explicasse  
um romance de barbante.  
Sentados na roda morta  
de um carro de boi, sem jante,  
ouviam o folheto guenzo,  
a seu leitor semelhante,  
com as peripécias de espanto  
preditas pelos feirantes.  
Embora as coisas contadas  
e todo o mirabolante,  
em nada ou pouco variassem  
nos crimes, no amor, nos lances,  
e soassem como sabidas  
de outros folhetos migrantes,  
a tensão era tão densa,  
subia tão alarmante,  
que o leitor que lia aquilo  
como puro alto-falante,  
e, sem querer, imantara  
todos ali, circunstantes,  
receava que confundissem  
o de perto com o distante,  
o ali com o espaço mágico.  
Seu franzino com o gigante,  
e que o acabassem tomando  
pelo autor imaginante  
ou tivesse que afrontar  
as brabezas do brigante.  
(E acabaria, não fossem  
contar tudo à Casa-grande:  
na moita morta do engenho,  
um filho-engenho, perante  
cassacos do eito e de tudo,  
se estava dando ao desplante  
de ler letra analfabeta  
de curumba, no caçanje  
próprio dos cegos de feira,  
muitas vezes meliantes)

(NETO, 2003, p. 213).

Percebe-se no poema a evidência da descoberta de uma nova história que apareceu na feira, “um romance de barbante”, mais um folheto pendurado o que acaba aguçando a curiosidade e o interesse dos trabalhadores iletrados do engenho em ouvir, às escondidas, a leitura da obra encontrada. Para tal tarefa, é invocado um leitor já alfabetizado para ler e explicar, ou seja, fazer a mediação entre o livro e os sujeitos ansiosos pelo saber que, segundo Bakhtin, “[...] a expressão se constrói no interior; sua exteriorização não é senão a sua tradução” (2014, p. 116). Além dessa exemplificação, o texto *A leitura literária como experiência* (2013), de Márcia Cabral da Silva (2013, p. 63), traz um estudo sobre o papel desempenhado pela

sociabilização das leituras na formação do leitor, por meio das narrativas de memórias descritas em obras clássicas, como *Infância*, de Graciliano Ramos:

A leitura de ficção exerceu grande importância na formação inicial do leitor descrito nas páginas de *Infância*. Por um lado, enfatizou-se o papel da mediação de qualidade, no âmbito privado, exercido pela prima Emília, grande motivadora no período inicial. Por outro, observaram-se as influências de natureza diversa exercidas na vida em sociedade, fosse pelo tabelião Jerônimo Barreto, proprietário da biblioteca particular, fosse por Mário Venâncio, literato e mentor intelectual do jovem em formação (SILVA, 2013, p. 63).

A partir do poema de João Cabral de Melo Neto e das considerações de Silva, citados nesta página, é possível observar que, nas duas experiências leitoras, as influências e os exemplos vieram de espaços diversos, o privado e em sociedade. As intervenções e o olhar sobre a importância da leitura literária, dentro de um meio social fez e faz toda a diferença na formação dos sujeitos.

Depreende-se que a mediação pode seguir vários itinerários, tendo em vista os propósitos dos grupos sociais. A mediação aqui discutida está ligada à leitura literária, e o processo dialógico concretizado por meio da palavra, conforme aponta Bakhtin (2014, p. 127), é efetivada em seu “[...] sentido amplo”, ou seja, aquele que abarca leituras múltiplas. Em vista disso, o mediador é a ponte entre o livro e o leitor, “o livro, [...] é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Diante desse processo dialógico entre mediador, obra literária e o leitor, a palavra e as ilustrações são os elementos que potencializam os modos de compreender e interpretar o objeto. Desse modo, “a obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea” (BAKHTIN, 2014, p. 123). De igual modo infere-se que, os indivíduos ao se apropriarem do conteúdo da obra farão interpretações elaboradas, a partir do embate entre discursos anteriores internalizados em sua consciência e a interação efetivada no ato concreto de leitura, de diálogo com o novo conteúdo. A leitura mediada, ato desse movimento dialógico, potencializa as relações entre os sujeitos, evidenciando a interação verbal e modos de aprendizagens. Em continuidade, são retomadas as reflexões de Bakhtin (2014, p. 25):

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade *da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente (BAKHTIN, 2014, p. 38, itálico do autor).

Historicamente, muitos estudiosos vêm, ao longo dos anos, discutindo maneiras de promover a leitura literária, em especial nas escolas, tendo em vista o papel do professor e do bibliotecário nessa intervenção. Em seus estudos, a escritora Petit (2013, p. 29) argumenta que os mediadores de livros devem, antes de tudo,

Transmitir suas paixões, suas curiosidades, e questionar sua profissão, e sua própria relação com os livros, sem ignorar seus medos. Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que em todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. Propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha a sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem. Onde também a transgressão encontrará seu lugar (PETIT, 2013, p. 29).

Nessa linha de pensamento, compreende-se que a mediação literária não se dá fora de um espaço e sem a presença dos sujeitos, ela pode abranger múltiplos locais, como bibliotecas, praças, livrarias, casas, universidades, meio virtual, hospitais, casas de repouso, sob a forma de rodas de leitura. Para esta investigação, foi escolhido o espaço sala de aula que se caracteriza como um cenário no qual pessoas se reúnem para compartilhar e aprender, tendo como norte conteúdos programáticos e materiais educativos diversos.

Nesse espaço, as interações do mediar e aprender se concretizam pela palavra, que segundo Mikhail Bakhtin (2014):

[...] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 2014, p. 117), itálico do autor).

Se a palavra é essa ponte que liga os sujeitos em suas interações, neste estudo, ela se materializa por meio da mediação.

## 2.2.2 Formação leitora e literatura

De acordo com o escritor Francisco Aurélio Ribeiro (2000, p. 45), “o continente da leitura se encontra em quatro pilares: prática, formação, educação e adultos engajados nesse processo”, ou seja, para que essa base se torne sólida, é preciso agir em prol da causa; o agir, nesse sentido, vem do pensamento, tendo em vista os sujeitos que se quer atingir. Por conseguinte, é relevante o parecer de Santaella que afirma, “agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes, concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação do homem com sua historicidade” (1988, p. 66-67).

Em prosseguimento a essas reflexões, no que se refere à leitura, como processo de formação, Ribeiro reforça em seus estudos a colocação inicial, definindo a leitura como,

A leitura é uma atividade cultural e representa o modelo social de processo participativo na construção da cultura, incluindo a formação e o intercâmbio de juízes nos receptores e nas trocas intersubjetivas (RIBEIRO, 2000, p. 47).

Dessa maneira, é necessário que o poder governamental, a sociedade e o próprio professor compreendam o papel da leitura no mundo inaugurando o processo sistemático para formar leitores, ou seja, pensar, agir, pôr em prática, compartilhar, engajar-se. Nessa vertente, é preciso sair do modelo de ensino da leitura, que vem se desenhando há anos no espaço escolar, como se observa na questão levantada por Brait (2010, p.113-114),

A tentativa de impor a leitura de livros como uma obrigação escolar não tem, efetivamente, dado resultados. Esse caminho se torna um pretexto para questionários inconsequentes cujas perguntas, de tão semelhantes e banalizadas, podem ser respondidas com a leitura de resumos ou, na melhor das hipóteses, com adaptações de obras para o cinema, como se essas duas formas de expressão implicassem produção, circulação e recepção idênticas às de um livro. Muitas das teorias de leitura e de gêneros arvoram-se a dar receitas cuja utilidade, infelizmente, não ultrapassa os muros da academia (BRAIT, 2010, p. 113-114).

O diagnóstico levantado por Brait, ao pensar a ausência da literatura que aproxima, que seja real, democratizada, aberta, lida e discutida, inspiradora de crítica, faz compreender o quão distante está a obra literária dos sujeitos/alunos. Ao mesmo

tempo em que ela se aproxima, mais distante vai ficando, quando se propõe uma abordagem meramente pedagógica ou como objeto avaliativo. É possível acrescentar que estudos teóricos relacionados à promoção e à formação leitora na educação sugerem e oferecem subsídios aos professores engajados e conscientes do seu papel social, que muitas vezes pode dar certo sua aplicabilidade ou não.

Se no campo da pesquisa há essa preocupação, de como engajar e formar profissionais comprometidos em formar leitores, é preciso que esse material teórico chegue às mãos dos docentes, que sejam debatidos e experimentados nos cursos de formação. Não basta seguir protocolos curriculares, cumprir a carga horária e o conteúdo exigidos pelo currículo, é preciso repensar sobre o espaço que ocupa a leitura literária dentro dos cursos de formação docente, bem como dentro da Educação Básica.

É oportuno destacar que um leitor não nasce da noite para o dia, mas sim dos estímulos de leitura que recebe desde a infância. Algumas crianças, ao pisarem pela primeira vez no chão da escola, trazem na bagagem suas experiências leitoras, muitas incentivadas pelas famílias. Há outras que não tiveram o mesmo privilégio, seja por falta de conhecimento da família, por falta de recursos, de tempo, ou até mesmo falta de interesse. Com isso, cabe à escola e seus profissionais promover e incentivar o gosto pela leitura desde a Educação Infantil, para que se torne uma prática contínua.

Desse modo, sem os quatro pilares apontados por Ribeiro (2000), não há formação leitora, e sim a negação de um direito cultural. Em decorrência, o fio discursivo delineado ao longo deste capítulo, alicerce para os próximos capítulos, cumpre o propósito de acrescentar subsídios teóricos para o estudo da obra literária, em especial o livro de imagem. O referencial teórico consultado corrobora a importância de levar para a sala de aula uma diversidade de textos. Ao longo do estudo em questão constatou-se que pouca importância tem se dado às narrativas visuais, dentro da escola e em outros espaços.

Vale apontar que o livro do qual se fala é um conjunto simbólico, uma obra de arte que conecta o leitor ao mundo da vida. É preciso ter em mente que a leitura das imagens faz parte de um contexto, que estabelece relações com a realidade e a

fantasia, são imagens que narram, abertas ao diálogo, à criação, à alusão. O mercado editorial oferece livros literários de grande valor artístico e livros mal escritos/ilustrados, e é aí que é preciso aguçar o olhar sensível, no sentido de oferecer aos leitores obras que trazem reflexão sobre elementos estéticos e sociais, seja a obra visual, em prosa, em verso ou virtual.

### CAPÍTULO 3 – PROPOSTA METODOLÓGICA

*Escrevo em traços vivos e ríspidos de pintura.*

*(Clarice Lispector, 1998, p. 17)*

Neste capítulo, é descrita a estrutura metodológica desta investigação. A análise fundamenta-se nos procedimentos que guiaram a prática da coleta e verificação dos dados, o primeiro de cunho bibliográfico-documental, no qual foram analisados: a) o contexto histórico da Literatura infantil e juvenil; b) as características que englobam os livros ilustrados para a infância, c) livros de imagens publicados no Brasil e seus autores/ilustradores, suas especificações e demanda do mercado editorial; d) análise semiótica da obra *Cena de rua* (1994); e) vida e obra da autora Ângela Lago e seu processo de criação entre outros. O segundo procedimento foi fundamentado nos princípios da-pesquisa-ação, voltada para o campo exploratório.

Para tanto, foram utilizadas como referencial teórico as contribuições de Gil (1991) e dos autores Laudelino Luís Castro Tanajura e Ada Augusta Celestino Bezerra (2015).

De acordo com Gil (1991), a pesquisa documental se divide em fases e, tanto a documental quanto a bibliográfica, em boa parte dos casos, seguem os mesmos padrões de análise:

Conforme o autor (1991), pequenas diferenciações podem ser observadas nos dois modelos de pesquisa:

a) os objetivos da pesquisa documental geralmente são mais específicos. Quase sempre visam à obtenção de dados em resposta a determinado problema e não raro envolvem o teste de hipóteses. b) a pesquisa bibliográfica realiza-se, quase exclusivamente, a partir do material localizado em bibliotecas. A documental pode exigir a consulta a arquivos públicos, à imprensa, a arquivos particulares, etc. c) como nem sempre o material a ser pesquisado é constituído por folhas ou volumes de fácil manuseio, sua obtenção pode exigir a utilização de procedimentos os mais diversos, tais como fotografias, filmes, fitas, gravados, etc. (GIL, 1991, p. 50).

No âmbito da pesquisa-ação, conforme os estudos de Tanajura e Bezerra (2015),

Esse tipo de pesquisa consiste em uma metodologia que propõe uma ação deliberada de transformação de realidades, trazendo em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 11).

De acordo com a proposição citada, por meio da mediação da leitura literária do livro de imagem *Cena de rua* (1994), buscou-se mapear as experiências leitoras dos sujeitos, em relação ao livro de imagem, bem como dialogar com textos que apresentam linguagens diversas, como a pintura, a escultura, a poesia, a música e a notícia de jornal. É de conhecimento que as pesquisas de campo seguem um itinerário diferente das pesquisas pautadas somente pela análise de obras literárias. A pesquisa *in loco* ao longo dos anos, vem crescendo e aprimora o campo das pesquisas nas diversas áreas, para oferecer subsídios práticos aos futuros pesquisadores.

Ao direcionar a obra literária para o ensino, procura-se compreender, por meio das ações desenvolvidas, qual vai ser a receptividade dos sujeitos em relação à obra proposta. Por se tratar de um livro de imagem, aquele que exige uma leitura atenta dos signos visuais, e, na maioria das vezes, são menos fáceis de ler, precisam ser mediados, discutidos, explorados sob a orientação de um leitor experiente. Nesse caso os estudiosos Tanajura e Bezerra (2015, p.14) citam Desroche (2006):

A pesquisa-ação busca contribuir para a formação do sujeito participativo e autônomo dentro do grupo a que pertence, colocando-o a par dos resultados obtidos com a pesquisa, não somente ao seu final, mas durante todo o processo de investigação (DESROCHE, 2006 *apud* BEZERRA E TANAJURA, 2015, p.14).

Para a utilização de uma metodologia planejada, é necessário determinar os sujeitos, o ambiente, registrar os dados e concluí-los. Desse modo, “[...] toda metodologia deve ser vista como forma de orientar o pesquisador no processo de investigação [...]” (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 16).

Além dessa determinação inicial, é necessário programar o trabalho com os sujeitos, tendo em vista que, “programar é um processo de reflexão e de tomada de decisões acerca do que vamos fazer com um grupo concreto [...]” (BLANCHARD; MUZÁS, 2008, p. 64). Nesse ponto é preciso estar atento aos objetivos que se pretende alcançar. Em continuidade com as autoras,

[...] esse processo não é a soma de objetivos, conteúdos e atividades, mas a sequência organizada e sistematizada que favorecerá a construção e estruturação do conhecimento dos alunos e não a acumulação de conteúdos (BLANCHARD; MUZÁS, 2008, p. 64).

O viés discursivo desenvolvido até aqui, cumpriu o propósito de dar respostas às questões levantadas nas considerações iniciais da pesquisa efetuada, observou-se, por meio do referencial teórico selecionado acerca dos livros de imagem, que há um olhar sensível para as referidas obras, algo essencial e significativo para estudos posteriores. Ficou evidente que os livros de imagem abarcam infinitas possibilidades de leitura, dialogando com a música, a escultura, a pintura, o poema e a prosa, portanto, torná-lo objeto de leitura crítica em sala de aula e pensar práticas interdisciplinares com outras artes, é o foco desta pesquisa.

Ao lado dessas colocações, ficou esclarecido, por meio das explicações acerca do papel do mediador da leitura literária, no espaço da sala de aula, que ele é a peça principal dessa intervenção; é a ponte que liga, aproxima o sujeito e o livro. Para isso, precisa assumir o compromisso de formar sujeitos críticos<sup>7</sup> conscientes de seu papel na sociedade. Para consolidar esse engajamento é primordial que o mediador esteja aberto a formações contínuas, precisa estar em construção e não se ver como sujeito acabado.

Frente a essas considerações, a etapa da pesquisa-ação cumpre o propósito de aproximar obra literária e os sujeitos, já que “ela consiste em organizar a investigação em torno da concepção do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada” (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 12). Desse modo, a primeira etapa da aula, consiste na aplicação de um questionário a ser respondido virtualmente pelos alunos participantes, no qual devem registrar informações individuais sobre sua formação escolar, sua experiência com o livro literário, principalmente, o livro de imagem.

A aula passou a ocorrer em formato virtual – aula *on-line*, através da plataforma *Google Meet*, mudança ocorrida devido ao fato da presença e a ameaça do novo *Coronavírus (Covid-19)*. Sendo assim o planejamento da pesquisa, quanto à aula de

---

<sup>7</sup> Entende-se o conceito como aquele que está relacionado à formação de sujeitos autônomos, livres, que questionem e se posicionem diante dos fenômenos da vida concreta. Essa formação compete à escola e seus agentes, que de modo geral, são partes integradoras da mediação.

campo sofreu pequenas alterações em relação ao projeto apresentado em 2019, ano do ingresso no Mestrado em Letras.

Em seguida, a pesquisa-ação foi efetivada por meio da mediação, voltada para a leitura compartilhada do livro de imagem *Cena de rua* (1994), com um grupo de seis alunos do Ensino Fundamental II, optou-se por um grupo menor, considerando também o atual contexto de pandemia, dito inicialmente. Os critérios utilizados para escolha dos alunos participantes ficaram a cargo da professora regente da turma.

É relevante destacar que as aulas foram programadas para os meses de fevereiro e março de 2021. As atividades foram organizadas em três estágios, com duração de 50 minutos cada aula: 1ª mediação - apresentação de *Cena de rua* – propor aos alunos a leitura da narrativa visual a ser projetada no *Power Point*. Desde o início, foram levantados questionamentos provocadores como: a) quais as relações que podemos fazer entre a arte e a literatura? b) o que chama atenção e o que causa estranhamento na obra lida? O intuito é estimular o debate regrado por meio do diálogo, registrando os comentários de cada aluno e suas experiências.

Cabe aqui pontuar que os alunos devem ser instigados pelo professor/mediador, por meio de questões-chave voltadas para a narrativa visual *Cena de rua*, como já dito no parágrafo anterior. Para coleta de dados, como registro dos diálogos, foi utilizado um diário para anotação e um gravador de voz. Todo material coletado foi transcrito para o *corpus* da pesquisa. Como medida de segurança, os pesquisados foram identificados por pseudônimos para preservação da identidade, conforme autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Após vivenciar os debates e as percepções dos seis participantes, já no segundo estágio, com intuito de potencializar a aprendizagem e a ação dialógica, por meio da intertextualidade, foram feitas leituras de textos de diferentes linguagens, como a música, poema, pintura e escultura, ancorados pela mesma temática. Essa interação não só resgata o gênero oral, mas busca, na pluralidade de outros textos com a mesma temática, pensar sobre as questões sociais que retratam a condição do menor em situação de trabalho infantil no Brasil. O quadro ficou mais evidente no século XXI, após o Golpe de Estado ocorrido em 2016, com o aumento assustador de crianças negras e pobres em condições de trabalho nas ruas.

A metodologia apresentada neste capítulo está inserida na proposta da pesquisa como um todo e procura contribuir para a formação leitora, no Ensino Básico por meio da mediação do livro literário de imagem. A continuidade deste trabalho é primordial para uma educação centrada na formação da sensibilidade humana, como afirma Petit (2010), nas páginas precedentes. Ao oferecer a leitura de textos literários em sala de aula ou em qualquer outro espaço que se dedique à promoção da leitura, é estimulado aos alunos/leitores dialogar com o mundo que os cerca. Além disso, entende-se que a continuação da pesquisa no âmbito acadêmico trará novos olhares, novas questões, novas perspectivas para estudiosos da área.

## CAPÍTULO 4 – INTERAÇÕES ENTRE A LITERATURA E A ARTE

Arte e Literatura são formas de conhecimento produzidos pelo homem. Ao longo da história, a criação humana tem se apresentado por meio de diversas formas. No caso da pintura, precisamente a pintura simbólica que, conforme Santaella (2012, p. 59), “é uma das manifestações culturais mais antigas entre os signos visuais”, é possível citar a escultura, o texto escrito e o texto visual. Do ponto de vista histórico, desde as manifestações pictóricas do homem das cavernas, a arte foi se transformando e se reconfigurando, no decorrer de determinada época, nas sociedades.

A presente pesquisa, cujo objetivo busca compreender a forma como os sujeitos leitores leem uma obra literária escrita por imagens, a pertinência na abordagem sobre as relações entre Literatura e Arte é necessária, uma vez que o objeto de estudo dialoga com as duas linguagens. Nessa direção, o pesquisador, além do conhecimento em literatura, precisa também, mergulhar na sintaxe da linguagem visual, para compreender os elementos visuais que o campo das artes plásticas traz, sem esse conhecimento e essa compreensão, não há diálogo eficaz.

Conforme os estudos trazidos por Fayga Ostrower,

[...] o conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através das palavras, e sim de maneira *formal*, através das formas. São sempre as formas que se tornam expressivas (2013, p. 28, itálico da autora).

Evidentemente, a autora se refere às obras que se materializam no suporte de uma tela, da escultura, do teto ou parede de um templo religioso, de um livro visual, entre outros.

Desse modo, as relações dialógicas entre essas duas linguagens podem evocar outras vozes. Lago usa a citação visual em diálogo com o movimento expressionista, quando recupera a tela *O grito*, do artista Edvard Munch, para expressar a fisionomia do protagonista da narrativa. Na literatura, parece evocar, implicitamente, os personagens dos contos de fadas, compilados pelos Irmãos Grimm e Andersen. Segundo Foerste (2004),

Na literatura podemos encontrar com alguma frequência textos que nos remetem a outros. Nos textos científicos a citação é feita de forma explícita e exige-se sua identificação, com destaque ao texto e apresentação da fonte de onde foi extraída. Nos textos literários a citação é implícita, visto que nos faz inferir a partir das informações de que dispomos. A informação é condição necessária ao diálogo, que se estabelece a partir de um contexto cultural compartilhado. Assim, podemos perceber, como leitores, que integramos uma complexa rede de produção, leitura e produção, num processo ininterrupto. A esse diálogo, que se dá na citação, dá-se o nome de intertextualidade (FOERSTE, 2004, p. 52)

Em linhas gerais, o escritor que compõe o texto literário, ao se apropriar de outras vozes, torna-se um escritor móvel em seu processo de criação, isso não quer dizer copiar o outro, “mas o diálogo entre artistas, tempos, concepções e formas distintas” (FOERSTE, 2004, p. 52). Em *Cena de rua*, essas apropriações reaparecem de modo marcante.

#### 4.1 LER CENA DE RUA SOB O VIÉS DA SEMIÓTICA

*Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*

*(Mikhail Bakhtin, 2014, p. 33)*

Conforme Santaella (1988, p. 10), “Semiótica é a ciência de toda e qualquer linguagem”, logo,

[...] tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 1988, p. 15).

Com base nos estudos científicos do americano Charles Sanders Peirce, a semioticista esclarece que “fenômeno é tudo aquilo que aparece à mente, corresponda a algo real ou não” (SANTAELLA, 1988, p. 42). Assim, podemos concluir que os fenômenos estão presentes continuamente nas experiências humanas, sendo parte das observações e dos estudos científicos.

Desse modo, “[...] a teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e

recursos nelas utilizados” (SANTAELLA, 2005, p. 5). Para tanto, o campo da semiótica divide-se em subcategorias, logo, para essa pesquisa, além da semiótica geral, apreende-se um caminho pela Semiótica plástica, ou seja, aquela “que se ocupa da descrição do arranjo da expressão de todo e qualquer texto visual” (OLIVEIRA, 2004, p. 12).

De acordo com Oliveira (2004),

A linguagem pictórica se constrói a partir de uma peculiar semiose que se estabelece entre os dois planos constituintes de sua estruturação a saber, o plano da expressão e o plano do conteúdo (OLIVEIRA, 2004, p. 116).

Nesse sentido, para a elaboração da linguagem plástica é necessário um suporte para abrigar, o que a semiótica vai chamar de “formantes pictóricos”, aqueles elementos que irão representar o que se pretende comunicar. Essa organização obedece a regras, para que a obra artística se constitua como um todo de sentido.

Os formantes pictóricos se dividem em: “matéricos, cromáticos, eidéticos e topológicos”, (OLIVEIRA, 2004, p. 120). Compreendem linhas, formas, movimentos, volumes, tonalidades, cores etc. Cabe destacar que, a junção dos três primeiros elementos na materialidade do suporte resulta na dimensão topológica. Esses elementos, conforme a autora, “[...] exercem funções na cadeia sintagmática” (OLIVEIRA, 2004, p. 121). A partir disso, tem-se o texto materializado.

Sob esse viés, o livro de imagem *Cena de rua* é um produto cultural estruturado nos arranjos pictóricos, com intenção de comunicar algo. Nesse aspecto, o imbricamento entre as Artes plásticas e a Literatura se apresenta como um todo organizado e, conforme Santaella (2012. p. 13), é necessário “[...] desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar [...]”.

Figura 18– capa do livro *Cena de rua*

Fonte: Ângela Lago, 1994 – acervo da pesquisadora.

A obra de Lago está organizada em 11 páginas duplas, sem numeração impressa nas páginas internas, toda no tom preto. A capa é toda preta e apresenta um fundo branco cercado com marcas geométricas pinceladas com cores primárias e secundárias, com a presença do texto verbal (título, nome da autora e da editora). Todos esses elementos fazem parte do projeto gráfico que, conforme aponta Camargo (1998),

[...] é o planejamento de qualquer impresso: cartaz, embalagem, folheto, jornal, revista, etc. No caso do livro, o projeto gráfico abrange: formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho das letras, mancha (a parte impressa da página, por oposição às margens), diagramação (distribuição de texto e ilustrações), encadernação (capa dura, brochura, etc.), o tipo de impressão (tipografia, offset etc.), número de cores de impressão, etc. (CAMARGO, 1998, p. 16).

É importante destacar que, muitas obras literárias, em especial, as obras de Literatura Infantil e Juvenil, trazem inferências valiosas que podem ser lidas a partir da capa. *Cena de rua* é uma delas, pois os elementos cromáticos carregados de significados permitem ao leitor mais atento, fazer deduções sobre o tipo de história que está sendo narrada, se é uma narrativa alegre ou triste. O título da obra já sinaliza que o ambiente é a rua, mas não deixa explícita a cena que o leitor irá encontrar, pode ser qualquer uma, a revelação aparecerá na primeira página dupla.

Ainda sobre a leitura dos elementos da capa e, de acordo com a teoria da sintaxe visual apresentada por Dondis, há uma justaposição de tons (branco e preto). Essas cores são denominadas terciárias e, sobrepostas ao escuro, indicam luz. De acordo com Dondis (1991, p.61):

A luz circunda as coisas, é refletida por superfícies brilhantes, incide sobre objetos que têm, eles próprios, claridade ou obscuridade relativa. As variações de luz ou de tom são os meios pelos quais distinguimos óticamente a complexidade da informação visual do ambiente.

À luz dessas considerações, o uso das tonalidades na obra são recursos imprescindíveis no âmbito da comunicação visual, porém, “[...] o tom está associado a questões de sobrevivência, sendo portanto essencial para o organismo humano, a cor tem maiores afinidades com as emoções” (DONDIS, 1991, p. 64).

No fundo branco, Lago usa e abusa das formas geométricas para construção do título, em especial o triângulo pintado de vermelho, que tem muitas coisas a dizer, pois está carregado de significados, ou seja, “o visual tem a velocidade da luz, e pode expressar instantaneamente um grande número de ideias” (DONDIS, 1991, p. 72).

Nesse sentido, Dondis afirma que as formas básicas, que são três: círculo, quadrado e triângulo, dentro das artes plásticas, possuem características e associações diversas. A esse respeito, a forma triangular associa-se à “[...] ação, conflito, tensão [...]” (DONDIS, 1991, p. 58). Como exemplo, diante do espaço que carrega o título, alguns leitores como foi visto na leitura de dois diferentes artigos, sugerem um diálogo com a arte do grafismo, o primeiro leitor analisa “[...] como se fosse parede de muro ou fotograma de uma película que irá se desenrolar aos olhos do leitor” (RIBEIRO, 2000, p. 47).

O segundo exemplo perceptivo apareceu durante a leitura da obra, realizada por alunos do Ensino Médio, que tinham certo conhecimento sobre grafismo, dentro de um projeto de mediação da leitura. O projeto foi desenvolvido pelas educadoras e pesquisadoras Priscila Barranqueiros Ramos Nannini, Juliana Pádua Silva Medeiros e Joana Marques Ribeiro, publicado como artigo, cujo título é *Leitura em cena: vivências em sala de aula com livros de imagens*.

O estudo é bem próximo desta pesquisa, uma vez que as autoras realizam quatro mediações com o uso da obra *Cena de rua*, intercalado com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. Nele, as educadoras procuram “observar a [inter]subjetividade dos sujeitos leitores diante de uma leitura sensível” (NANNINI; MEDEIROS; RIBEIRO, 2014, p. 82). De fato, com base no segundo exemplo das observações sobre a arte do grafismo, lido pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, observa-se que (Nannini, Medeiros e Ribeiro, 2014, p. 95):

[...] em um primeiro momento, os alunos perceberam que a capa remetia a um ambiente noturno. Entretanto, após a leitura na íntegra, conseguiram relacioná-la com uma claquete, alargando o sentido do título, bem como reconhecendo a cor preta como recurso para dar mais movimento à história. No ano de 2014, em razão da disciplina de Artes que vinha abordando discussões sobre o grafite, alguns discentes interpretaram as letras do nome da obra, como pinceladas sobre um muro, evidenciando a atmosfera urbana (NANNINI; MEDEIROS; RIBEIRO, 2014, p. 95).

Cabe destacar que, toda essa carga interpretativa discutida até aqui, depende do repertório de informações e conhecimento que cada leitor possui, nem todos lerão do mesmo modo, fato evidenciado pelos exemplos explicitados. O primeiro receptor, por ser um intelectual que traz uma bagagem leitora construída desde a infância, os demais por terem vivenciado tais conhecimentos na disciplina de Artes da referida escola. Compreende-se, desse modo que, para os alunos da Educação Infantil os modos de percepção foram outros. Diante do exposto, na esfera escolar, obtém-se uma clara visão de que, o professor, como mediador das obras literárias escritas por imagens, é peça fundamental nesse processo, como pode ser conferido em capítulo à parte.

Além dessas considerações, e dessa leitura feita a partir da capa de *Cena de rua*, há no texto plástico, conforme já descrito nas páginas antecedentes, duas divisões dos elementos: a) linha, cor, forma, luz, sombra, enquadramento, b) enredo, espaço, tempo, personagens, narrador. Os primeiros elementos correspondem às artes plásticas, são formas expressivas usadas pelo artista para representar algo.

Os segundos elementos englobam o viés narrativo, a expressão literária cujo enredo gira em torno de um tema, do uso das metáforas, das citações visuais. Nesse sentido, a *Semiótica plástica* (que é uma subdivisão dentro da Semiótica) busca descrever como os elementos atuam no interior de uma obra plástica, como os signos visuais comunicam e o que querem indicar, quais os suportes usados para a

sua materialização, como o olho vê, ou seja, olhar para os fenômenos e interrogá-los. Para Santaella (2012, p. 43), “[...] não há receitas prontas para a análise Semiótica. Há conceitos, uma lógica para sua possível aplicação”.

Para a elaboração de um texto visual é necessário pensar no espaço bidimensional, no caso do livro esse espaço é “[...] a folha de papel, onde o desenho acontece, é um espaço de representação. Nele, nada tem de concretude” (LAGO, 2007, p. 29). Em vista disso, configura-se o espaço e o suporte, como processo estrutural da ação pictórica, “[...] somente o que está no espaço é possível de descrição e análise pelos efeitos de sentido que essa estrutura produz” (OLIVEIRA, 2004, p. 116).

Diante do arranjo visual da representação, tanto o leitor quanto o semioticista (que também não deixa de ser um leitor) mantêm uma aproximação estética com a obra lida. Ambos fazem a leitura da obra, mas o semioticista descreve os elementos constitutivos e investiga a ação representativa como um todo, já o leitor fará suas leituras de acordo com o seu conhecimento de mundo, sem se preocupar com conceitos elaborados pela Semiótica. Não obstante, conforme afirma Santaella (1988),

[...] o simples ato de olhar já está carregado de interpretação, visto que é sempre o resultado de uma elaboração cognitiva, fruto de uma mediação sógnica que possibilita nossa orientação no espaço por um reconhecimento e assentimento diante das coisas que só o signo permite (SANTAELLA, 1988, p. 68).

Sob esse ângulo, olhar e consciente agem simultaneamente, buscando compreender no plano interpretativo, as partes que envolvem a comunicação de determinado objeto da arte, seja uma pintura na parede de um templo, num livro, numa tela etc. Em continuidade com a tese exposta pela semioticista acima referida, “diante de qualquer fenômeno, isto é, para compreender qualquer coisa, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos” (SANTAELLA, 1988, p. 68).

Diante do espaço e suporte já definidos, Oliveira (2004), conceitua que, a representação pictórica está intrincada em um sistema semi-simbólico, no qual podem ser encontrados os *ícones* que, segundo Santaella, “[...] têm alto poder de sugestão” (1988, p. 87). Desse modo, para a elaboração do desenho, as formas e as cores vão desempenhar o papel de transmitir o assunto, não é uma tarefa fácil, pois

é preciso conhecer os elementos que constituem as artes plásticas como linha, volume, cor, ponto, sombra, enquadramento. A título de exemplo, para a produção de uma caricatura é necessário combinar as formas geométricas principais – círculo, quadrado e triângulo, caso em que a destreza imaginária e criativa do artista resultará em formas variadas, de acordo com a mensagem que deseja transmitir com tais combinações.

Antes de ilustrar/pintar, Lago mergulhou de cabeça no curso de desenho, viveu intensamente dentro dos contos de fadas, e só com essa maestria saiu de lá com sua varinha mágica espalhando suas criações literárias – verbal e visual - aos quatro cantos do mundo. Não é à toa que “*Cena de rua* foi considerado um dos quinze melhores livros de imagem do mundo”, conforme afirma a entrevistadora Lourdes Guimarães (LITERARTES, 2014, p. 16).

O estudo descreveu, até este ponto, o papel da Semiótica na descrição dos arranjos pictóricos, o que é relevante, já que o foco é a leitura de um livro de imagem. Contudo, além dos elementos plásticos presentes no enredo é importante conceituar as funções dessas ilustrações, dentro de um enredo literário. Para isso, cabe retomar os estudos de Camargo, material de grande valor no campo da pesquisa.

Conforme o autor, “[...] a ilustração pode ter várias funções” (CAMARGO, 1998, p. 33). Esses conceitos já foram abordados na primeira parte da pesquisa quando foram analisados os livros com ilustrações e livros de imagem, mas é importante retomá-los na análise de *Cena de rua*. Inicialmente, o teórico apresenta oito funções, no entanto, foi oportuno selecionar as que mais aparecem na obra, para melhor entendimento em forma de tabela, como a seguir:

**Tabela 4 – Funções básicas do livro de imagem *Cena de rua***

• Função narrativa	As cenas em sequências contam uma história.
• Função simbólica	As imagens representam uma ideia, a obra é permeada por elementos simbólicos.
• Função expressiva/ética	As emoções se apresentam por meio das cores, expressão facial dos personagens e da plasticidade através da linha, luz, textura, entre outros.
• Função estética	Atenção voltada para a construção da imagem.

Fonte: Camargo (1998, p. 33-39).

Os dados da tabela evidenciam que o livro de imagem é constituído por uma organização dos elementos, em que cada um apresenta suas especificidades e o seu papel dentro da linguagem visual. Convém destacar que, a função narrativa sequenciada é que distingue um livro de imagem literário de uma tela, de uma escultura, uma fotografia, ou seja, é “[...] quando percebemos uma mutação sequencial da figura com sentido claro ou quando ela demonstra determinada ação” (RODRIGUES, 2012, p. 67). De certo modo, as demais funções podem aparecer em obras de arte não literária.

Em *Cena de rua* há uma ação narrativa com um tema bem definido, um espaço revelado pela cor, pelo fluxo de veículos e pelos elementos simbólicos na cena. Com o uso de cores, linhas, textura, volume e formas evidenciam-se as emoções dos personagens, as características humanas e dos animais, o comportamento ético e, por fim, a aproximação do olhar e a sensibilidade diante de toda a representatividade sógnica.

Todavia, Mendes (2007) argumenta o seguinte:

[...] apesar de o texto como objeto artístico se dar numa relação (ele só terá existência se os leitores estiverem dispostos a percebê-lo, ou seja, se os leitores estiverem dispostos a interpretar seus significados), ele possui um significado interpretativo que está na sua materialidade (MENDES, 2007, p. 23).

A partir dessa afirmação, compreende-se que as produções humanas em torno das formas artísticas só se tornam organismos vivos por meio do movimento que fazem, são pensadas e criadas pelo artista para circular, para chegar até o leitor/receptor. A esse respeito, cabe retomar Bakhtin (2014), com o seguinte argumento:

[...] esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada. [...] A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica (BAKHTIN, 2014, p. 123).

Em linhas gerais, esta pesquisa caminha na direção de aproximar obra e leitor, este como participante ativo e crítico de uma ação que envolve a sensibilidade do olhar. Para Santaella, “nossas interpretações vêm sempre muito depressa, sem nos dar

tempo, para simplesmente nos abriremos com certa singeleza para o que se apresenta” (SANTAELLA, 2005, p. 30).

Nessa dimensão, as páginas seguintes cumprem o papel de dar continuidade às reflexões acerca da obra como um todo. Da mesma forma, fazem a descrição dos elementos plásticos constitutivos da narrativa, com o suporte da semiótica plástica, da Sintaxe visual e em outras teorias que se fizerem necessárias para compreensão das observações feitas.

Figura 19 – Cena um



Fonte: Ângela Lago, 1994.

*Cena de rua* retrata, por meio de imagens, o cotidiano de uma criança que trabalha nas ruas, em uma movimentada avenida. Nesta cena, os personagens se fitam, o menino com expressão de espanto e o motorista dominado pela raiva. Este possui um rosto oval, nariz pontiagudo, o que sugere uma criatura diabólica.

Inicialmente, não se sabe o que o menino vende. Desse modo, em *Cena de rua*, em lugar de descrição, a representação generaliza, como se observa no objeto que ele carrega, ocasionando certa estranheza. Uma das marcas da narrativa é o estranhamento que os signos visuais causam aos leitores, conforme argumenta Mendes (2007),

Quando o sujeito vivencia uma experiência estética em que ele não tem, no primeiro instante, meios para nomear o que lhe é apresentado, ele vive uma experiência estética de estranhamento (MENDES, 2007, p. 21).

Para exemplificar: o produto que o menino vende na caixinha parece sugerir um semáforo, pela disposição das cores, mas ao mesmo tempo provoca nos leitores o seguinte questionamento: por que ele carrega um semáforo nas mãos? Convém destacar que, essa observação aparece na leitura realizada pelos sujeitos da pesquisa, segunda etapa do estudo aqui desenvolvido.

É de conhecimento comum que o semáforo é uma sinalização típica das ruas para orientar o condutor de veículos, é um existente e, no plano da visão mostra o ir e vir dos automóveis. Esse movimento é um dos elementos da narrativa, vai e volta, e isso, só é percebido na última cena. “Esse poder de sugestão [...] lhe dá capacidade para funcionar como signo [...]” (SANTAELLA, 2005, p. 12). Vale ressaltar, conforme a tese argumentativa da autora, que “existir significa ocupar um lugar no tempo e no espaço, significar reagir em relação a outros existentes, significa conectar-se” (SANTAELLA, 2005, p. 13).

Nessa linha de pensamento, a imagem da caixinha e os objetos contidos nela é uma figura aberta, que sinaliza para o leitor o espaço da rua onde a história é narrada, constituída por dimensões eidéticas e cromáticas (formas e cores na ordem da composição semafórica). A presença dos veículos também sinaliza para o espaço da rua, compõe o primeiro plano junto com o personagem. Com a soma desses arranjos pictóricos está configurada a dimensão topológica contida no espaço bidimensional.

Lago usa o recurso da metáfora visual, tendo em vista que, a forma circular dos elementos na linguagem plástica significa infinitude, sinaliza para algo que não tem fim. A revelação das mercadorias da caixinha só vai ocorrer na cena seis, segundo Lago, “traços e cores criam metáforas nem sempre desvendadas de uma única e consistente maneira” (LAGO, 2007, p. 30).

Evidencia-se também que o complexo muitas vezes não é fácil de ser lido. A caixa que o menino carrega é um objeto simbólico. No texto *Ler com imagens*, de autoria de Lago (2007, p. 30), ela descreve que:

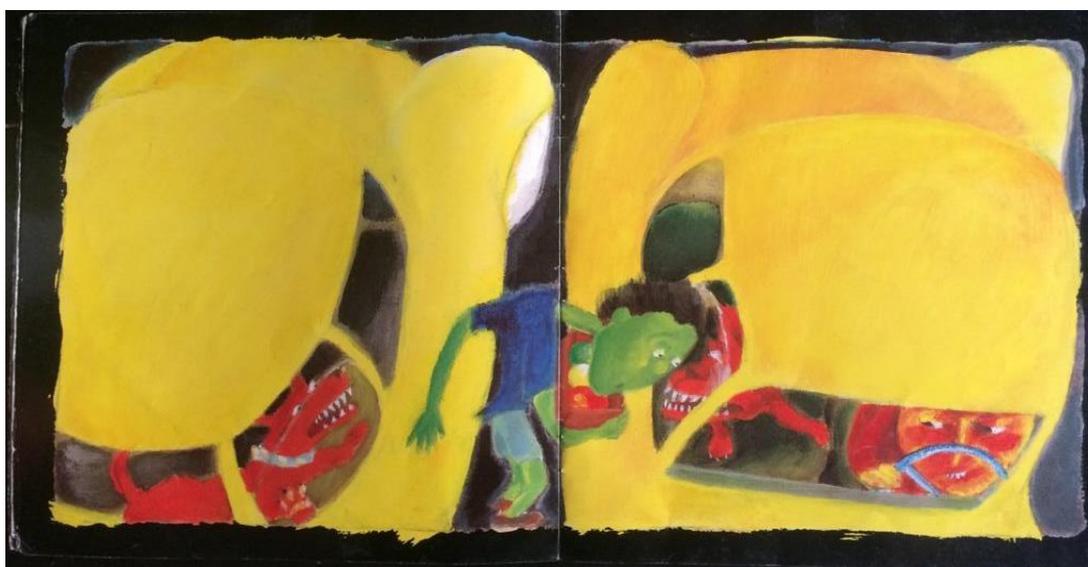
De qualquer forma, queremos a participação do receptor ou narrador. Dificuldades ou complexidades criarão respostas mais ricas. Talvez seja por isso que usamos metáforas na fala e no desenho. Precisamos de um estranhamento para que haja uma revelação (LAGO, 2007, p. 30).

O fragmento citado revela uma autora preocupada com o seu leitor, incluindo-o na participação ativa da obra, que se coloca diante dela, pois não é uma obra estática, requer movimentos fora também – dos olhos e da sensibilidade.

O cenário da obra tem como pano de fundo a cor preta, o que sugere a noite. O uso das cores e das formas é empregado na caracterização dos personagens. Essa caracterização e o estilo escolhido pela autora ocorrem de forma significativa – personagens que agem em função dos desejos, necessidades e propósitos.

No que concerne à aparência física do menino nota-se uma criança com um pescoço alongado e as pernas distorcidas, tentando achar o melhor ângulo para se equilibrar, já que a fome o consumia, “[...] a distorção adultera o realismo, controla seus efeitos através do desvio da forma regular” (DONDIS, 1991, p. 154). Pode-se observar também que a dobra da página é parte da narração, pois causa a sensação de um personagem em movimento, ao abrir e fechar as páginas.

Figura 20 – Cena dois



Fonte: Ângela Lago, 1994.

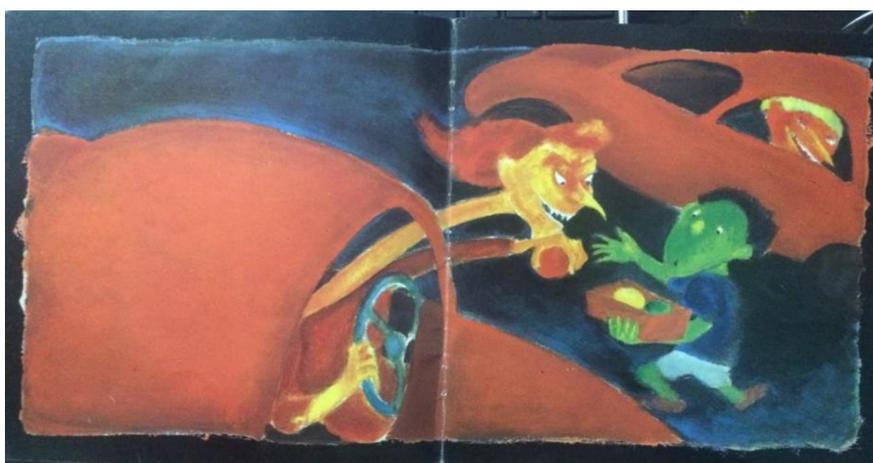
A cena dois segue a cor sequencial da caixinha e mostra o movimento do menino entre os carros, que ocupam o espaço bidimensional da página com a presença de cachorros bravos com dentes pontiagudos, semelhante ao motorista, o qual olha meio de lado para o personagem, evitando encará-lo.

Nota-se que o semblante do menino permanece o mesmo da cena um - olhos arregalados e boca aberta, demonstra o seu espanto diante da fúria daqueles animais. A combinação das formas e das cores, na caracterização do personagem-motorista, revela se tratar de uma pessoa indiferente, animalizada e raivosa, semelhante aos cães bravos, em uma sociedade doente. De acordo com Manguel (2001, p. 120):

A esse respeito, o estudioso Giovanni Batista Della Porta, descreve em seu tratado *Fisiognomonía humana* (1586), uma série de comparações entre animais e humanos, um rosto com traços caninos, por exemplo, sempre denota as qualidades negativas da alma humana, qualidades oriundas da sua contraparte animal: 'irritante e desagradável como um cão', 'maligno como uma hiena', 'velhaco como uma raposa', 'nocivo como um lobo' (MANGUEL, 2001, p. 120).

Essa evocação da animalização é revelada ao longo das cenas narrativas de *Cena de rua*. O uso das cores quentes inquieta e provoca sensações agitadas nesses personagens. Segundo Dondis (1991), existem muitas teorias da cor e com o passar do tempo, os significados foram ganhando novas associações. Na comunicação visual, o amarelo está mais próximo da luz e do calor, o vermelho é ativo e emocional e o azul passivo e suave (DONDIS, 1991, p. 65). Lago envolve o leitor com a sua técnica no uso das cores e das formas, criando a possibilidade de várias interpretações que o enredo traz.

Figura 21 – Cena três



Fonte: Ângela Lago, 1994.

Nessa cena o perigo é sinalizado pela cor vermelha. Uma motorista desengonçada estica o pescoço para fora da janela e, de modo sarcástico, furta a mercadoria vermelha de dentro da caixinha, que parece ser uma maçã, enquanto o motorista ao

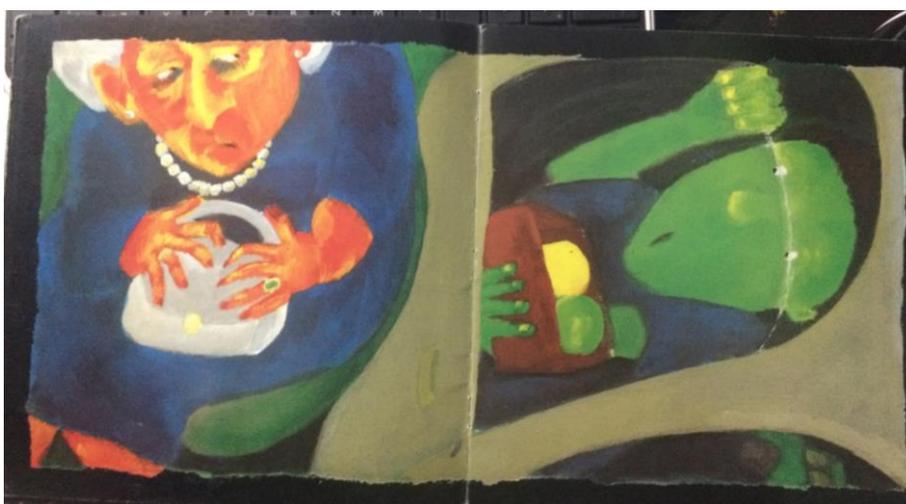
lado debocha da situação do menor trabalhador. A aparência da mulher remete a uma bruxa, sua pele foi pincelada de amarelo e vermelho que são consideradas cores quentes para a pintura, ou seja, cores que possuem “[...] relação de ‘temperaturas’ cromáticas [...]”, conforme nos ensina Ostrower (2013, p. 193). Para a autora, “[...] o vermelho e amarelo são espontaneamente associados a calor, fogo, sol, enquanto o azul se associa a céu, gelo e frio” (2013, p. 193). Ainda no âmbito das artes “quando as cores entram em combinação com outras cores, [...] cada cor recebe, dessa combinação, determinadas funções espaciais [...]” (OSTROWER, 2013, p. 179).

Com base nas considerações de Oliveira (2004):

As formas-cores agem como codificadoras de mundos; são em si mesmas uma linguagem autônoma e é a sensibilidade para apreendê-las e um desenvolvimento do modo de olhar que possibilitam o reconhecimento de seus efeitos de sentido. Conseqüentemente, ao deter-se nas formas-cores, a objetividade do olhar está voltada para a determinação de sua significação (OLIVEIRA, 2004, p. 119).

Para tanto, no plano pictórico, as cores carregam em si uma carga essencial de expressividade e simbologia bastante relevante. Desse modo, a percepção é fator essencial para a compreensão da representação pictórica. O mundo natural já é por si só permeado pelas cores, funciona como atrativo para os olhares da humanidade, talvez esteja aí, todo processo associativo que se faz em relação às cores.

Figura 22 – Cena quatro

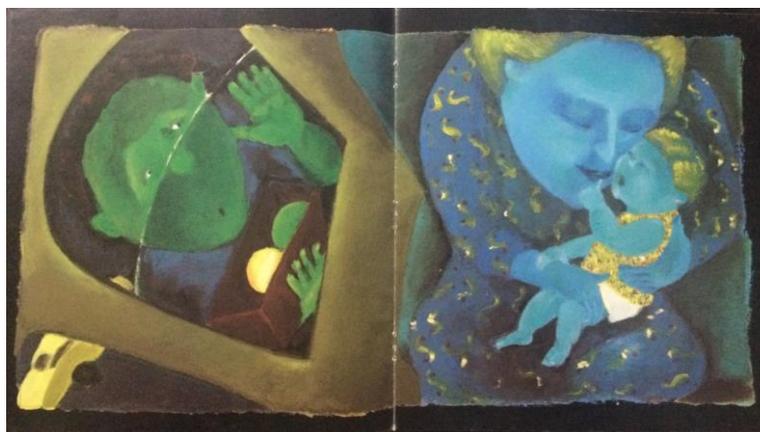


Fonte: Ângela Lago, 1994.

Na sequencialidade, essa cena chega a ser contraditória em relação à anterior, pois o menino, depois de ser a vítima de um ataque que culminou no furto de uma das suas mercadorias passa agora a amedrontar, gera desconfiança para a senhora que se encontra no conforto do carro.

Nota-se que a senhora olha para o menino de lado, toda retraída, tensa e com medo, segura e crava as unhas na bolsa que está no colo para se proteger de um possível furto, enquanto o menino, diante do eventual gesto, coloca a mão por cima do vidro e olha para o objeto com o semblante espantado e curioso. Ambos estão bem próximos, lado a lado, ela parece ser uma senhora de posses, bem-vestida, usa acessórios como colar de pérolas e anel de pedras. Nas cores da ilustração sobressai o azul do vestido da senhora e sua pele vermelha com pinceladas de amarelo. Nesse espaço, a combinação da cor fria, que é o azul, juntamente com as cores quentes, amarela e vermelha, são bem articuladas e significativas, pois, “[...] as cores quentes avançam, expandindo-se, enquanto as cores frias recuam, retraindo-se” (OSTROWER, 2013, p. 193).

Figura 23 – Cena cinco

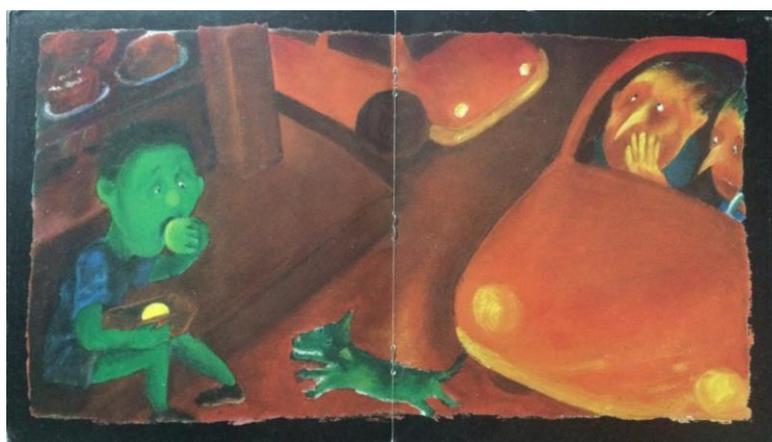


Fonte: Ângela Lago, 1994.

Na quinta cena, o menino olha através do vidro e, com a mão espalmada sobre a janela do veículo, observa, com um olhar triste, uma mãe acalentando um bebê. A mulher se difere das outras anteriores, a mãe e seu bebê têm a pele na cor azul-celeste, ambos vestem roupas com texturas, esta apresenta qualidades “apenas óticas” (DONDIS, 1991, p.70). A imagem expande o espaço bidimensional e se apresenta em primeiro plano na cena.

De acordo com Santaella, “o azul lembra o céu, essa qualidade da cor passa a funcionar como quase-signo do céu” (SANTAELLA, 2005, p. 12). Diante do exposto, dentro dessa carga simbólica da cor, a imagem parece trazer certa relação com Maria, a mãe do menino Jesus. Nota-se que há certa indiferença em relação ao pequeno vendedor, pois ela não nota a presença dele, está preocupada com seu filho.

Figura 24 – Cena seis



Fonte: Ângela Lago, 1994.

Cansado de tanto circular entre os carros, de ter uma de suas mercadorias furtadas e não conseguir vender nenhuma, o menino, com fome, senta na calçada em frente a um estabelecimento comercial. O local parece ser uma padaria ou restaurante com bolos expostos no balcão de vidro e começa a comer um de seus produtos, enquanto é observado pelos olhares curiosos de dois motoristas. De acordo com o professor e escritor Francisco Aurélio Ribeiro (2000),

[...] ao considerarmos esses simbolismos da cor negra, predominantemente na obra *Cena de rua*, iremos perceber que a história retratada é a de um tempo onde não ocorreu o nascimento da luz, da fraternidade, da solidariedade, do racionalismo. Tempo de misérias, de conflitos entre seres humanos, que se animalizam em sua busca da sobrevivência, e em que a personagem descrita, uma criança, só se assemelha ao animal, seu próximo, o cão de rua, tão verde de fome quanto ele e com quem reparte o seu único bem: as frutas que tenta vender aos motoristas, nos sinais (RIBEIRO, 2000, p. 47).

Essas análises feitas por Ribeiro remetem às cenas seis e sete. O cenário ilustrado por Lago parece sugerir um diálogo com o conto *A pequena vendedora de fósforos*, de Andersen, percebe-se uma relação intertextual, intencional ou não. A menina que, depois de andar pelas ruas da cidade, senta para descansar na escada de uma

luxuosa casa e, por meio do imaginário, desloca-se para dentro da casa, na qual se vê diante de uma mesa farta de comida. Entretanto, essa inferência vai de leitor para leitor, de acordo com o seu repertório de leitura.

Figura 25 – Cena sete

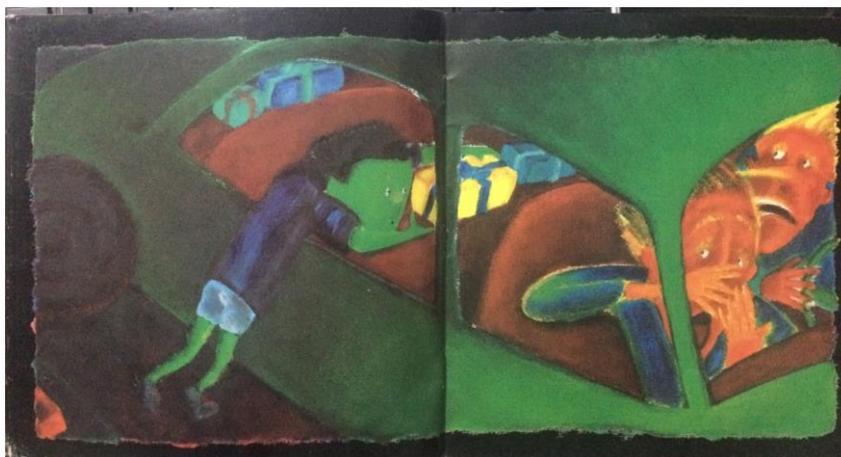


Fonte: Ângela Lago, 1994.

Mesmo diante de tanta indiferença sofrida nas ruas, o menino exerce o seu lado humano, repartindo a última fruta com o cão faminto. A atenção se volta para o menino, pois acha-se cercado por carros amarelos fora de organização. A cor da fruta, que parece ser uma goiaba, encontra-se em harmonia com os elementos cromáticos dos automóveis. A feição do personagem também muda nessa cena.

Na sequência, sem meios para sobreviver, o menor furta um embrulho de presente enrolado em papel amarelo com uma fita azul, em um dos veículos que ocupa todo o espaço bidimensional da página, os motoristas recuam assustados. Percebe-se nessa ação que a fisionomia do menino muda, mostrando certa perversidade.

Figura 26 – Cena oito



Fonte: Ângela Lago, 1994.

Após o delito, o menino foge, mas é encurralado por dois carros, nos quais há cães ferozes e motoristas com feições animalizadas, com dedos apontados em sua direção. As luzes fortes dos faróis iluminam toda a ação e mostram o menino correndo com o rosto voltado para o leitor e os olhos virados para trás. A cena sugere movimento, o menino parece saltar de uma página para outra. O cão possui aparência de um lobo e, na ponta do rabo há uma seta apontando para a direção que o menino foge. Essa marcação feita com o uso da linha é bem sutil e quase não é percebida pelo leitor. Conforme Dondis, “[...] a linha não é vaga: é decisiva, tem propósito e direção, vai para algum lugar, faz algo de definitivo” (DONDIS, 1991, p. 56). Sob essa perspectiva, a presença do menino só é percebida após o episódio do furto, às luzes se voltam para ele, tornando visível o invisível da rua, uma cena contemporânea.

Figura 27– Cena nove



Fonte: Ângela Lago, 1994.

Posto isto, percebe-se que, no arranjo pictórico todos os elementos empregados cumprem a função de transmitir o que está sendo representado. Todo conjunto da obra de Lago tem um propósito, nada é posto por acaso, é algo que comunica, reverbera, transgride e vai além da Literatura. Nesse sentido, sua temática abre uma gama de discussões e reflexões acerca do mundo.

Figura 28 – Cena dez



Fonte: Ângela Lago, 1994.

O menino corre e encontra abrigo em um beco, onde a entrada é bem estreita em forma de um cone, as paredes são vermelhas com uma tonalidade mais escura. Há uma abertura logo em cima que deixa visível a rua e o movimento dos carros, na mesma ordem do semáforo e em sintonia com os produtos que estão dentro do

pacote furtado pelo menino, que são as mesmas mercadorias que ele tentava vender.

A composição da cena mostra dois espaços – o do beco e o da rua, com a visão (de dentro para fora) minimizada dos carros que circulam em perfeito equilíbrio, um ao lado do outro, enquanto nas cenas anteriores há certa instabilidade. Os elementos utilizados por Lago para composição são: linhas, formas, volume, profundidade, partes das dimensões eidéticas e cromáticas. “Na representação do volume, a profundidade é inferida pela ação de diagonais junto a planos verticais ou horizontais [...]” (OSTROWER, 2013, p. 133).

Outro aspecto importante a destacar é o ponto de vista. Conforme Camargo, “o ponto de vista é sempre de cima para baixo” (CAMARGO, 1998, p. 76). Dentro desse cenário, o menino é observado pelo narrador e pelos leitores através do ponto de vista do foco narrativo. A cena traz à tona a revelação de um destino marcado pela mesma situação de antes, sem perspectiva de melhoria. Volta para as mãos do menino, como se fosse um castigo, por ter furtado o pacote, as mesmas mercadorias do início da narrativa e tudo começa, novamente, como se pode ver na última cena.

Figura 29 – Cena onze



Fonte: Ângela Lago, 1994.

Lago aproveita todo o espaço bidimensional do objeto, invade o meio das páginas, com detalhes que ela mesma fez questão de pontuar,

Essa foi minha pesquisa por algum tempo: aproveitar a dobra no meio da folha, acentuando a emoção e a plasticidade do desenho no livro, no momento em que a página é passada pelo leitor. Colocar, por exemplo,

nessa dobra a quina mais profunda, para acentuar uma perspectiva, ou o joelho de um personagem, para acentuar o seu movimento. E essa pesquisa foi feita basicamente no papel, trabalhando o boneco (a maquete) do livro com as páginas já dobradas (RIBEIRO; LAGO, 1997, p. 63).

O personagem, na maioria das vezes, ocupa esse meio do papel. Nota-se, então, que a cena final é a repetição da cena um, ou seja, é uma história em movimento, como se fosse um ciclo. Desse modo, o elemento simbólico representado pela caixinha que o menino carrega nos ombros é um todo de significados e permite extrapolar o universo das interpretações, ou seja,

[...] ao lermos somos capazes de compreender o que o texto diz (plano do conteúdo) e como diz (plano da expressão), construindo o sentido que nele existe a partir da sua semiose, isto é, da sua forma de expressão relacionada com a sua forma de conteúdo (NUNES, 2012, p. 6).

Diante do exposto, a organização de uma obra literária, escrita por imagens bem elaboradas, necessita que os elementos plásticos consigam transmitir o que se quer representar de forma coerente e que permita ao leitor interagir, dialogar, inferir, imaginar, apreender. Quanto a isso, as escolhas das produções artísticas são elaboradas de acordo com o gosto e o desejo de cada artista e época, obedecendo a certos parâmetros.

No texto *Tipologia das Histórias Infantis* (1984, p. 102), a autora Lúcia Pimentel Góes sinaliza que, “cada forma literária, trabalhada por um autor, depende de três fatores essenciais: a) a natureza da linguagem; b) a estrutura escolhida; c) o contexto abordado”. Observa-se que o receptor tem ao seu alcance uma literatura pensada por diferentes formas. Desse modo, *Cena de rua* se apresenta por meio da linguagem visual, constituindo-se um texto plástico narrativo que comunica uma história fictícia. São onze cenas pinceladas com o uso da técnica acrílica, ou seja, escolhas de pinceladas expressionistas. Conforme Santaella (2012), a “acrílica é um material econômico, de secagem rápida, podendo ser diluída com água e aplicada em diversos tipos de superfície” (SANTAELLA, 2012, p. 45).

Diante do fazer artístico de Ângela Lago, por meio da estética visual – cores, formas e texturas, buscam-se novos sentidos de representatividade, tarefa para o interpretante no exercício do olhar curioso. A multiplicidade de temáticas como, o trabalho infantil, a exclusão, o abandono, o preconceito, a miséria, a fome, a indiferença, a inveja, a solidão, o medo, o encontro e a separação são abordadas

pela escritora-ilustradora de maneira simbólica. A obra literária *Cena de rua* parte de um discurso social e a rua é o espaço de um saber – ruas estreitas e movimentadas, onde o fluxo de carros encurrala o menino sugerindo um espaço apertado.

A obra torna visível o invisível da cidade, que são as inúmeras crianças pobres que carregam a fome nas costas. Assim como na literatura, na pintura, na escultura, no poema, vários artistas se apropriaram de técnicas diferentes para dar visibilidade ao realismo de determinada época. Como exemplo de um diálogo intertextual, convém destacar a pintura *Saudades de Nápoles* (1895), da artista francesa Bertha Worms, na qual uma criança pobre, trabalhadora e maltrapilha é retratada debruçada sobre uma mala, que parece ser uma caixa de engraxar sapatos, com um olhar triste, bem fixo no expectador.

A escultura *Contando a féria* é fruto do olhar sensível do artista Ricardo Cippichia e foi inaugurada em 1950, na praça João Mendes, em São Paulo. O artista retrata duas profissões bastante comuns, surgidas no final do século XIX e início do século XX, que atraía crianças e adolescentes das grandes cidades brasileiras. Do mesmo modo que Lago, o escultor parte desse espaço de saber, que é a rua, e da observação desses protagonistas que driblavam as esquinas, lutando pela própria sobrevivência e a de seus familiares.

Na pintura *Os imigrantes* (1910), do artista italiano Antonio Rocco, tem-se o registro de retirantes camponeses que partem em busca de melhores condições, e o ponto central da obra é a figura do menino que cruza o seu olhar com o do expectador. Em *Meninos carvoeiros* (1921), poema do autor Manuel Bandeira, as palavras se transformam em imagens (como visto anteriormente, na citação de Manguel), cenas de crianças que trabalham noite e dia comercializando carvão, meninos raquíticos, sedentos e famintos.

Pode-se observar que, todas as formas artísticas citadas abarcam a temática social oriunda de olhares sensíveis que gritam, juntamente com a personagem de Ângela Lago e com a obra *O grito*, de Munch. A arte parte de um lugar comum, volta no tempo para encontrar a melhor maneira no plano da expressão, “invoca temas, paixões, sentimentos, emoções” (DONDIS, 1991, p. 8). Lago, ao resgatar no tempo

O *grito*, clássico do pintor norueguês, para sua narrativa visual, evidencia que não é qualquer grito, mas aquele específico de quem sente, ou seja,

[...] aquele que grita está, naquele exato momento, em apuros ou sofre alguma dor ou regozija-se na alegria (essas diferenças dependem da qualidade específica do grito) (SANTAELLA, 2005, p. 8).

Da mesma maneira, é possível encontrar nas pesquisas históricas de vários estudiosos como sociólogos, historiadores, entre outros, desdobramentos não só sobre o trabalho infantil, mas sobre a condição da infância, principalmente, as tantas infâncias anônimas. A título de exemplo, a pesquisadora e escritora Mary Del Priore reuniu vários estudos no livro *História das crianças no Brasil* (2020), no qual encontramos aparato para dialogar com a temática de *Cena de rua* (1994). No artigo *Pequenos trabalhadores do Brasil* (2020), de Irma Rizzini, as condições precárias em que vivem muitas crianças brasileiras advêm da escravidão, dos campos, até chegar às ruas das grandes cidades. Segundo a autora do artigo citado,

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão de obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si a as suas famílias (PRIORE; RIZZINI, 2020, p. 376).

Inserido nesse contexto, hoje nota-se, nos grandes centros urbanos, um crescimento assustador de crianças trabalhando nas ruas. A falta de emprego atingiu e continua atingindo boa parte das famílias brasileiras, isso se intensificou após o golpe de estado ocorrido em 2016. Para Rizzini (2020) a cor da pele é um grande influenciador,

A maioria das crianças é negra. Isto reflete a situação de desvantagem dos trabalhadores negros no Brasil: tendem a ganhar um terço do que recebem os brancos e a exercer ocupações desqualificadas. Como consequências seus filhos são mais pressionados a contribuir para o orçamento familiar (*in* PRIORE; RIZZINI, 2020, p. 386).

Diante da temática e de tantas outras que inquietam o estar no mundo, as expressões artísticas cumprem o propósito de sensibilizar os modos de ver de uma determinada época, seja na escultura, na pintura, na literatura em prosa ou em verso, sempre em busca de diálogo.

## 4.2 A ARTISTA EM DOSE DUPLA: ESCRITORA E ILUSTRADORA

*Adolescente, fui leitora de Drummond,  
Cecília, Bandeira, Pessoa, Cabral  
e dos paulistas concretistas.*

*(Ângela Lago, 2014)*

Ângela Lago nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no dia 17 de dezembro de 1945 – ano em que se encerra a Segunda Guerra Mundial –, e faleceu em 21 de outubro de 2017, na mesma cidade. Sua formação escolar se deu em vários colégios católicos, apesar do ateísmo dos pais. Sua infância foi regada de histórias orais, de modo que, antes de ser escritora, foi uma grande leitora. Quando chega à maturidade, o interesse em escrever e ilustrar livros para o público infantil vai ganhando espaço na sua vida intelectual.

Em vida, Lago produziu histórias infantis e juvenis com o uso de várias técnicas e estilos, com isso, foi reconhecida dentro e fora do Brasil, onde recebeu várias premiações. Seu compromisso era resgatar no tempo a oralidade das histórias ouvidas e lidas, ou seja, a autora “[...] lê a tradição, atualiza-a, revivifica-a por meio de um olhar contemporâneo [...]”, conforme aponta o estudioso André Mendes, na obra *O amor e o diabo em Ângela Lago*, (2007, p.31). Entre as suas produções artísticas estão: 1) *Outra vez* (1986); 2) *O cântico dos cânticos* (1992); 3) *ABC Doido* (1999); 4) *Chiquita Bacana e as outras pequetitas* (2005); 5) *João Felizardo* (2010) entre outras. As obras 1, 2 e 5 foram construídas por imagens, enquanto as outras duas com ilustrações e textos.

Para a autora Ilza Matias de Souza, “Ângela procura uma linguagem que seja a mais simples possível. Enquanto contadora de histórias, busca a palavra oral, despojada” (SOUZA, 1991, p. 24-25). Fez curso de desenho na Escócia e descobriu o trabalho com a literatura infantil, ao estabelecer o seu começo como grande escritora/ilustradora infantil e juvenil.

Foi leitora assídua dos Irmãos Grimm, seus mestres inspiradores e de grande importância na sua formação como escritora. *Cena de rua* foi gestado da experiência

cotidiana da autora, ao presenciar situações de meninos órfãos trabalhando nas ruas das grandes cidades.

Conforme Souza (1991, p.24), a ilustradora transforma imagens em palavras:

[...] desenha seu objeto na folha que se dobra, se move. O objeto visual final recebe movimento com o folhear das mãos. O desenho é uma escritura. A nossa cultura esqueceu isso. A própria *palavra*, o signo verbal, existe visualmente. Escolhe-se uma vestidura. O texto ganha uma *forma* (SOUZA, 1991, p. 24, itálicos da autora).

Além de ilustrar seus próprios livros, Lago assume o compromisso de ilustrar outros autores também, a título de exemplo o *Rap rua*, (2004), de Douglas Silva Lima. Lago “pintou, desenhou coisas para ela, seus exercícios”, conforme Souza (1991, p.24). Desse modo, ao mergulhar nos estudos dos elementos que compõem o campo das artes plásticas, a autora, em busca dessa dupla atividade criadora, se torna uma artista múltipla,

É sôfrega na vida e na arte: das múltiplas escolhas que estas oferecem não quer recusar nenhuma. Sente-se levada por elas. A consciência que pode ter delas é relativa. A *literatura* fascina-a. Acredita na permanência do *desejo de contar e ouvir histórias*, com princípio, meio e fim. A prova que pode dar disso concretiza-se a partir de si mesma. A sua fé é nessa *experiência do narrar* (SOUZA, 1991, p. 25).

Como visto, ao criar *Cena de rua*, Lago busca contar e ouvir histórias quando oferece ao leitor uma narrativa aberta a várias outras possibilidades de leitura, “[...] seu trabalho se caracteriza pela multiplicidade de linguagens [...]” (MENDES, 2007, p. 28).

#### 4.3 CENA DE RUA: APROXIMAÇÕES EXPRESSIONISTAS

Ao longo dos anos, variados campos culturais buscaram combinar elementos estilísticos de vários movimentos artísticos em suas obras. Surgido no final do século XIX, o estilo expressionista aparece, primeiramente, na pintura, abarcando mais tarde, o campo da literatura, da música, do cinema, do teatro, da dança. Muitos artistas se apropriaram do Expressionismo para retratar a deformação da realidade.

Segundo o parecer de Ostrower (2013, p. 317),

[...] o Expressionismo funda-se sobretudo na intensificação de nossas emoções. Podemos – em certos períodos culturais ou mesmo em visões pessoais – querer comunicar esse estado de exaltação. Traduzindo-o em linguagem visual acentuaríamos certos aspectos acima dos limites das ocorrências normais, naturais. À intensificação emocional sempre corresponderão maiores ênfases formais na imagem. Quer dizer, não há necessidade de objetos ou figuras serem representados em posições agitadas – embora, frequentemente, a agitação física acompanhe a psíquica – mas sempre as formas estruturais do espaço serão caracterizadas por uma movimentação maior (OSTROWER, 2013, p. 317).

Em *Cena de rua*, a aproximação com o Expressionismo é mais imediata, pois encontramos nos elementos visuais que compõem a narrativa, as cores quentes, intensas, que simbolizam as emoções dos personagens e as formas desproporcionais na caracterização física. Como exemplo, os exageros expressionistas encontrados na obra de Lago muito se assemelham aos personagens criados pelo cinema alemão, como se pode ver na ilustração abaixo:

Figura 30 – cena do filme O testamento do Dr. Mabuse



Fonte: Fritz Lang, 1933

A distorção da realidade, com já dito, é própria desse movimento que procurou retratar um período histórico marcado pelas consequências da guerra na Alemanha. Conforme descreve o portal *MoMA Learning*,

Após a primeira Guerra Mundial, os artistas começaram a ver a cidade como uma extensão do campo de batalha enquanto lutavam com os efeitos devastadores da guerra em sua psique coletiva e na economia e nas pessoas do país (acesso em 22 out. 2021).

Nesse sentido, diante de uma Alemanha mergulhada em ruínas durante o pós-guerra, muitos artistas procuraram retratar nas obras de arte muito dos seus dramas, trazendo reflexões sobre o caos da vida urbana. Desde então, começam a focar nos temas da morte, da miséria, da fome, da vida burguesa cotidiana. Tem-se então o uso de formas distorcidas e os exageros na caracterização dos personagens, elaboração de uma psique perturbada, como podemos ver na arte cinematográfica do período. Ao recuperar os dramas vividos pelos artistas desse importante movimento, Lago evidencia que o caos social e as visões conflitantes de uma determinada época configura-se como um vai e vem na história humana, e que o papel do artista corrobora para um estado de denúncia e de uma crítica fervorosa.

Para a autora Dondis (1991), o Expressionismo, “está estreitamente ligado ao estilo primitivo; a única diferença importante entre os dois pontos é a intenção” (DONDIS, 1991, p.171). Enquanto o primitivo tenta retratar o real da forma mais fiel possível, o expressionista distorce e usa o exagero, propositalmente.

Sem contar com a forte ligação entre homens e animais, como podemos ver nos registros pictóricos deixados pelos povos primitivos, nas paredes das cavernas. A cenografia de *Cena de rua* reflete essa ligação, na qual vimos do início ao fim, a presença do animal, ora semelhante ao cachorro raivoso, ora ao domesticado e, por fim, ao selvagem – com aparência de lobo. A presença do cão é um recurso usado por muitos artistas ao produzirem literatura infantil, devido essa ligação amigável que muitas crianças nutrem pelo animal, não só a criança, mas o adulto também.

## CAPÍTULO 5 – A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, escolhida para a realização da pesquisa-ação, está localizada em um bairro da periferia de Vitória, São Pedro III. Atualmente, a escola passa por várias reformas internas com a ampliação de salas, pintura, instalação e aquisição de equipamentos novos. A escola funciona em dois turnos – matutino e vespertino, cerca de seiscentos alunos do 1º ao 8º ano. O seu espaço físico foi ampliado ao longo dos anos e hoje ela é uma escola bem espaçosa, cujo fundo de esportes faz divisa com as residências, fato que chamou bastante atenção.

Sua infraestrutura conta com água filtrada e encanada, merenda escolar, 13 salas como diretoria, sala dos professores, sala de informática, biblioteca, sala de leitura, sala de recursos para atendimento especializado, energia da rede pública, coleta de lixo nos dias adequados. Além do corpo docente, conta com profissionais de vigilância, limpeza, secretaria, entre outros. Os sujeitos/alunos da instituição são crianças e adolescentes da comunidade.

Como não estava atuando como regente de sala, no ano de 2020, a pesquisadora entrou em contato com uma professora, colega de profissão, que será identificada no texto com o pseudônimo de Juliete, e com a direção da escola para saber se podia executar a mediação da leitura, em sua sala de aula. A opção escolhida foi trabalhar com um grupo pequeno - 8º ano, máximo de seis alunos, tendo em vista as dificuldades encontradas no contexto atual da Educação Básica, em meio a uma pandemia.

O grupo escolhido é composto por quatro meninos e duas meninas, entre 13 e 14 anos. Alguns dos adolescentes estudam na escola desde o Ensino Fundamental I, e outros entre um e três anos. Para preservar a identidade dos sujeitos foram escolhidos pela pesquisadora os pseudônimos: Karl, Iser, Loren, Fausto, Jimy e Dália.

A professora Juliete solicitou que fosse enviado para o seu *e-mail* o projeto, o plano de aula, pois segundo ela, para autorização do trabalho, Secretaria de Educação do

Município de Vitória (SEME) teria que dar o aval, além é claro, do consentimento da direção da EMEF. Foram enviados também os Termos de Assentimento/Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do menor e do responsável, para assinatura dos alunos participantes, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Realizados todos esses procedimentos burocráticos, teve início a segunda parte da pesquisa de Mestrado – a pesquisa-ação.

### 5.1 IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES

Fundamentado pelo pensamento de Domenèch (2011, p. 39), destaca-se: “Ver o mundo pelos olhos da arte é um tipo de experiência que não está só reservado aos artistas [...] todos nós experimentamos o mundo pelos olhos dos artistas [...]”. À luz da afirmativa e diante dos estudos proferidos até aqui, é certo que toda produção cultural artística é feita para o ser humano, embora nem todos tenham acesso a ela.

É relevante experimentar, sob a ótica do olhar, uma leitura literária pensada por imagens. Com a intenção de contextualizar o texto, foi apropriado buscar subsídios teóricos em Mendes (2007), por apresentar um estudo mais contundente sobre a relação de experiência leitora dos sujeitos e o objeto, bem como outros pensadores. No texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), o professor Dr. Jorge Larrosa Bondía afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Para o autor, o excesso de informação afasta os sujeitos do tempo da experiência.

A partir dessa afirmativa, a compreensão humana parte para um saber de mundo, das relações humanas, no convívio com a natureza e com o outro. Ao afirmar que a experiência precisa se dar fora do espaço da informação, Bondía (2002) convida a refletir sobre o excesso de informações da vida moderna, em que não há tempo para reflexão, para perceber e ler o mundo. Esse é o saber da experiência, ou seja, aquele que “[...] sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a

existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (BONDÍA, 2002, p. 28).

À luz dessas considerações, foi definida uma proposta, por meio da literatura, de vivenciar uma experiência leitora pelos olhos da arte, aquela que está conectada com a história de cada um, com o mundo da vida. Não se trata de atingir uma meta, nem instruir, mas viver a literatura, emergir em suas páginas e aproximar os sujeitos, esteticamente. Para uma melhor definição do que é estético, Mendes (2007, p. 20, itálicos nossos), diz que, “[...] a *experiência estética* é a sensação produzida quando o ser humano, numa relação com um objeto, sente alguma espécie de *fruição*”.

Logo, a pesquisa procura aproximar os sujeitos e a obra literária *Cena de rua*, em sala de aula, uma vez que a literatura é considerada um produto cultural de direito, como Antonio Candido afirma ser (1981, p. 182) algo que “[...] nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, e o semelhante”.

O *Projeto Mediação da Leitura*, em sala de aula, estava previsto para ocorrer nos meses de fevereiro e março, 1º semestre de 2021. Contudo, foi preciso estender o projeto para os meses de março e início de abril, devido à pandemia de Covid 19. Um cenário de incertezas acometeu o Brasil, no início do ano letivo na Educação Básica que, excepcionalmente, começou no mês de março.

O plano de aula foi construído de acordo com a metodologia apresentada na pesquisa e procura contemplar o processo organizacional do Projeto Mediação da Leitura. O plano foi elaborado por etapas, ressaltando o tema, objetivo, conteúdo, duração das aulas, recursos utilizados, metodologia, produção final e referências. Na parte metodológica, como primeira parte da coleta de dados, os alunos responderam ao questionário sobre vivências leitoras. As perguntas foram enviadas por *e-mail*, respondidas e devolvidas posteriormente. Foram organizadas dez perguntas da seguinte maneira:

**Tabela 5 – Questionário sobre vivências leitoras**

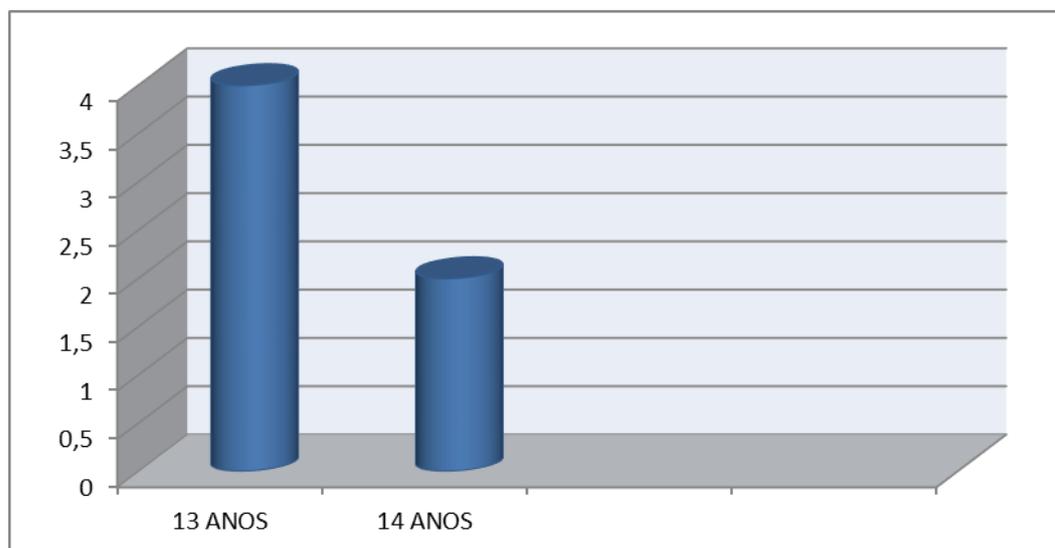
✓ Nome e idade
✓ Desde quando estuda nesta escola?
✓ O que é leitura para você?
✓ Você tem livros em casa? ( ) sim ( ) não
✓ Gosta de ler? ( ) sim ( ) não Que tipo de livros?
✓ Quais os livros que já leu?
✓ Sua família gosta de ler? ( ) sim ( ) não Que tipo de livros?
✓ De acordo com o seu conhecimento, o que é Literatura para você?
✓ Conhece e já leu livros literários de imagem? ( ) sim ( ) não
Se sim, quais?
✓ O que é um livro de imagem para você?

Fonte: a pesquisadora, 2020.

## 5.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O questionário foi aplicado com o intuito de conhecer melhor sobre as vivências e escolhas de leitura dos sujeitos-leitores da Educação Básica, uma vez que seria feito um trabalho com a mediação da leitura em sala de aula. Para tanto, logo abaixo, os dados mostram as respostas individuais dos alunos.

Gráfico 1 - Idade dos sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: a pesquisadora, 2021

Com base nos dados apresentados, os sujeitos da pesquisa encontram-se dentro da idade escolar adequada, tendo em vista que a defasagem escolar é um problema muito grande na Educação Básica brasileira.

Tabela 6 - Desde quando estuda na EMEF Tancredo de Almeida Neves?

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto
Desde os oito anos de idade.	Desde 2020.	Tem 3 anos que estudo aqui.	Cheguei aqui em 2019.	Estudo nesta escola desde o 2º ano do Ensino Fundamental I.	Desde o 1º ano do Ensino Fundamental I.

Fonte: a pesquisadora, 2021.

Na Tabela 6, metade do grupo possui pouco tempo na escola e a outra metade vem desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, são alunos que possuem uma experiência maior com a Instituição.

Tabela 7 - O que é leitura para você?

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto	
Forma de expressar o que o livro está dizendo.	É para aprender.		Um novo mundo.	Algo pra você ganhar mais conhecimento, saber mais.	A leitura ajuda as pessoas de vários jeitos diferentes.	Aprendizado.

Fonte: a pesquisadora, 2021.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 7, verifica-se que há uma grande lacuna na formação leitora desses sujeitos, ler para eles está ligado à forma de expressar, aprender, ganhar conhecimento, ajudar as pessoas. São repetições de discursos já internalizados pela sociedade e pelos meios de comunicação. Nesse sentido, a leitura não aparece como algo capaz de levar à reflexão sobre a sociedade e o mundo.

Caber ressaltar que, ler vai além dessas falas internalizadas pois possibilita ao leitor refletir, criticar, tomar posição, questionar, dialogar, extrapolar o texto de maneira ativa, dentre outras coisas. Se ler é um ato político, é indispensável que se reflita sobre o papel histórico que o ser humano exerce na sociedade. Nesse processo, a pesquisa apresenta como objetivo levar o leitor para além da decodificação do texto, seja ele verbal ou visual.

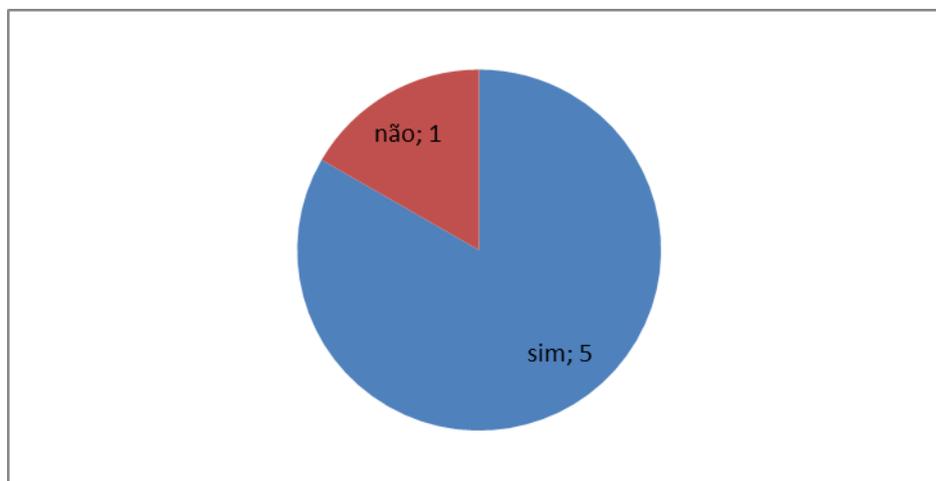
No artigo intitulado *A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo* (2014), da professora Letícia Queiroz Carvalho (2014, p.177), destaca-se o seguinte pensamento:

Ler [...] ultrapassa as expectativas meramente técnicas ou utilitaristas no universo escolar e assume uma dimensão social, concreta e inclusiva, já que, o autor, a obra, os professores e os alunos-leitores se constituem no exercício permanente do diálogo e das infinitas descobertas que o livro lhes pode oferecer (CARVALHO, 2014, p. 177).

Diante das considerações, a obra *Cena de rua* amplia a participação do leitor, pois vai além das questões literárias e, conforme ressalta Aguiar (2013), “[...] o mesmo

texto pode ser lido diferentemente por mais de um leitor ou até pelo mesmo leitor em momentos distintos” (AGUIAR, 2013, p. 153-154).

Gráfico 2 - Você possui livros em casa?



Fonte: a pesquisadora, 2021.

A maioria dos sujeitos-leitores afirmou possuir livros em casa. A afirmativa é relevante, uma vez que os livros precisam estar ao alcance de crianças e jovens, desde a primeira infância, mas não é suficiente para formar leitores. A ação requer um engajamento da família, para que as crianças sejam estimuladas à prática da leitura no ambiente doméstico, ou até mesmo pelos estímulos que esses sujeitos recebem ou deveriam receber da escola.

No âmbito escolar, o professor, ao tomar as vias da leitura mediada, amplia o seu repertório reflexivo e dos sujeitos-leitores. Nesse tocante, conforme Aguiar (2013), “a atividade de leitura propicia, por isso, a expansão do leque de experiências do sujeito, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas” (AGUIAR, 2013, p.154).

Em contrapartida, há muitas escolas brasileiras com um acervo literário muito bom em suas bibliotecas e, na maioria das vezes, esses livros não são trabalhados em sala de aula. *Cena de rua* está entre eles. A esse respeito, os estudos da pesquisadora Rosana Dias Valtão (2016, p. 97) apontam que:

[...] qualquer programa de incentivo que faça com que o livro chegue à escola não bastará se não vier revestido de formação e criação de condições de trabalho para o profissional; e, ainda, caso o sistema educacional, o econômico, e o social brasileiro não sofram mudanças. A distribuição de livros nas escolas não vai fazer com que o indivíduo comece

a argumentar, as prateleiras cheias não são reflexos de uma sociedade leitora (VALTÃO, 2016, p. 97).

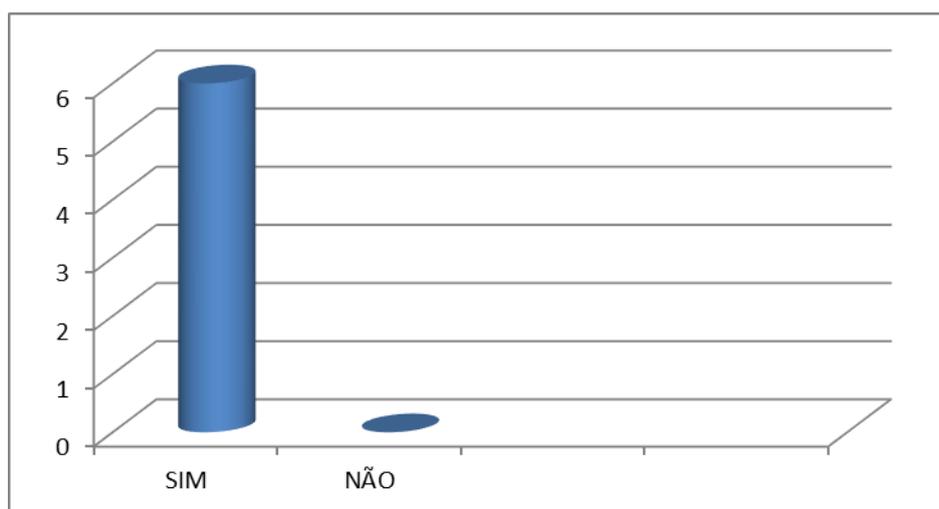
Essa problemática exposta pela pesquisadora reforça o que foi dito inicialmente, de que não basta ter livros ao alcance. É necessário um envolvimento mais concreto, voltado para a mediação, análise das obras, tempo para o professor planejar, formações contínuas, ou seja, necessita de um conjunto de ações interligadas que leve ao objetivo final, que é o de formar leitores.

Desta feita, de acordo com a tese defendida por Camargo (2014, p.177),

O ato de ler, por ser uma prática social construída em meio a interações verbais dos sujeitos que a constituem, pressupõe espaços de interlocuções entre autores, leitores e professores – mediadores – do processo – de modo que as experiências, os repertórios intelectuais e os discursos de toda essa comunidade leitora se cruzem nessa atividade real e heterogênea da linguagem, na qual os sujeitos e os enunciados também heterogêneos possam caracterizar um espaço em que várias vozes sociais possam se opor, se contradizer e revelar as diferentes formações sociais que permeiam os discursos que ali se encontram (CAMARGO, 2014, p. 177).

Em linhas gerais, ter acesso aos livros e aos bens culturais produzidos pela humanidade e para ela, nas suas formas mais diversas é um direito indispensável para a formação humana. Negar esse direito é negar a sua própria autonomia perante o mundo que a cerca.

Gráfico 3 - Gosta de ler?



Fonte: a pesquisadora, 2021.

**Tabela 8 - Que tipo de livros?**

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto
<i>O Diário de um banana.</i>	<i>O Diário de um banana e livros ilustrados.</i>	Aventura e quadrinhos.	Histórias em quadrinhos e ficção científica.	Gosto de todo tipo de livro.	Mangás.

Fonte: a pesquisadora, 2021

**Tabela 9 - Quais os livros que já leu?**

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto
<i>Diário de um banana.</i>	<i>Diário de um banana.</i>	<i>Crônicas de Námia e Deus da guerra.</i>	<i>Vingadores e Harry Potter.</i>	<i>O estudante.</i>	<i>Diário de um banana.</i>

Fonte: a pesquisadora, 2021.

Ao analisar o gráfico 3 e as tabelas 8 e 9, constata-se que os alunos leem, principalmente, quadrinhos, talvez isso explique o interesse pelo livro *Diário de um banana*, que muito se assemelha aos quadrinhos, pela disposição das imagens e do texto verbal. A maioria dos alunos é leitor de *best-sellers*.

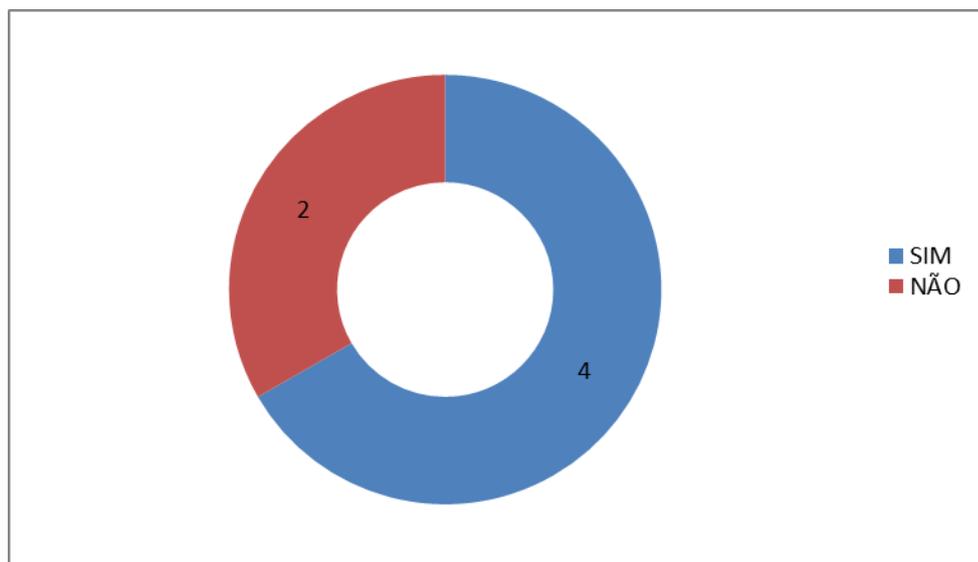
As respostas dadas pelos alunos revelam o distanciamento que eles possuem das obras literárias clássicas, visto que suas preferências leitoras estão ligadas aos *best-sellers*. Essas questões vêm sendo levantadas ao longo dos anos, por vários estudos, na esfera educacional. Algumas teorias veem esta preferência com bons olhos, outras nem tanto, como é o caso do estudo de campo elaborado pelas pesquisadoras Lima e Alves (2019), por meio do artigo *Best-sellers da cultura de massa e formação de leitores: subjetividades em contexto*, cujo propósito é compreender o modo como jovens leitores se relacionam com os *best-sellers*. As autoras (2019, p. 300) defendem que:

[...] se os *best-sellers* da cultura de massa fazem tanto sucesso entre esses leitores, algum proveito há de se tirar dessas leituras em contexto pedagógico, inclusive, acreditamos que podem servir como elemento essencial da inserção do cânone literário nas escolas. Assim, os alunos se sentirão valorizados em suas preferências, e suas expectativas de leitura podem ser alargadas com a apresentação de obras desafiadoras – aquelas já consagradas pelo cânone e que, sem dúvida, permanecem fundamentais a uma educação humanística que valoriza o estético bem como o caráter crítico sobre as realidades que marcam o ser humano (ALVES; LIMA, 2019, p. 300).

Essas considerações têm gerado várias polêmicas no campo dos estudos. Compreende-se que o papel da escola e seus agentes é valorizar as experiências leitoras dos alunos e, mais do que isso, trabalhar a leitura de obras clássicas e de outras formas artísticas, bem como outros assuntos que dialoguem com o mundo concreto. O grande problema está no modo como esses objetos são disseminados pela indústria cultural, na sociedade. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 100), “[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social”.

Há de se considerar que, por trás dessas questões, existe um jogo de forças, os que detêm o poder econômico e o das classes desfavorecidas, como alertam os autores, “[...] o mecanismo da oferta e da procura continua atuante na superestrutura como mecanismo de controle em favor dos dominantes” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110). Nesse percurso, caminhar na contramão dessa hegemonia é o que pretende esta pesquisa, ou seja, oferecer “obras desafiadoras”, como destacaram Alves e Lima.

Gráfico 4 – Sua família gosta de ler?



Fonte: a pesquisadora, 2021

Tabela 10 – Que livros preferem?

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto
De seu grupo familiar, somente ele e a irmã leem.	Sua família lê diversas coisas. A aluna não especificou.	Não leem e não gostam.	A família lê livros de culinária e livros que abordam assuntos familiares.	Leem de tudo, principalmente livros que tratam de assuntos educativos.	Gostam de ler romances.

Fonte: a pesquisadora, 2021

A análise do gráfico 4 e da tabela 10, que demonstram a prática e as preferências leitoras das famílias, mostra que a maioria gosta de ler, algumas mais interessadas em assuntos familiares, educativos, culinária e assuntos diversos. A família de Fausto se diferencia do grupo, pois opta pela leitura do gênero romance. Os dados apontam também que a formação intelectual de algumas famílias dos sujeitos é efetivada por meio de leituras com viés instrutivo: assuntos de família, educativos, culinária, ou seja, “[...] satisfazem aos apelos do leitor, que nelas encontram informações, instruções, normas importantes para si num certo momento” (AGUIAR, 2013, p. 159).

Do ponto de vista cultural, são leituras vazias, que não dialogam historicamente com as questões da sociedade e do mundo. Certamente, são oriundas da má formação leitora que carregam em suas bagagens e da privação do acesso aos bens culturais em sua plenitude. Isso não é um problema isolado e, sim, um problema enraizado que vem se alastrando há décadas, no contexto social.

Como tem sido explanado, de acordo com as concepções teóricas de Aguiar (2013, p.157), destaca-se que:

A conscientização que a leitura promove só é acessível, pois, a uma camada privilegiada da população, que tem acesso aos bancos em sentido pleno, isto é, que pode auferir da educação formal de modo progressivo e não apenas sofrer uma pseudoalfabetização, sendo alijada da escola por não poder atender às exigências cotidianas (AGUIAR, 2013, p. 157).

Até aqui, o que se revela, entre os sujeitos participantes da pesquisa e seu grupo familiar, é que ambos permanecem na superfície de uma Educação Básica atravessada por tensões e entraves. Na maioria das vezes, é uma educação que continua operando como uma máquina formadora de sujeitos incapazes de dialogar com as questões do mundo. Cabe ressaltar que, essas questões não caminham sozinhas, há por detrás todo um aparato ideológico.

**Tabela 11 - De acordo com o seu conhecimento, o que é literatura para você?**

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto
Não respondeu.	Aprendizado.	Um mundo fora da realidade, onde você pode ser tudo.	Não respondeu.	Criar e compor textos para passar uma mensagem, um ensinamento etc.	Leitura mais profunda.

Fonte: a pesquisadora, 2021.

No que concerne ao conhecimento de literatura, dois participantes não souberam ou não quiseram responder, os demais veem como forma de aprender, passar um ensinamento, uma mensagem, algo mais profundo. Jimy aproximou-se do conceito de imaginação, visto que no âmbito da ficção tudo é permitido criar. Os dados parecem revelar que os sujeitos não são habituados a ler literatura, pois as

respostas são vagas. São depoimentos que sugerem a ideia de apropriação de uma literatura a serviço das atividades desenvolvidas em sala de aula, por meio de textos fragmentados que perpassam as páginas dos livros didáticos.

Essas questões seguem reforçando as análises feitas e mostram quão distantes estão esses sujeitos de obras literárias e da leitura que dialoga com as questões históricas do mundo. Para que esse cenário mude é necessário um olhar cuidadoso dos órgãos governamentais para as Instituições de Ensino, no sentido de privilegiar a literatura e a leitura como algo prioritário e fundamental na formação humana. Na visão de Candido (1988) “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1988, p. 183).

No que diz respeito a isso, compete à escola como espaço mediador do saber, contornar obstáculos e buscar alternativas para que as ações pedagógicas em torno do ensino de literatura se efetivem, e isso se dá com uma ação bem planejada. Todavia, Aguiar faz a seguinte observação: deve haver tanto um engajamento na oferta de leituras diversas, no âmbito escolar, quanto o interesse do leitor em participar dessa leitura, ou seja, “o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor” (AGUIAR, 2013, p. 158).

**Tabela 12 - Conhece e já leu livros literários de imagem?**

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto
Sim.	Sim. <i>O diário de um banana.</i>	Sim, <i>Crônicas de Nárnia.</i>	Não.	Não.	Sim. <i>O diário de um banana.</i>

Fonte: a pesquisadora, 2021.

Tabela 13 - O que é um livro de imagem para você?

Iser	Loren	Jimy	Karl	Dália	Fausto
É um livro sem palavras, só com imagens.	Dá para saber o que está acontecendo.	A cada capítulo uma imagem.	Livro que contém imagem.	Não soube responder.	Livro que conta história com imagens.

Fonte: a pesquisadora, 2021.

As tabelas 12 e 13 revelam que boa parte dos alunos não conhece o gênero literário livro de imagem, alguns fizeram relação com livros que contêm ilustração e imagem, enquanto outros se aproximaram mais na definição. Convém destacar que esse tipo de entendimento não acontece somente com o grupo pesquisado, mas com outros leitores também. A esse respeito, a própria autora Ângela Lago traz, em seu texto *Anotações descosturadas sobre ilustrações e livros de imagem* (1991, p. 13, itálico da autora), a seguinte afirmação:

Andei perguntando e ninguém soube me responder onde precisamente passa a cerca entre o livro de imagem e o ilustrado. Parece que é uma questão de *o que pesa mais*: desenho ou texto? Mas ninguém tem a balança (LAGO, 1991, p. 13).

Diante dessas considerações, a última pergunta serviu como orientação para a mediação da leitura do livro de imagem *Cena de rua* e para mostrar que, apesar das obras literárias escritas por imagens fazerem parte do acervo das escolas, pouca atenção tem sido dada a elas. O fato pode ocorrer, talvez, por motivos de falta de conhecimento sobre o gênero, de que forma trabalhá-lo com os alunos, entre outras questões. Diante dessa primeira coleta de dados, teve início a prática de fato, de acordo com o plano de ação que se encontra junto aos anexos, na parte final da investigação.

O livro *Cena de rua*, objeto central desta pesquisa para o trabalho de mediação, em sala de aula, é uma obra provocativa, uma vez que visa compreender como os alunos leem uma narrativa visual que vai além da decodificação de imagens e que levanta um leque de questões interligadas com o mundo concreto. A obra transgride,

causa ruídos, permite ao leitor sair do lugar comum e a se posicionar diante da realidade que o cerca.

À luz dessas reflexões, a pesquisa defende, junto com as concepções Bakhtinianas, uma ação dialógica que vai além daquilo que a obra possibilita, enquanto organismo vivo, para a construção de sentidos. A ação mediada da obra e a troca de vivências leitoras entre os sujeitos são o ponto culminante de todo o trabalho desenvolvido até aqui.

### 5.3 MEDIAÇÃO DA LEITURA: *CENA DE RUA* EM CENA

A mediação da leitura teve cinco encontros *on-line* e um presencial. A primeira aula, realizada no dia 05 de março de 2021, ocorreu de forma remota, ficou restrita às apresentações. Apesar de o grupo conter seis participantes, somente cinco compareceram. Nesse primeiro dia, os alunos apresentavam bastante timidez. Na segunda aula, como foi presencial, houve uma participação maior, todos dialogaram e fizeram questionamentos pertinentes. Dois integrantes do grupo, Dália e Fausto, apesar de aceitarem participar do projeto, responderem ao questionário e assinado os Termos de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), compareceram somente a dois encontros. Desse modo, a pesquisa contou com a participação de apenas quatro alunos, Iser, Karl, Loren e Jimmy.

Essa etapa foi organizada em dois estágios, sendo o primeiro dedicado à leitura e mediação da obra, com a apresentação de *Cena de rua* e da autora Ângela Lago. Inicialmente, pretendeu-se explorar os elementos visuais e verbais da capa – moldura e as letras em formato geométrico, por meio das perguntas: O que sugere a cor preta? Quais as cenas de rua que podemos encontrar dentro da obra? (podem ser várias, pois a capa não deixa explícita). Foi proposto aos alunos a leitura da narrativa através das imagens projetadas no *Datashow* e tirar delas todas as informações possíveis.

No debate regrado, levantaram-se os questionamentos por meio de questões-chaves: a) O que lhes chamam atenção e o que provoca estranhamento na obra lida? b) Quais as relações que podemos fazer entre a arte e a literatura? Outras perguntas: Como as imagens comunicam? O que sugere a caixa na mão do menino? E as cores e formas expressivas dos personagens? (outros questionamentos podem surgir durante o diálogo).

O segundo estágio cumpre o propósito de trabalhar a intertextualidade, por meio de textos, nas suas diferentes linguagens (poema, música, escultura, pintura). A leitura foi feita após os debates sobre *Cena de rua*, na 2ª aula e por etapas, obedecendo à ordem cronológica em que foram produzidos e, ao final da leitura a mediadora pode fazer as seguintes perguntas: a) o que chamou atenção na obra lida e o que causou estranhamento? b) De que forma esse texto dialoga com *Cena de rua*? Outras: Qual o tipo de linguagem que acabamos de ler? O que o texto nos comunica?

Após as pontuações dos alunos, foi explicado, brevemente, sobre os elementos estéticos das obras, elementos históricos sobre o trabalho infantil dentro de determinada época em que foram produzidas. Feitas essas considerações, para fechar o debate, foi explicado que, para a escrita de um texto verbal ou visual é possível usar diferentes suportes como livro físico ou virtual, uma tela, blog, jornal, redes sociais.

Para a primeira aula, a professora Juliete encaminhou os alunos para uma sala instalada recentemente no espaço da escola, trata-se de um contêiner equipado com três computadores, ar-condicionado e cadeiras, para iniciar o Projeto Mediação da Leitura, tendo em vista que a sala de informática, local mais apropriado para o trabalho de modo remoto, estava em reforma.

Desse modo, os cinco alunos participantes, uma aluna havia faltado, foram organizados nas cadeiras e a aula remota precisou ser acessada por meio de um aparelho de *notebook* e projetor, o que dificultou a participação dos alunos, pois tinham que sair dos seus assentos para poder falar e aparecer na tela.

À vista disso, teve início o trabalho de mediação da leitura, de forma remota. Para as aulas foi utilizado o gravador de voz. Com o plano de ação preparado, a primeira aula de campo iniciou no dia 05 de março de 2021, pela manhã – 7h50 às 8h40,

com 50 minutos de duração, na sexta-feira. Inicialmente, foi feita a apresentação do projeto, logo após os alunos foram questionados se já conheciam algum livro de imagem, para em seguida, ser feita uma apresentação formal. Em primeiro lugar, a mediadora se apresentou.

**Mediadora:** sou Ana Carla, professora de Língua Portuguesa e estarei com vocês todas as sextas-feiras, nos meses de março e abril, sempre pela manhã. Inicialmente, faremos a leitura do livro *Cena de rua*, da autora mineira Ângela Lago e, em seguida, um debate sobre o que lemos. No segundo momento, leremos e discutiremos outros pequenos textos. Então, meu objetivo é conversar com vocês sobre formas artísticas – literatura e arte. Quero lembrá-los também que vim para trocarmos experiências, saberes. O importante para essa aula é o diálogo e a participação, logo, espero que todos perguntem, se posicionem, questionem, comentem, aqui não existe pergunta certa nem errada. Porque digo isso, fazer perguntas é um meio de nos comunicarmos uns com os outros, faz parte da nossa natureza humana.

A seguir, foi solicitado aos alunos que se apresentassem dizendo o nome, o que gostavam de ler e fazer nas horas vagas.

**Iser:** gosto de ler *Diário de um banana*, moro em São Pedro. No tempo livre gosto de mexer no computador, de jogos e celular.

**Karl:** gosto de ler HQs – quadrinhos. Acho a leitura importante e o que mais gosto de fazer, além da leitura, é jogar no computador e celular.

**Loren:** gosto de ler *Diário de um banana*, não li outros livros de literatura, além de ler o diário, gosto de jogar também.

**Jimy:** gosto de ler, já li *Deus da Guerra* (é um livro de um jogo), gosto de jogar e de desenhar.

**Fausto:** gosto de ler *Mangás*. Não li outros livros e nas horas vagas gosto de editar vídeos e jogar.

As falas dos alunos comprovam o que responderam no questionário, conforme já foi analisado anteriormente. Reforçam o interesse pelos livros da moda, disseminados pela indústria cultural e, muitas vezes, pela própria escola, como é o caso dos quadrinhos.

Nota-se que existe um grande distanciamento das obras literárias, principalmente as obras clássicas, tendo em vista que os livros listados na tabela são *best-sellers*. Convém destacar que só adquirimos experiência com alguma coisa quando entramos em contato contínuo. Cultivar o gosto, o hábito pela leitura depende de vários fatores.

De volta ao diálogo com Alves e Lima (2019, p. 300), essa identificação com os *best-sellers* vai ao encontro de:

[...] as suas próprias expectativas de vida, pois tais obras marcam uma representação de seus propósitos particulares de vida: amores, paixões, decepções, desilusões, aventuras, romances, mistérios entre outros (ALVES; LIMA, 2019, p. 300).

Evidentemente, são obras ligadas ao momento histórico atual e que, segundo as autoras, não devem ser desvalorizadas pela escola e, sim, usadas como mecanismo para levar os alunos à leitura de obras clássicas. Entretanto, há muitas divergências em relação às obras da moda, que têm como propósito maior fins lucrativos. Desse modo, “[...] a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112).

Após as apresentações, foi retomada a pergunta sobre se já haviam lido ou visto um livro de imagem. O aluno Iser (um aluno bem ativo e participativo) disse que já tinha visto um livro de imagem, mas não chegou a ler. A seguir, foram apresentados alguns aspectos do livro de imagem aos alunos e as várias linguagens existentes como poema, música, pintura, escultura. Foi importante destacar que ler uma imagem depende da sensibilidade do olhar de cada pessoa.

Acerca da afirmativa, foi feita a seguinte contextualização:

**Mediadora:** Estamos vivendo a era das imagens e o jogo também é uma linguagem visual, embora não tenham lido livro de imagem, vocês já mantêm um contato com o visual, porém em alguns casos, não há um engajamento das pessoas para interpretação dessas imagens, expliquei sobre as imagens que norteiam as redes sociais, falei que não paramos para ler essas imagens, quais os significados que carregam, sua intenção comunicativa. Deixei que os alunos falassem um pouco sobre o que acabei de pontuar.

O propósito dessa fala procura levar os leitores a uma reflexão mais profunda, em direção à leitura de imagens. É uma forma provocativa de instigar e dar dicas sobre o que seria lido. Após essas colocações, apenas o aluno Iser se manifestou a respeito do que tinha sido explanado, – afirmando que: “é uma coisa nova para as pessoas”.

Para exemplificar, ao falar sobre as imagens do cinema, foi feito um paralelo com os jogos. O aluno Iser citou os filmes de Charles Chaplin como exemplo, ou seja, uma

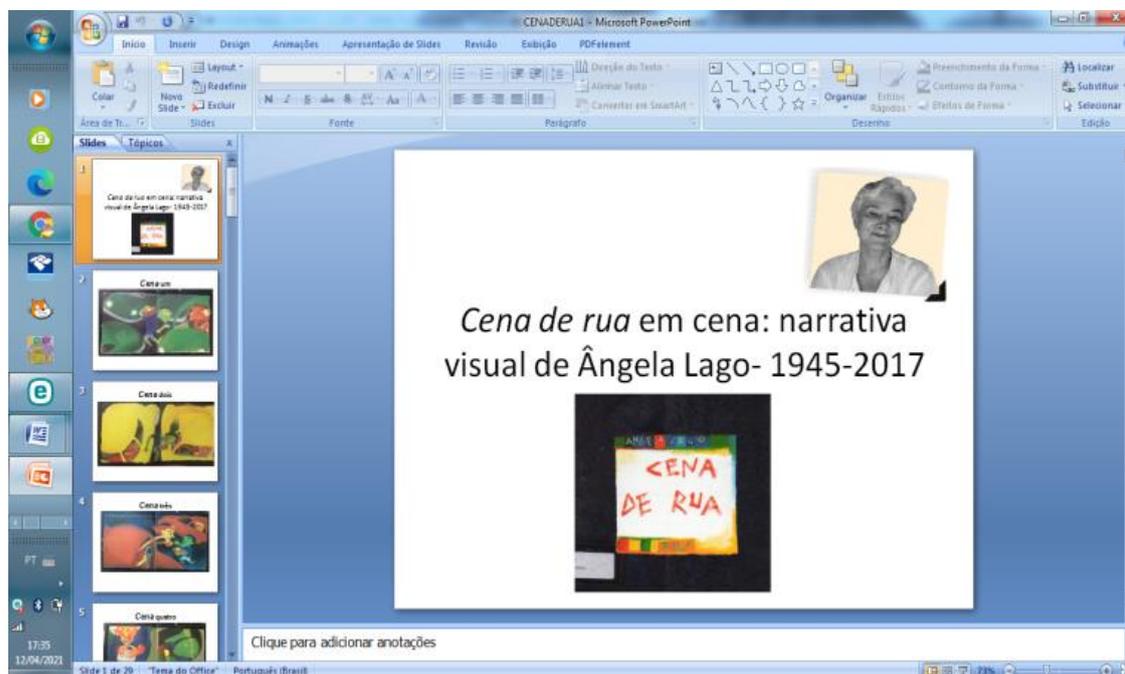
referência icônica do cinema mudo, no qual as imagens desempenham um papel importante. Percebe-se que o leitor revelou ter um repertório de conhecimento maior com a imagem, em relação aos outros participantes. Para reforçar o exemplo citado, é relevante destacar o comprometimento da escola no que se refere aos conhecimentos das produções culturais, para que todos compartilhem do mesmo saber. De acordo com Loureiro (2008, p. 148), é necessário:

[...] fortalecer a função da escola de formar não apenas o apreciador, cultivador da arte, mas também de possibilitar o acesso aos instrumentos básicos do fazer artístico propriamente dito (LOUREIRO, 2008, p. 148).

Vale ressaltar que, o acesso às várias formas de expressões artísticas deve acompanhar a formação do sujeito-leitor, desde o momento em que ele ingressa na Educação Básica, é algo que precisa ser contínuo, para que seja eficiente em sua formação. Em continuidade, a mediadora esclareceu que as imagens acompanham a humanidade desde o homem das cavernas, há 17.000 anos, e sobre livros ilustrados, com o uso do texto verbal e visual e suas diferenciações. A aula foi encerrada no tempo estipulado, pois já havia decorrido os cinquenta minutos.

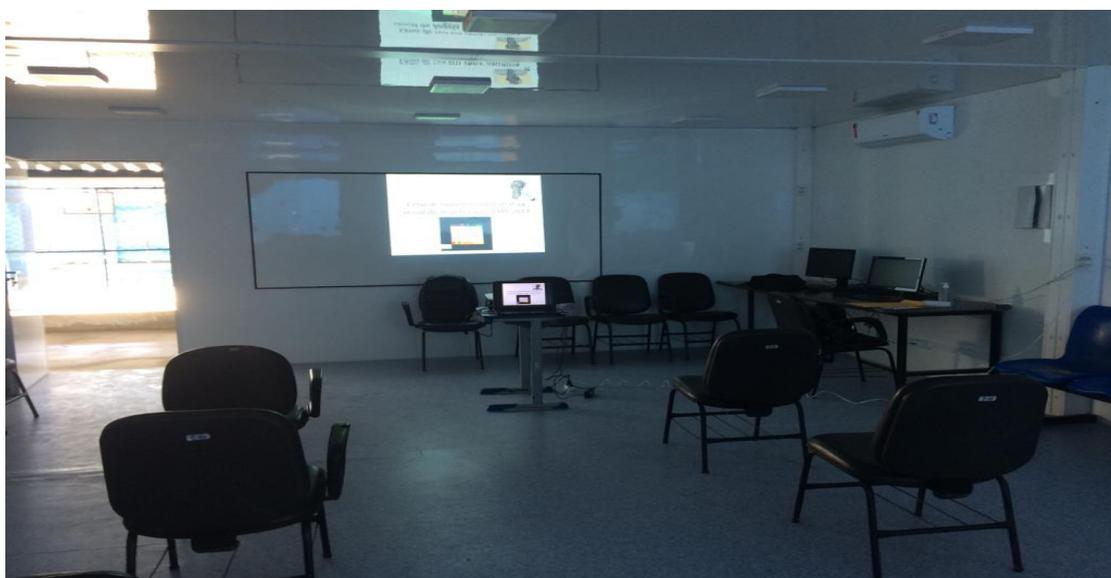
Tendo em vista que a escola passou a funcionar presencialmente – com um pequeno grupo intercalado durante as semanas discutiu-se com a professora Juliete sobre a possibilidade de realizar as aulas seguintes de maneira presencial. Após detectar as dificuldades da primeira aula remota, foi sugerido dar prosseguimento à pesquisa na própria escola. Posto isso, no dia 12 de março de 2021, a segunda aula foi presencial, no horário das 7h às 8h40, conforme combinado com a professora regente Juliete. Nesse dia, havia trabalhadores na escola e o barulho das ferramentas incomodou um pouco. A sala foi organizada de modo que as cadeiras ficassem afastadas umas das outras, seguindo todos os protocolos, como uso de álcool em gel e máscaras, estas dificultaram conhecer melhor os participantes.

Figura 31 - Print da tela – apresentação da autora e obra



Fonte: imagens que compõem o *slide de abertura* retiradas da internet

Figura 32 – EMEF Tancredo de Almeida Neves – sala de aula



Fonte: acervo da pesquisadora, 2021

Teve início a leitura da obra. O livro foi projetado no quadro, além de apresentar um exemplar físico para os alunos, após relatar alguns dados biográficos de Ângela Lago e depois citar suas obras, com destaque para *Cena de rua*. Em primeiro lugar, leitura da capa e do título.

**Mediadora:** solicitei aos alunos participantes que puxassem na memória uma cena que podemos encontrar no espaço da rua.

**Alunos participantes:** carro, lixo, pessoas etc.

**Mediadora:** viram alguma cena de rua que os deixaram chocados?

**Alunos participantes:** sim, brigas, mendigos, cachorros abandonados etc.

**Mediadora:** contextualizei o espaço da rua e o que podemos encontrar, continuei: a rua é um espaço que nos mostra muitas coisas, muitas vezes despercebidas, uma cena de rua pode ser qualquer cena, a autora não deixa implícita essa informação na capa.

**Mediadora:** sobre a cor preta do livro, o que essa cor poderia sugerir? Deixei que eles se manifestassem e de acordo com o conhecimento de cada um, foram dizendo que:

**Alunos participantes:** a cor preta sugere escuridão, noite, depressão, medo, luto.

**Mediadora:** Falei das cores simbólicas e que muitos artistas fazem uso das cores para comunicar algo, para expressar emoções.

Como visto nas análises feitas, a partir da capa do livro, em capítulo anterior, foram estimuladas possibilidades para que os alunos refletissem sobre o visual da capa, para observar o fundo branco em que está escrito o título, a forma do título e a cor. A mediadora encaminhou o diálogo para uma aproximação com a realidade espacial das ruas. Um espaço em que ocorrem situações diversas, inclusive a forte presença de crianças, adolescentes, jovens e adultos que tentam sobreviver nos sinais de trânsito, uns vendem algum produto, outros fazem malabarismos ou pedem auxílio.

Na sequência, foi estabelecido o tempo de dez minutos para que os alunos lessem as cenas narrativas de *Cena de rua*, para observar cada detalhe, o espaço, os personagens e suas características humanas e animais, os elementos visuais. Ao longo das leituras foram realizadas várias inferências e perguntas, sem impor a leitura da mediadora sobre a obra.

Após a leitura realizada, os alunos foram questionados:

**Mediadora:** o que causou estranhamento e o que chamou atenção na leitura das imagens?

**Alunos participantes:** a mudança das cores dos carros, parece que o menino está carregando um semáforo, a mulher da cena três é estranha, tem o pescoço comprido, parece uma bruxa, parece com uma personagem do jogo *Little Nightmares 2* (ela é uma professora assustadora que gira o pescoço em 360º graus). Ela está dando uma fruta podre para o menino.

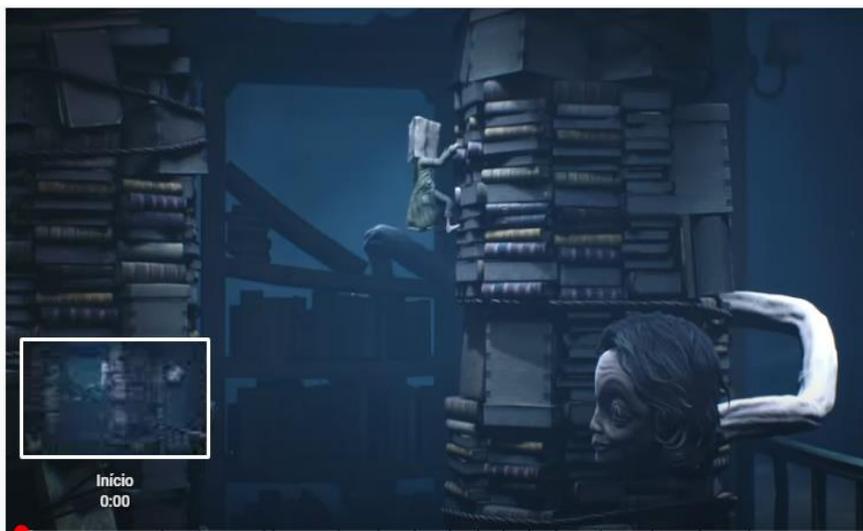
Diante das falas, a figura feminina da cena três causa desconforto e estranhamento aos leitores, tanto nas formas físicas como na ação que ela pratica, quando furta o objeto da caixa do menino. Outro estranhamento surgiu quanto ao elemento visual da caixa com as mercadorias que circula nas mãos do personagem, durante a narrativa.

Na mesma cena três, à primeira vista, um dos alunos associou a figura da mulher com uma personagem de um jogo, uma professora malvada que estica e gira o pescoço, como se pode observar nas figuras abaixo. Nesse caso, o aluno resgatou algo de seu contexto social, viajou para o mundo dos games. O outro leitor afirmou que a mulher dá uma fruta podre ao menino, talvez essa interpretação se dê pelo fato de que a imagem não mostra a personagem pegando a fruta, mas com a fruta já em suas mãos. Outro fato curioso é que, inconscientemente, o aluno faz alusão ao conhecido conto de fadas Branca de Neve, quando a bruxa oferece uma fruta envenenada à personagem. Conforme Ribeiro “A bruxa que em vez de lhe oferecer a maçã vermelha, rouba-a de sua caixa, é mais esperta que o menino e seu gesto aprovado pelo olhar cúmplice/sádico do motorista ao lado” (RIBEIRO, 2000, p. 48).

A cena permitiu aos leitores, direta ou indiretamente, interpretações contrárias, mas que fazem todo sentido. A esse respeito, Mendes (2007, p. 18) afirma, “enquanto está lendo (no sentido mais amplo da palavra), o leitor soma ao texto seus pensamentos transitórios, suas reações inconscientes [...]”.

Desse modo, a cena é representada por elementos simbólicos que levam a várias interpretações diferenciadas, de leitor para leitor, conforme a experiência com o mundo de cada sujeito. Todavia, a última fala evidencia que o leitor leu a cena isoladamente, por não perceber que o elemento vermelho (fruta) já estava na caixinha do menino antes da cena do roubo.

Figura 33 – cena do jogo *Little nightmares 2*



Fonte: imagem retirada da internet.

Figura 34 – Cena de rua – ação narrativa três



Fonte: Ângela Lago, 1994.

De volta à leitura da obra, segundo os alunos:

**Alunos participantes:** *Cena de rua* conta a história de um menino que mora na rua, não tinha casa e roubava para poder vender e se alimentar. Ele não tinha roubado na primeira cena, parece que tinha comprado para vender. Na cena da mãe ele parece um menino órfão ou foi abandonado pelo pai.

**Mediadora:** perceberam que a cena final da narrativa é a mesma da primeira, e a partir daí novos estranhamentos e questionamentos vão surgindo.

**Alunos participantes:** fruta embalada no presente? As cores dos carros em cada cena são da mesma cor. Parece que o produto que o menino vende é bola ou ovo de Páscoa.

**Mediadora:** expectativa quebrada pela cena seis quando o menino se alimenta da mercadoria. Outra percepção de estranhamento aparece na primeira cena do livro, na caracterização da cor vermelha na pele do motorista, indicando que:

**Alunos participantes:** o homem é uma pessoa má, um idoso bem chato e estava vermelho de raiva, eu ouvi falar que verde é a cor da mentira, o menino não era honesto, pois acaba furtando um presente dentro de um carro que passa.

**Mediadora:** ao perguntar para eles sobre a técnica utilizada pela autora para construir as imagens do livro, afirmaram:

**Alunos participantes:** ela usou tinta e pincel.

As cores dos veículos chamaram bastante atenção dos alunos participantes, fazendo-os perceber a ligação com o semáforo. Outra questão relevante foi em relação à cor vermelha da pele dos personagens e dos animais, pois a primeira palavra que surge é a raiva.

Em relação às observações feitas pelos participantes, quanto à representação pictórica, por meio das cores carregadas de simbolismos, Santaella (2005) traz um estudo interessante sobre a emoção da raiva. Para a autora, “[...] a raiva tem, sem nenhuma dúvida, sua base na emoção natural e instintiva, um tipo de emoção que os seres humanos compartilham com os animais [...]” (2005, p. 154-155). Posto isso, ao criar uma representação visual carregada de significados perturbadores, Lago vai buscar referências no Expressionismo, como vimos anteriormente, faz isto de forma intencional, desse modo, usa e abusa das cores para exprimir essas emoções em seus personagens.

No decorrer da leitura, vários estranhamentos foram surgindo: quando um dos participantes indagou: fruta embalada no presente? - ao presenciar a ação narrativa onze – em que o menino desembulha a caixa que havia furtado antes. Diante desse estranhamento, podem surgir várias possibilidades de interpretações, mas vai depender do conhecimento de mundo que esses leitores carregam. De fato, há possibilidade de surgirem interpretações fora do texto narrativo, algo que não tenha sido pensado pela autora, como afirmou uma das participantes, “a gente pode estar imaginando algo que pode ser e que não é”. No parecer de Mendes (2007):

Ao complexizarmos o objeto, também estamos contribuindo para a complexização do sistema que se formará durante a leitura e, quanto mais complexo for esse sistema, maior a chance do acaso se manifestar e oferecer, à interpretação do indivíduo, significados diferentes daqueles preexistentes na materialidade do objeto. [...] ou seja, um objeto complexo tem mais chance de gerar novas leituras (MENDES, 2007, p. 27).

Conforme as análises realizadas, é evidente que *Cena de rua* não é uma obra fácil de ler, como muitos pensam. É preciso um esforço mental e uma leitura mais cuidadosa. Desse modo, tal afirmação não se reserva só ao leitor, como corrobora Spengler (2017, p. 41, itálicos nossos):

*Um livro de imagem exige muito de seu autor na hora da criação, já que é ele o responsável por criar uma sequência de imagens que dê indícios para elaboração da história pelo leitor, sem deixar explícitas todas as suas intenções, ou seja, os vazios deixados na imagem pelo autor são as características que garantem a um livro de imagem sua qualidade estética e complexidade (SPENGLER, 2017 p. 41).*

Ao lado dessas colocações, infere-se que, para levantar questionamentos e dialogar com o mundo, um livro de imagem não pode se enquadrar naqueles livros fáceis de ler, no qual as imagens deixam explícitas para o leitor o assunto que se apresenta diante dos seus olhos. Isso vale também para qualquer obra de arte pensada nos moldes estéticos de qualidade.

Sobre essa questão do estranhamento, Mendes (2007, p.29) assinala que:

Quando o sujeito vivencia uma experiência estética em que ele não tem, em primeiro instante, meios para nomear o que lhe é apresentado, ele vive uma experiência estética de estranhamento (MENDES, 2007, p. 21).

Para o autor, essa questão do estranhamento aparece em boa parte das obras de Lago, ressoando como ruídos, não como algo ruim, mas transgressor. Lago afirma que, “no desenho, como na poesia, falamos por metáforas. Somamos as imagens arquetípicas e ainda nossos recursos de uso da linha e da cor” (2007, p. 29).

Os alunos prosseguiram, retomando e refazendo suas análises:

**Alunos participantes:** a caixa parece um semáforo pela ordem das cores, pois as frutas têm as mesmas cores dos carros. A aluna Loren enfatiza novamente que, a cena sete, onde os carros estão apontados para o personagem, dá a impressão de que o menino estava passeando com o sinaleiro nas mãos, daí ele senta na calçada, e a atenção dos motoristas se volta para ele, ocasionando espanto.

**Mediadora:** para finalizarmos, fiz a seguinte pergunta: vocês consideram o livro que acabamos de ler uma obra de arte literária?

**Alunos participantes:** afirmaram que sim, pois os livros de imagem contam uma história, o livro dá pra gente o poder de imaginar, a gente pode estar imaginando algo que pode ser e que não é, o menino podia ser um adulto.

**Mediadora:** Diante dessas colocações contextualizei sobre a forma que a obra pode ser lida e disse: a autora quis deixar essa possibilidade de leitura, para ela, o leitor é coautor, ou seja, participa da história.

**Mediadora:** após esse diálogo retomei com o grupo os elementos que compõem uma narrativa e como se apresenta diante de nós, e deixei que eles falassem.

**Alunos participantes:** para ser um texto narrativo precisa: o enredo tem que ter sentido, início meio e fim, o tempo.

**Mediadora:** no caso de *Cena de rua*, ao serem questionados sobre o espaço que acontece o enredo, os alunos identificaram que:

**Alunos participantes:** o tempo se passa à noite, o espaço é muito importante, temos o espaço do trânsito.

Nos trechos das falas, um dos participantes diz que o menino parece carregar um semáforo, mas outro não concorda, pois o equipamento é grande e pesado, ou seja, maior do que o menino. Lago utiliza “a metáfora visual de atribuir a um objeto a cor de outro” (LAGO, 2007. p.30). A interpretação sugerida pelo sujeito é o modo como esse elemento se apresenta aos seus olhos. Outro leitor viu que é impossível carregar um semáforo devido a sua desproporção, mas também não chegou a nenhuma outra interpretação. O signo visual usado pela artista direciona para o espaço onde a narrativa acontece, sinaliza para o leitor essa informação. A segunda aula de mediação da leitura foi bem proveitosa, apesar da falta de dois alunos, Dália e Fausto. Os quatro presentes - Iser, Loren, Karl e Jimmy tiveram uma participação maior nesse dia.

Durante o período da pesquisa-ação, o governo do estado do Espírito Santo decretou o confinamento da sociedade, pelo aumento de contágio pela *Covid 19*, suspendendo todas as aulas das redes públicas e particulares. Diante desse quadro, foi necessário interromper a aula presencial e voltar para o ensino remoto. Foi proposto à professora regente Juliete que conversasse com os alunos para dar continuidade ao projeto de modo virtual – cada aluno entraria na aula, via *Google Meet*, por meio dos seus aparelhos eletrônicos em suas casas. Todos concordaram e assim foi feito.

Em sequência, no dia 19 de março de 2021 aconteceu a terceira aula, o horário foi alterado, das 9h às 10h. O diálogo sobre o livro prosseguiu e novas pontuações dos

alunos foram trazidas para o debate. Apenas quatro alunos participaram nesse dia, Loren, Jimmy, Iser e Karl, devido à dificuldade que tiveram em acessar a plataforma. Os alunos ficaram à vontade para expressar suas ideias, com a exploração das imagens narrativas e um pouco mais das cores, do espaço, da caracterização dos personagens, e novas leituras foram feitas, algumas repetidas, conforme o registro a seguir:

**Mediadora:** o aluno Iser fez as primeiras observações e os demais foram acrescentando.

**Alunos participantes:** a cor verde do menino significa mentira, e vermelho dos outros personagens e dos animais, raiva, pode ser também que o menino é verde porque está passando mal, pois a rua não é um ambiente com condições saudáveis, ele rouba por não ter condições para sobreviver. As pessoas parecem estar com raiva, há pessoas que não gostam de ver crianças na rua, acham incômodo e sentem raiva. As pessoas estavam estranhando ele porque estava segurando um semáforo. Não tem como ser um semáforo, porque o semáforo é grande, ele não conseguiria carregar.

**Mediadora:** Em relação à distorção, (pergunta que fiz a eles), apenas um dos participantes chegou a essa conclusão:

**Aluno participante:** o menino com cara de assustado se assemelha ao quadro de um cara onde o personagem está com a mão no rosto (*O grito*).

**Mediadora:** perguntei como ele tinha chegado a essa conclusão.

**Aluno participante:** disse que já tinha feito um trabalho sobre a tela.

**Mediadora:** Essa colocação permitiu uma contextualização da obra expressionista, que foi feita primeiramente pelo aluno.

**Iser:** o artista fez parte de um grupo de pessoas que expressavam seus sentimentos a partir de uma tela, e ele fez essa distorção para expressar o que sentia.

**Mediadora:** expliquei rapidamente sobre o Expressionismo, o contexto histórico na Alemanha pós-guerra, falamos da tela, das cores, das formas etc. Em seguida, Jimmy observa que:

**Jimmy:** os dentes pontiagudos dos cachorros raivosos se assemelham aos dentes dos humanos.

Em dado momento, o participante Iser interrompe a aula e diz que pesquisou na internet sobre o livro *Cena de rua* e traz algumas informações para compartilhar com o grupo:

**Mediadora:** o aluno leu um pequeno fragmento que encontrou na internet sobre o livro, pontuando o uso da palavra indiferença, como se tratasse das diferenças físicas do personagem e, a partir daí discutimos alguns pontos.

**Iser:** as pessoas zombam dele porque é diferente, pescoço inclinado, pernas tortas e verde.

**Mediadora:** após essa colocação explanei o conceito indiferença e como ela aparecia na narrativa. Finalizei a aula pedindo para que eles pontuassem sobre tudo o que foi conversado durante a aula. Entre o grupo, apenas Iser se manifestou dizendo que ao ler a obra, notou que:

**Iser:** da mesma forma que tratam o personagem, tratam o cachorro de rua.

No dia 26 de março de 2021, foi realizado o quarto encontro, o horário precisou ser modificado, pois segundo a professora Juliete, os alunos estavam tendo aula remota em outra disciplina. Desse modo, o horário sofreu nova alteração, das 10h às 11h. A aula iniciou uma hora mais tarde, com quatro participantes: Loren, Jimy, Karl e Iser.

**Mediadora:** retomei a narrativa fazendo algumas pontuações e indagações. Perguntei ao grupo: Como podemos comparar a cor verde do menino com a do cão de rua, tendo em vista que ambos são verdes?

**Alunos participantes:** a gente percebe que são tratados da mesma forma, não tem família e casa. É porque o menino fez amizade com o cachorro. São iguais, sofrem por comida e ficam procurando.

**Mediadora:** na cena oito, quando o personagem se vê sem o seu ganha pão, pois além de ser vítima de uma mulher perversa e zombeteira que furta uma das suas mercadorias, perde as restantes, come uma e reparte a outra com um cão de rua, um dos alunos percebe que:

**Aluno participante:** o menino furta porque se vê na situação da falta de meios para sobreviver.

**Mediadora:** ao virar as páginas a leitura seguia fluindo.

**Alunos participantes:** as pessoas apontando para o personagem são parecidas com monstros. O lugar que o menino se esconde parece um beco. Uma casa sem porta. Local onde encontrou abrigo e dorme também, já que não tem casa.

**Mediadora:** Jimy presta atenção na composição da cena e identifica uma abertura, que mais parece uma “janela no canto superior direito”, pois dá para ver os carros passando.

**Mediadora:** Nesta cena, o narrador e o leitor são observadores, olham do alto, é o ponto de vista, muito usado nas narrativas visuais, como vimos no capítulo anterior.

Segundo Mendes (2007), “[...] a leitura de qualquer texto se dá a partir da inter-relação entre o objeto e o sujeito [...]” (MENDES, 2007, p. 18), de modo que, após a leitura da obra, concluiu-se que os alunos possuem muitas dificuldades para ler um livro de imagem de modo sequenciado, cada observação que faziam se restringia à leitura das cenas, isoladamente, apesar de trazerem informações curiosas.

Mediante essas considerações, os efeitos colaterais apresentados pelos alunos participantes apontam para a deficiência do sistema educacional. A forma como o

ensino vem se apresentando impacta diretamente na formação e no modo como eles se relacionam com as questões da vida concreta.

De acordo com o professor e escritor Loureiro (2008, p. 149):

[...] faltam aos docentes os estímulos e as condições materiais para acessar um universo para além dos produtos da cultura industrializada. Como exigir que os docentes socializem o saber estético quando eles mesmos são privados desse conhecimento? [...] a educação estética que se compromete com a negatividade em face da realidade social parece essencial na composição de uma agenda de lutas e reivindicações da própria formação docente (LOUREIRO, 2008, p. 149).

De fato, investir em uma educação de qualidade e igualitária para todos é direcionar para o desenvolvimento pleno da sociedade. Dar condições de formação adequada e de qualidade, àqueles que lidam com o saber é um dever político, é urgente “ampliar seu universo cultural” (PETIT, 2012, p. 26), para que os professores também ampliem o dos alunos.

Alfredo Manevy (*apud* RAMOS, 2020, p. 34), analisa em um estudo a relação que o brasileiro possui com os produtos culturais. Os dados obtidos só reforçam o distanciamento que as pessoas possuem com as obras artísticas. Nesse sentido, o estudo revelou que poucos brasileiros têm o costume de visitar museus, muito menos prestigiam uma exposição de arte e que, em muitas cidades do país não existem cinemas, teatros ou museus. Ramos (2020) considera que esse cenário contribui para um olhar desatento, afirmando que:

[...] não temos a prática de olhar por longos minutos uma obra artística, de apreciá-la, estudando sua composição, relacionando-a com o momento histórico, inventando maneiras de vê-la. Mesmo o público que frequenta museus no Brasil tem dificuldade em observar e analisar uma obra de arte (RAMOS, 2020, p. 34).

Acresce a isso, o momento histórico do século XXI, cuja disseminação de imagens descartáveis chegam para os receptores na velocidade da luz, sem tempo para uma leitura reflexiva, o que impacta e dificulta um olhar mais apurado e cuidadoso.

Ramos volta o seu olhar para questões que chamam a sua atenção, inquietam e provocam, ao observar o comportamento das pessoas frequentadoras desses espaços e afirmar: “[...] essa rapidez do olhar dentro de um museu repete-se de forma rotineira. As pessoas contentam-se em uma rápida passada de olhos, não se preocupam com a percepção dos detalhes [...]” (RAMOS, 2020, p. 35).

Diante das inquietações da autora, vem à tona o seguinte questionamento: será que essas pessoas tiveram em sua formação escolar acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade? A escola, como espaço de troca de saberes, deu condições para que todos se apropriassem da arte, de maneira ativa e reflexiva, da literatura, da música, do cinema, da filosofia, dentre outros? Desse modo, cabe aqui retomar Loureiro (2008) “[...] a escola empobrece a experiência estética quando promove um aprender que é apenas extensão da *seminformação* em geral” (LOUREIRO, 2008, p. 148, itálico do autor).

Em seguimento da aula, foi realizada a leitura intertextual com outras formas artísticas, em diálogo com *Cena de rua*. Adotou-se a mesma dinâmica da leitura da obra, os alunos teriam 1 minuto para observar as imagens e fazer suas leituras. Seguiu-se com a leitura dos textos em ordem cronológica, pois assim teriam uma noção melhor das obras artísticas produzidas, em cada período histórico. A primeira obra lida foi a pintura em tela, *Saudades de Nápoles*, da artista francesa Bertha Worms, produzida no ano de 1895.

Figura - 35 Saudades de Nápoles - óleo sobre tela



Fonte: Bertha Worms, 1895.

**Mediadora:** Após a leitura, retomei alguns questionamentos sobre os detalhes que chamaram atenção deles na representação da imagem, qual espaço ocupado pelo menino, os objetos que aparecem na composição da imagem.

**Alunos participantes:** a tela é bem de antigamente, pois as roupas do menino não são atuais. O menino limpa sapatos.

**Mediadora:** a percepção do tempo da pintura se deu devido à data exposta no *slide*, bem como a identificação do que a criança fazia por meio do objeto em que ele está debruçado.

**Alunos participantes:** a calça rasgada no joelho. Ele está deitado em uma mala. O espaço é sujo e ele é bem pobre e abandonado. O espaço é da Europa e início da colonização do Brasil. Espaço da rua, ele está em uma calçada e procura pessoas com sapatos sujos pra ver se consegue moedas.

**Mediadora:** o que o título sugere?

**Alunos participantes:** Nápoles pode ser uma pessoa que morreu ou uma cidade.

**Mediadora:** que tipo de obra é essa?

**Alunos participantes:** uma foto, um filme, uma pintura.

**Mediadora:** contextualizei afirmando que se tratava de uma pintura a óleo, trouxe o contexto histórico da revolução industrial, fiz uma pequena síntese sobre a obra e a autora. Falei que a profissão de engraxate era comum às crianças e adolescentes nos séculos XIX e XX. Em seguida, questionei aos alunos sobre como essa obra de arte dialoga com *Cena de rua*, se há uma ligação entre elas.

**Alunos participantes:** dialoga, pois o menino tem que ir para as ruas trabalhar. É um menino órfão também.

O intuito era deixar que o grupo falasse, sem ter que elaborar as perguntas, mas os alunos apresentavam timidez. Talvez pelo fato de estarem diante de um projeto de pesquisa, como se estivessem sendo avaliados e que não poderiam dizer qualquer coisa, isso é muito comum nas pesquisas de campo.

Desse modo, em suas leituras, os alunos participantes descrevem a imagem e o espaço que veem e reproduz o que está sendo representado pelos elementos pictóricos, conforme os questionamentos realizados pela mediadora, como ocorreu na leitura de *Cena de rua*. Convém destacar que, o tipo de leitura de imagem configura-se como novidade para eles, é algo provocador, que não é habitual no cotidiano escolar. Em seguida, leram a segunda obra artística, a pintura em tela, *Os imigrantes* (1910), do artista italiano Ricardo Rocco. Após a leitura, os participantes tiveram um tempo para dizer o que o texto trazia em sua representação.

Figura 36 – Os imigrantes – óleo sobre tela



Fonte: Antonio Rocco, 1910.

Apenas um aluno participante iniciou a conversa e colocou as suas impressões. Em seguida, foram retomadas as perguntas: o que chamou atenção ou causou estranhamento. Foi sugerido que os alunos observassem o cenário, a composição dos personagens, suas ações.

**Alunos participantes:** a imagem retrata uma família de imigrantes.

**Mediadora:** identificaram pelo título da obra também. Fiz uma pequena contextualização sobre a questão da imigração, no início da revolução industrial no Brasil. O fato de ter bagagens e crianças presentes na imagem chamou bastante atenção do grupo.

O terceiro texto lido foi o poema *Meninos carvoeiros* (1921), de Manuel Bandeira. Estamos agora diante de um texto escrito. Foi solicitado a um dos alunos que lesse para o grupo.

Tabela 14 – poema *Meninos Carvoeiros*

<p><b>Meninos carvoeiros</b> Manuel Bandeira</p> <p>Os meninos carvoeiros Passam a caminho da cidade. - Eh, Carvoero! E vão tocando os animais com um relho enorme.</p> <p>Os burros são magrinhos e velhos. Cada um leva seis sacos de carvão de lenha. A aniagem é toda remendada. Os carvões caem. (Pela boca da noite vem uma velhinha que o recolhe, dobrando-se com um gemido.)</p> <p>- Eh, carvoero! Só mesmos estas crianças raquíticas Vão bem com estes burrinhos descadeirados. A madrugada ingênua parece feita para eles... Pequenina, ingênua miséria! Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis! - Eh, carvoero!</p> <p>Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado, Encarapitados nas alimárias, Apostando corrida, Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados!</p>
---

Fonte: Manuel Bandeira, 1921.

Após a leitura do poema, em voz alta, surgiu a questão sobre o tipo de texto lido.

**Alunos participantes:** o texto fala de estação de trem. Crianças levando carvões.

**Mediadora:** disseram que o texto abarca a linguagem verbal, após a indagação que fiz (tiveram dificuldades para identificar o gênero que estávamos lendo), uns arriscaram “parece ser um poema”. Perguntei se eles haviam estudado o gênero poema e disseram que mais ou menos. Contextualizei sobre o poema, perguntei se o poema traz um assunto trágico, e foram pontuando:

**Alunos participantes:** quando comem pão encarvoado. São raquíticas e fracas.

**Mediadora:** quando questionei se o texto dialoga com *Cena de rua*, uns pontuaram que não, após dizerem que os meninos estavam vendendo carvão.

**Mediadora:** repeti a pergunta: será que dialoga com *Cena de rua*? Afirmaram que sim. Continuei: E o espaço? Onde se passa essa história? Reconheceram que os personagens estão no caminho da cidade. Finalizamos a leitura do poema com o intuito de retomá-lo na próxima aula, para fecharmos nossos diálogos.

No dia 09 de abril de 2021, ocorreu o quinto encontro, com a presença de quatro participantes. Inicialmente, foi retomado a leitura do poema e perguntado ao grupo se tinham algumas pontuações que não conseguiram visualizar na aula passada.

**Mediadora:** Iser, muito participativo, indagou sobre o que é carvoeiro – devolvi-lhe a pergunta e questionei como entendia o termo, disse: “carvões”. Reli novamente o poema com eles, e muitos reafirmaram o que disseram na aula passada, que pão encarvoado é o que chamou atenção, causando curiosidades no grupo.

Algumas pontuações fora do assunto do poema foram feitas, várias vezes, ao longo das leituras. Foram explicadas as características básicas do gênero poético, o discurso direto e indireto, do qual eles não conheciam ou haviam esquecido.

**Mediadora:** perguntei se consideram o poema como arte?

**Alunos participantes:** sim, a arte imita a vida e a história representa a vida de muita gente. Arte é uma forma de expressão e o poema fala sobre como os carvoeiros vivem, são crianças e estão trabalhando. São meninos muito pobres. Na família deles não tem muitas condições e têm que trabalhar desde o começo para conseguir o sustento.

Após essas reflexões levantadas pelos alunos, foi feita a contextualização sobre o poema em prosa, reforçando e retomando o que tinha sido dito na aula anterior. Observou-se que o poeta narra uma história em versos. Foi apontado aos alunos o caráter duplo do poema – ao mesmo tempo transmitia as dificuldades da vida e a alegria da brincadeira das crianças. A atividade consistiu em identificar, no poema, as passagens que revelavam situações de uma vida dura e uma vida mais leve.

**Alunos participantes:** a leveza aparece quando eles brincam. O lado ruim é quando carregam carvão e comem pão encarvoado

**Mediadora:** Após essas pontuações, trouxe um pouco da nossa história, relatando sobre as condições de trabalho análogo à escravidão porque passam muitas crianças e adolescentes brasileiros.

A quarta obra artística lida foi *Contando a fêria ou o engraxate e o jornaleiro* (1950), uma escultura de bronze do artista Ricardo Cipicchia.

Figura 37 - escultura Contando a f6ria (1950)



Fonte: Ricardo Cipicchia, 1950.

Seguiu-se o mesmo movimento das leituras anteriores. Ap6s a leitura da obra, os alunos foram pontuando, conforme foram instigados a observar a composi77o do cen6rio, do espa77o, da descri77o dos elementos.

**Alunos participantes:** 6 uma est6tua retratando o engraxate e o jornaleiro, homenageia duas crian77as de antigamente. A est6tua est6 no meio de uma pra77a.

**Mediadora:** E os objetos que eles carregam?

**Alunos participantes:** folhas de jornal e caixa de engraxar sapato.

**Mediadora:** diante das percep77oes dos alunos, fiz uma pequena contextualiza77o sobre a escultura, sempre retomando fatos da nossa hist6ria e de todas as leituras que viemos fazendo at6 agora. Continuei: - voc6s consideram que esse objeto art6stico tem rela77o com os demais textos?

**Alunos participantes:** sim, porque s6o crian77as que est6o trabalhando para conseguir sustento.

A percepção do que a obra representava foi identificada pela descrição da legenda que estava exposta acima da imagem, bem como os objetos que os meninos carregam debaixo do braço e o tempo em que ela foi produzida. O quinto texto lido foi a música *O meu guri* (1981), do cantor e compositor Chico Buarque.

**Tabela 15 – letra da música *O meu guri***

## **O meu guri**

Chico Buarque

---

Quando, seu moço, nasceu meu rebento	Chega no morro com carregamento
Não era o momento dele rebentar	Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
Já foi nascendo com cara de fome	Rezo até ele chegar cá no alto
E eu não tinha nem nome pra lhe dar	Essa onda de assaltos está um horror
Como fui levando não sei lhe explicar	Eu consolo ele, ele me consola
Fui assim levando, ele a me levar	Boto ele no colo pra ele me ninar
E na sua meninice, ele um dia me disse	De repente acordo, olho pro lado
Que chegava lá	E o danado já foi trabalhar (...)
Olha aí! Olha aí! Olha aí!	Chega estampado, manchete, retrato
Aí, o meu guri, olha aí	Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
Olha aí! É o meu guri e ele chega	Eu não entendo essa gente, seu moço
Chega suado e veloz do batente	Fazendo alvoroço demais
Traz sempre um presente pra me encabular	O guri no mato, acho que tá rindo
Tanta corrente de ouro, seu moço	Acho que tá lindo de papo pro ar
Que haja pescoço pra enfiar	Desde o começo eu não disse, seu moço!
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro	Ele disse que chegava lá
Chave, caderneta, terço e patuá	Olha aí! Olha aí!
Um lenço e uma penca de documentos	
Pra finalmente eu me identificar (...)	

---

Um dos alunos leu a letra da música e depois o grupo ouviu o áudio. Em seguida, foi indagado se conheciam Chico Buarque – foram informados sobre o compositor, suas produções e sua carreira como escritor.

**Mediadora:** O fato que chamou atenção dos alunos na letra da música foi:

**Alunos participantes:** a pessoa teve um filho e não possuía condições de cuidar. A mãe é ingênua. Causou estranhamento: as palavras legenda, patuá. Os presentes que ele trazia.

**Mediadora:** Na música tiveram muita dificuldade nas percepções, não conseguiram entender que a criança trabalha no mundo do crime. Contextualizei a música, fiz a releitura, fiz novas indagações. Feitas as análises, finalizamos a leitura da música e a aula, pois estávamos em cima do horário.

16 de abril de 2021 foi o último encontro. Para essa aula foi explorado o último texto, uma notícia de jornal sobre um acidente ocorrido com um adolescente que trabalhava nos sinais de trânsito, de uma movimentada avenida de Vitória/ES, em novembro de 2020.

Figura 38 – Notícia de jornal



Fonte: Jornal ESHOJE, (11/2020)

Tabela 16 – Notícia de Jornal

*A morte de um adolescente na tarde de terça-feira (17), na Av. Dante Michelini, em Vitória, após ser atropelado, chama a atenção para o trabalho infantil. A vítima trabalhava fazendo malabarismo em sinais da região.*

*O Ministério Público do Trabalho no Espírito Santo (MPT-ES) informou que, entre o período de 2017 até a presente data, recebeu 22 denúncias envolvendo exploração do trabalho de criança e adolescente, gerando 99 investigações, ocasionando 3 ações judiciais e 63 termos de ajuste de conduta (19/11/2020)*

Fonte: Jornal ESHOJE, (11/2020)

Nessa última leitura, foi necessário explicar aos alunos participantes que o texto a ser lido não se configura como uma obra de arte e, sim, um texto informativo veiculado por um jornal de pequeno porte, no Estado do Espírito Santo. Desse modo:

**Mediadora:** realizei a leitura do texto junto com eles levantando o seguinte questionamento: Qual é o paralelo que podemos fazer do livro de imagem *Cena de rua*, de Ângela Lago, com todos os textos que lemos até agora diante do cenário que estamos vivendo no Brasil?

**Alunos participantes:** é como um debate sobre as crianças e o trabalho infantil.

Como estavam muito acanhados, após essa colocação, foi feito um pequeno comentário sobre o aumento de crianças trabalhando nas ruas, após o golpe político ocorrido em 2016 e, que, ano após ano, a situação do povo brasileiro caiu em um profundo abismo de desemprego e miséria. Foram retomados todos os textos e fiz uma discussão sobre os diálogos que a literatura, a pintura, a escultura, a música, o poema, a notícia de jornal desenvolvem em torno de um mesmo tema.

**Mediadora:** ao longo do nosso projeto de leitura, vocês perceberam que todas as obras artísticas foram construídas em épocas diferentes (1895, 1910, 1921, 1950, 1981, 1994), ou seja, ao longo da nossa história, muitos intelectuais procuraram por meio da arte mostrar suas inquietações dentro da realidade vivida. São obras que vão se manifestar por meio das artes plásticas, da literatura, da música, do poema, da pintura. Por último, temos um texto denúncia jornalístico, produzido no século XXI que não se encaixa em uma obra de arte, mas um texto construído em cima de uma notícia, relato de um fato, com uso da linguagem jornalística.

Todas essas produções artísticas que lemos são obras sociais, uma obra social é aquela na qual o artista passa a vivenciar o momento histórico e político da sua época e, por meio da indignação, diante de uma situação de desigualdade, de guerra, de destruição encontra na arte um meio de fazer uma denúncia, de mostrar a realidade por que passa a sociedade, com foco nas pessoas pobres, imigrantes que vêm para o Brasil, com esperança de uma vida melhor, umas fugindo das guerras, outras por falta de emprego no seu país, como observamos nas telas *Saudades de Nápoles* e *Os imigrantes*.

Em *Cena de rua*, Ângela Lago, encontrou inspiração ao presenciar meninos órfãos nas ruas, ela se sensibilizou também pelo fato de ter perdido o pai muito cedo, tornando-se órfã. Então, historicamente, nós vemos lá em Bertha, a criança pobre imigrante que sai do seu país para trabalhar nas ruas da grande São Paulo. São Paulo era, na época, uma cidade que estava em expansão, estava começando a criar grandes indústrias e muitos imigrantes foram trabalhar nas fábricas, bem como no campo lavrando a terra, plantando e colhendo... alguns foram trabalhar nas minas... No poema *meninos carvoeiros*, o autor, que nasceu no nordeste, observa as situações de famílias muito pobres tendo que colocar os seus filhos para trabalhar nas minas de carvão e por meio da imaginação, a arte literária denuncia um fato social. Em *contando a féria*, o artista também está preocupado com o trabalho infantil e com um número muito grande de crianças nas ruas e praças da cidade. O trabalho infantil é um tema bem presente no Brasil, há muitas crianças, ainda hoje, trabalhando nas lavouras, nas minas, trabalho análogo à escravidão, ganham pouco e vivem em péssimas condições de vida. O Brasil vive hoje uma crise sem igual, aumentaram as desigualdades sociais, falta emprego, piorando ainda mais com a situação da pandemia. Cresceu o número de crianças nos semáforos das grandes cidades, crianças fazendo malabarismos, como vimos na notícia de jornal do ano passado, crianças vendendo doces, pedindo esmolas, a maioria são crianças negras. Então, nós vemos que historicamente, essas mazelas continuam e as crianças perderam o direito à infância, à escola, pois precisam trabalhar para ajudar a própria família. Expliquei também que,

para a escrita de um texto verbal e visual, podemos usar diferentes suportes como livro, uma tela, blog, jornal etc.

Após essas ponderações, foi solicitado ao grupo que se manifestassem um pouco sobre essa experiência com a leitura de um livro construído por imagens.

**Mediadora:** agora eu quero ouvir vocês, vou pedir que cada um abra o microfone e fale, não precisam ficar envergonhados, logo eu gostaria que cada um falasse sobre o projeto, se gostaram, se não gostaram, se conseguiram aprender um pouco mais sobre o livro de imagem e o texto visual.

**Alunos participantes:** foi uma experiência nova, gostamos muito, pois conseguimos aprender mais sobre o livro de imagem.

Sob esse viés, a etapa da pesquisa-ação chegou ao final com uma sensação de incompletude, tendo em vista a forma como foi realizado – *on-line*. Ao perguntar aos alunos sobre qual a razão de estarem mais tímidos nas aulas remotas do que na segunda aula presencial, afirmaram que, na segunda aula estavam todos mascarados. Visto que não quiserem ligar as câmeras, essa desculpa não se justifica. O aluno Iser foi o que mais participou no diálogo, sempre o primeiro a falar. Os demais tiveram uma participação bem pequena, devido à timidez.

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA-AÇÃO

Os dados coletados, por meio do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, serviram para mapear as vivências leitoras dos alunos e sua relação com o livro e a leitura, bem como observar como esses dados podem impactar na leitura da obra proposta por essa pesquisa, pois são questões que caminham na contramão do pensamento Bakhtiniano, adotado nessa investigação. Para o autor, a vida da obra ideológica, como organismo vivo, depende da ação crítica do receptor, sem isso, morre tanto a obra quanto a ideia cognitiva (BAKHTIN, 2014, p. 123).

Nessa vertente, é preciso reconhecer que essa relação de dependência converge para a transformação da visão de mundo, dentro de uma perspectiva ativa, dinâmica, sempre em movimento e, não passiva, mecânica, assim, “torna-se

importante [...] a compreensão da natureza social das práticas de leitura para a formação do leitor responsivo” (CARVALHO, 2014, p. 179).

Em desdobramento, a escola exerce um papel importante para que as experiências com os bens culturais passem pelo olhar crítico dos seres humanos. É na escola que a criança e o adolescente passam boa parte do tempo, são anos de estudos até chegar ao ensino superior, mas há uma grande lacuna para ser preenchida na área educacional.

Em *O ensino de literatura e a leitura literária* (2013, p. 111), Rezende argumenta que:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p.111).

De fato, com muitos entraves na área educacional, está cada vez mais complicado lidar com a leitura literária em sala de aula, pois envolve várias questões. Os professores vivem em um contexto marcado por desvalorização profissional e salarial, perda de autonomia na sala de aula, falta de formação adequada, entre tantas outras formas de opressão.

Há os que lutam para alterar a situação, ou seja, fazem o possível e o impossível dentro das suas salas de aula, pois acreditam na força do ensino como algo transformador para a vida dos seus alunos. Na visão de Petit (2013, p. 62):

Hoje em dia, como em outras épocas, se a escola tem todo tipo de defeitos, esse ou aquele professor em especial teve a habilidade de levá-los a uma relação diferente com os livros, que não era a do dever cultural e da obrigação austera (PETIT, 2013, p. 62).

Ao mesmo tempo, por força de pressões externas e internas que os profissionais sofrem, muitos adoecem, outros deixam a profissão, pois não possuem forças psicológicas nem físicas para continuar.

Diante da proposta em contribuir para a formação leitora dos sujeitos da Educação Básica, por meio da mediação da leitura da obra literária de imagem, *Cena de rua* (1994), da autora e ilustradora Ângela Lago, a pesquisa encontrou um grande

entreve pelo caminho - a suspensão das aulas presenciais, há mais de um ano devido ao contexto totalmente atípico, que é a presença do coronavírus. Ao idealizar uma pesquisa de campo, era impossível imaginar o cenário que mais tarde se apresentaria, com isolamento social, hospitais superlotados e as mortes. Mesmo assim foi decidido continuar, tendo em vista a possibilidade de realizar a prática de forma remota.

Em *Cena de rua*, diante das leituras isoladas, os alunos participantes compreenderam que a história se tratava da temática que envolvia o menor em situação de rua, a de um menino órfão, abandonado na cidade grande. Contudo, a análise ficou na superfície da decodificação de imagem, da reprodução daquilo que viam, sem conexões mais complexas.

Para Camargo, “o ato da leitura não corresponde a apenas reproduzir a fala do autor, mas, a partir do horizonte social e das concepções do leitor, tomar uma atitude responsiva ativa” (CAMARGO, 2014, p. 175). Posto isso, a obra lida dialoga com o passado e o presente, trazendo múltiplos olhares. Para reforçar a tese apresentada, Mendes (2007) destaca o objeto artístico de Lago,

[...] se caracteriza pela multiplicidade de linguagens e, principalmente, porque por meio dessa multiplicidade, ela procura acrescentar ao texto imagens que ilustram novas possibilidades de leituras, acabando por enriquecer o objeto artístico (MENDES, 2007, p. 28).

Posto isso, *Cena de rua* ultrapassa o espaço bidimensional e vai além da literatura, direciona para questões que dialogam incansavelmente com o mundo histórico concreto da humanidade. Ao analisar as obras artísticas secundárias, o objetivo foi chamar a atenção do grupo para a pluralidade de discursos que uma obra de arte pode trazer, o que constitui a intertextualidade. Desse modo, é possível falar sobre trabalho infantil ou sobre crianças de rua, em vários gêneros ou produções artísticas.

Foi observado que, na leitura do poema e da música, os alunos participantes apresentaram dificuldades em relacioná-los com *Cena de rua* e perceber o discurso nas entrelinhas dos textos, mesmo sendo instigados pela professora/mediadora. Como posto anteriormente, os alunos estavam inibidos, optaram por não ligar a câmera, o que mostra o estranhamento que eles estavam vivenciando, com o afastamento da escola e o ensino remoto. Em linhas gerais, a pouca experiência

leitora com a obra de imagem e as outras formas artísticas comprovam, mais uma vez, uma das deficiências de um sistema educacional deficiente.

É possível acrescentar que, ao final dessa etapa, foi perguntado aos alunos sobre o porquê estavam mais acanhados nas aulas remotas do que na segunda aula presencial, afirmaram que na segunda aula estavam todos mascarados. Notou-se que não quiserem ligar as câmeras, essa desculpa não se justificou. O Iser foi o aluno que mais participou no diálogo, sempre o primeiro a falar. Os demais tiveram uma participação bem pequena.

Por conseguinte, compreende-se que o trabalho da mediação do livro literário, seja visual ou verbal escrito, dentro da sala de aula, só tem a acrescentar para a formação plena dos sujeitos, “trata-se de um direito elementar, de uma questão de dignidade” (PETIT, 2013, p.51). No entanto, como já dito, os agentes da Educação Básica não possuem autonomia para trabalhar os conteúdos escolares que desejam, não produzem o material, precisam seguir o currículo e o planejamento, dentro de uma estrutura social, política e econômica que impõe o que deve ser trabalhado. Vale apontar que, quando fogem à regra podem ser punidos e perseguidos, ou até mesmo desligados da Instituição Escolar, no caso dos Contratados por Tempo Determinado, os chamados DTs, realidade de muitas escolas brasileiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de mestrado acadêmico auscultou como alunos da Educação Básica leem uma obra literária escrita por imagens. Escolheu-se a mediação da leitura no espaço da sala de aula, por considerar e reconhecer esse território como lugar de produção de saber e de interação entre os sujeitos.

O estudo procurou refletir também sobre as práticas de leituras intertextuais de outras formas artísticas, com o mesmo viés temático de *Cena de rua*, com o intuito de um diálogo mais amplo sobre as questões da humanidade. Desse modo, buscou-se analisar como ocorrem essas leituras de imagens, uma vez que há uma modificação no modo de ler.

Para a construção do *corpus* teórico, a pesquisa buscou embasamento nas concepções de Mikhail Bakhtin (2014), sobre a os conceitos da interação verbal entre os sujeitos. Acresce a isso, a relevância dos estudos da Semiótica levantados por Lúcia Santaella (1998; 2005; 2012) e Ana Cláudia de Oliveira (2014) para compreensão de como os signos visuais da linguagem plástica se comunicam; Maria Alexandre de Oliveira (2008) que trata das questões ligadas à Literatura Infantil e Juvenil, principalmente, do livro de imagem; Luís Camargo (1998) que colabora com estudos sobre os livros ilustrados e livros de imagens e o seu processo de criação, desde o projeto gráfico até as funções das ilustrações; Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1993) que trazem um histórico acurado sobre a formação da Literatura Infantil Brasileira, a partir dos séculos XIX e XX; Maria Lúcia Costa Rodrigues (2012) que discorre, em suas leituras analíticas, sobre a historicidade da narrativa visual na Literatura Infantil Brasileira, entre outros estudos como artigos, teses e dissertações.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, a de cunho bibliográfica-documental que, em primeiro lugar, compilou um levantamento de estudos já elaborados sobre livros de imagens, nos últimos cinco anos, ou seja, uma atenta revisão de literatura. Essa revisão revelou trabalhos extraordinários desenvolvidos por pesquisadores, em diferentes programas das universidades do país. A leitura atenta desse material trouxe contribuições valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Em seguida, o referencial teórico citado anteriormente contribuiu para construção dos capítulos. Em sequência, a proposta metodológica trouxe uma orientação sobre a organização da pesquisa como um todo, ou seja, os métodos e os meios utilizados para a sua realização.

A segunda etapa fundamentou-se na pesquisa-ação. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário com dez perguntas sobre as experiências dos sujeitos em relação à leitura e à literatura. Para as aulas de mediação de leitura, foram usados um diário para registrar a dinâmica dos encontros e um gravador para colher toda ação dialógica desenvolvida na mediação do livro e demais obras literárias ou não. Os dados coletados foram transcritos para o *corpus* dessa investigação.

Nesse contexto, para a realização do estudo foi selecionada a Escola Municipal do Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, situada no bairro São Pedro III, no Município de Vitória. Foram selecionados seis alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, turno matutino, mas, somente cinco permaneceram do início ao fim. O critério para a escolha do grupo ficou a cargo da professora regente, tendo em vista que a pesquisadora não estava atuando durante o ano de 2021.

Para tanto, optou-se trabalhar com um número pequeno de alunos, pelo seguinte motivo: contexto de pandemia (houve fechamento de muitas escolas, o que atrasou também a elaboração do trabalho de campo, fora o número reduzido de alunos que estavam frequentando, logo depois do governo decretar a volta às aulas).

Em linhas gerais, diante desses entraves para a realização da pesquisa, o estudo verificou que há um número significativo de pesquisas que versam sobre livros de imagens; que houve um crescimento relevante dessas obras nos últimos quarenta anos; que boa parte dos livros de imagens se constitui como obra literária devido seu valor estético; que podem e devem ser mediadas dentro do espaço da sala de aula, com vistas a contribuir com a “*reeducação do olhar*” (LOUREIRO, 2008, p. 151, *itálico do autor*).

Na pesquisa-ação, segundo momento do estudo, constatou-se, por meio do questionário sobre experiências leitoras, que os sujeitos participantes possuem ligação maior com *best-sellers*, os chamados produtos da cultura de massa e o quanto isso se refletiu na leitura do livro de *imagem Cena de rua*; que os alunos não

conhecem e nem possuem experiência com livros de imagem, que o comportamento crítico dos alunos participantes, em relação ao livro literário de imagem, carrega muitas deficiências e fez compreender que o trabalho com as artes (literatura, música, cinema, pintura, escultura), dentro do território do saber que é a sala de aula, continua sendo, talvez em muitos casos, negligenciado.

Os sujeitos participantes ficaram na superfície da decodificação da leitura e o objetivo era ir além, interagir, reagir, posicionando-se criticamente diante do que estava sendo representado nas páginas bidimensionais do livro. Esses sintomas são reflexos de um esquema estrutural social, econômico e político que perpassa, historicamente, a educação, não são fatores novos e sim enraizados na sociedade.

Para Carvalho (2014):

Quando o texto literário extrapola as questões técnicas e específicas que o circundam e dialoga com a vida e as questões sociais, a partir de contextos significativos de leituras imbricados com o real, temos, então, o verdadeiro sentido de ler e, constituímos, pois, nossa memória intertextual como leitores ativos (CARVALHO, 2014, p. 175).

A partir dessas reflexões, considerando o que registrou Antonio Candido (2006), em sua clássica obra *Literatura e Sociedade*:

Se a obra é mediadora entre o autor e o público, este é mediador entre o autor e a obra, na medida em que, o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é *mostrada* através da reação de terceiros (CANDIDO, 2006, p. 84, itálico do autor).

Nas palavras do crítico, a condição necessária para uma experiência com a obra literária é que o receptor dela se aproprie. De fato, Cândido compartilha das mesmas concepções levantadas por Bakhtin (2014, p. 127), da quais se retoma algumas: “o leitor é que dará luz à obra”; “o livro é objeto de discussões ativas, para ser apreendido, comentado, criticado”; “o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal”.

Ao concluir, para além das questões apresentadas sobre a receptividade dos alunos com a obra, a pesquisa constatou e insiste em dizer que é urgente pensar que é possível o trabalho com obras literárias em diferentes linguagens. É viável inserir as obras clássicas, pois a escola se constitui como um espaço plural e precisa focar nos conhecimentos múltiplos, aquele saber que não se dá separado da história do gênero humano.

De acordo com essas ponderações, a partir das questões levantadas até aqui, são questões que continuam sendo tema de debates calorosos nas mãos daqueles que lidam com a educação (intelectuais, professores, pesquisadores) no decorrer dos anos. Não se configuram como algo novo, mas que vêm sendo enfrentadas, como uma luta política.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Livros e Leituras no Brasil colonial**. *Remate de Males*. Campinas – São Paulo, n. 22, 2012. p. 131-163. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636163>>. Acesso em 12 nov. 2020.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. – Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: Dalvi, Maria Amélia (org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, p. 153-161, 2013.
- AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- AHLBERG, Janet. **O Carteiro Encolheu**. Tradução Eduardo Brandão – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BLANCHARD, M.; MUZÁS, M. D. Propostas Metodológicas para professores reflexivos: **como trabalhar com a diversidade em sala de aula**. Tradução Cristina Paixão Lopes. 1ª edição – São Paulo: Paulinas, 2008.
- BANDEIRA, Manuel. Meninos carvoeiros. In: MORAES, Emanuel (org.). **Seleta em prosa e verso**. Rio de Janeiro: J. Olympio, p. 130-131, 1979.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAMARGO, Luís. **Ilustração do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Lê, 2ª edição, 1998.
- CAMINHA, Edmílson (org.). **Drummond: a lição do poeta**. Teresina: Corisco, p. 31, 2002.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, p. 171-193, 2011.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul – 9ª edição, 2006.
- CARVALHO, Leticia Queiroz de. **A leitura na escola: As contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo**. Pensares em revista, São Gonçalo – RJ, n, 5, p. 171-182, Jul./dez. 2014.

**Contando a f3ria.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Contando\\_a\\_f%C3%A9ria](https://pt.wikipedia.org/wiki/Contando_a_f%C3%A9ria). Acesso em: 19 out. 2020.

DOMÈNECH, Josep M. Català. **A forma do real**: introdução aos estudos visuais. Tradução Lizandra Magon de Almeida. São Paulo: Summus, 2011.

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

**Expressionismo.** Disponível em: [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/themes/expressionism/](https://www.moma.org/learn/moma_learning/themes/expressionism/). Acesso em: 22 out. 2021.

FLECK, Fel3cia de Oliveira; CUNHA, Miriam F. V. da; CALDIM, Clarice Fortkamp. **Livro ilustrado: texto, imagem e mediação**. v. 21, n.1, jan./mar.2016, p. 194-206. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2390>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. **Leitura de imagens**: um desafio à educaç3o contemporânea. Vitória: EDUFES, 2004.

FRANCO, Blandina. **Quem Soltou o Pum?** Ilustraç3es José Carlos Lollo – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ediç3o – São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Lourdes. **Entre hist3rias, traços, cores e formas: a poética visual de Ângela Lago**. Revista Literartes, n.3, p. 16-25, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/literartes/issue/view/6877>>. Acesso em: 05 de mar. de 2020.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984, p. 101-118.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulina, 2009.

LAGO, Ângela Cardoso. **Anotaç3es descosturadas sobre ilustraç3es e livros de imagem**. Releitura: Biblioteca Pública Infantil de Belo Horizonte, n.0, p. 16, 1991.

LAGO, Ângela Cardoso. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

LAGO, Ângela Cardoso. A ilustraç3o dos textos para crianç3as e jovens e a computaç3o gráfica. In: RIBEIRO, Francisco Aur3lio (org.). **Leitura e literatura infante-juvenil**. Vitória: UFES, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Línguas e Letras, Mestrado em Letras, p. 62-64, 1997.

LAGO, Ângela Cardoso. **Ler com imagens**. Releitura: Belo Horizonte, n. 20, p. 29-30, 2007.

LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: autores associados, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LIMA, Luzimar Silva de; ALVES, Shirley. Marly. Best-seller da cultura de massa e formação de leitores: subjetividades em contexto. **Revista Entreletras** – Araguaína, v. 10, n. 2, jul/dez, 2019, p. 299-316. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898file:///C:/Users/HOME/Downloads/7224-Texto%20do%20artigo-35975-1-10-20191116>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Revista Educação & Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 3, nº 1, p. 135-184, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6691/4004>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

LUIZARI, Gabriele Góes da Silva. **Uma imagem, uma história: como as crianças compreendem o livro de imagem**. 175 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191414>> Acesso em 03 de mar. 2020.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Elizabeth. **O Jardim de Laila**. Ilustrações: Rosana Guter – Vitória, 2008.

MENDES, André. **O amor e o diabo em Ângela Lago: a complexidade do objeto artístico**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MENDES, Claudia. **A descolonização das imagens: o livro ilustrado infantil no contexto brasileiro contemporâneo**. 257 f. 2016. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4397059](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4397059)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

**Morte de adolescente em av. de Vitória levanta debate sobre trabalho infantil**. ESHOJE, Vitória, 20 de nov. de 2020. Disponível em: <<https://eshoje.com.br/morte->

de-adolescente-em-av-de-vitoria-levanta-debate-sobre-trabalho-infantil/>. Acesso em: 20 de nov. de 2020.

NANNINI, P. B. R.; MEDEIROS, J. P. S.; RIBEIRO, J. M. Leitura em cena: vivências em sala de aula com livro de imagens. **Revista Literartes**, n.3, p.82-101, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/literartes/issue/view/6877>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

NETO, João Cabral de Melo. Descoberta da literatura. In: SECCHIN, Antonio Carlos (org.). **Melhores poemas João Cabral de Melo Neto**. São Paulo: Global, p. 213, 2003. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NEVES, André. **Casulos**. Ilustrações do autor. – São Paulo: Global, 2007.

NUNES, Marília Forgeirini. **Livro de imagem**: possibilidade de educação do olhar. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/374/755>>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Semiótica plástica ou Semiótica visual? In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

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

**O Meu Guri**. Disponível em: <https://letras.mus.br/Chico-buarque/66513>. Acesso em 20 de out. 2020.

**OS Imigrantes**. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8136/os-emigrantes>>. Acesso em: 15 out. 2020.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

PAULA, Flávia Ferreira de. **Picturebooks/Narrativas infantis ilustradas**: *um estudo de relações semânticas verbo-visuais em textos originais e suas respectivas traduções com base na teoria sistêmico-funcional*. 100 f. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6346706](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6346706)>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PÉTIT, Michèle. **Leituras**: *do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Livro de imagem**: possibilidades de leitura. Caderno Seminal Digital, ano 21, n. 23, v.1, p. 132-149, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/14927>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **Vinte anos de literatura infantojuvenil e ensino de literatura em dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Letras da Ufes**. Contexto: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 28, p. 93-110, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/12038>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. A literatura infanto-juvenil e a formação do leitor. Contexto: **Revista do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 7, p. 41- 52, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contexto/issue/view/456>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

REZENDE, Neuza Luzia de. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, p. 111, 2013.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do brasil. In: PRIORE, Del Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 376-406.

ROCHA, Ruth. **Viva a Diferença**. Ilustrações Glair Arruda. 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2008.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. Tradução Neide Luiza de Rezende. São Paulo: Parábola, p. 51-65, 2013.

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. **A narrativa visual na Literatura Infantil Brasileira**: histórico e leituras analíticas. Joinville, SC: Editora da Univille, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: brasiliense, 1988.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual**: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores. 254 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/simplesearch?query=Entre+o+verbal+e+o+visual%3A+as+i>>

magens+do+livro+de+literatura+infantil+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+leitores>. Acesso em: 05 mar. 2020.

**SAUDADES de Nápoles.** In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8525/saudades-de-napoles>>. Acesso em: 15 de out. 2020.

SILVA, Camila Teresa da. **Livros para a infância:** uma leitura hermenêutica sobre imagens e narrativas. 162 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6313224](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6313224)>. Acesso em 05 de mar. de 2020.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, p. 51-65, 2013.

SOUZA, Ilza Matias de. **Ângela Lago:** mãos de fada. Releitura, Belo Horizonte, nº 1, p. 24-30, 1991.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem:** o acervo do PNBE para a educação infantil. 213 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180692>>. Acesso em: 05 de mar. de 2020.

TANAJURA, L. L. C; BEZERRA; A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbieri e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.- jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408>>. Acesso em: 01 jan. 2021.

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e Representações de Leitura Literária no IFES/ Campus de Alegre:** Uma história com rosto e voz. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_9569\\_Disserta%E7%E3o%20de%20Mestrado%20em%20Letras%20-%20Rosana%20Carvalho%20Dias%20VALT%C3O%20-%20vers%E3o%20BC.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9569_Disserta%E7%E3o%20de%20Mestrado%20em%20Letras%20-%20Rosana%20Carvalho%20Dias%20VALT%C3O%20-%20vers%E3o%20BC.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2021.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças.** 4ª edição. São Paulo: Global, 1993, p. 14 - 20; p. 58 – 67; p. 122 – 132; p. 169 – 182.

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP**

	<b>UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> Narrativas, imaginação e experiência: A Cena de Rua na sala de aula		
<b>Pesquisador:</b> ANA CARLA SOARES DE OLIVEIRA MALAQUIAS		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 1		
<b>CAAE:</b> 40791620.9.0000.5542		
<b>Instituição Proponente:</b> Programa de Pós-Graduação em Letras		
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 4.454.181		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
<p>Desenho: A intenção deste projeto visa à pesquisa-ação com aplicação de um projeto de mediação da leitura construído de maneira coletiva e colaborativa no Ensino fundamental II, com aproximadamente 15 alunos de uma escola municipal da grande vitória. De maneira expositiva será colhido falas dos alunos bem como suas imagens, autorização do pedagogo e diretor da escola. A pesquisa, dissertação do mestrado fará um estudo documental e precisará da autorização do conselho de ética para tal procedimento, pois envolve pessoas no estudo.</p>		
<p>Resumo: A proposta deste projeto de pesquisa é inserir, no espaço sala de aula, de uma escola pública municipal da grande vitória o livro de imagens da autora Ângela Lago, Cena de Rua (1994), em busca de práticas de leitura por meio da mediação. Nesse sentido, buscaremos ressaltar a importância da permanência do texto literário na sala de aula, dialogar com outros de diferentes gêneros, bem como investigar as várias possibilidades de leitura que um livro literário visual pode trazer para o cotidiano escolar.</p>		
<p>Introdução: O trabalho com o livro literário em sala de aula abarca várias possibilidades de práticas de leituras, desde que, o objeto livro seja de qualidade. Por meio da mediação, é possível incentivar à leitura abrindo caminhos para um despertar dialógico de múltiplos olhares. O mediador, ser ativo que pode ser o professor, bibliotecário, até a própria família do leitor, é o</p>		
<b>Endereço:</b> Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN		
<b>Bairro:</b> Goiabeiras		<b>CEP:</b> 29.075-910
<b>UF:</b> ES	<b>Município:</b> VITORIA	
<b>Telefone:</b> (27)3145-9820	<b>E-mail:</b> cep.goiabeiras@gmail.com	



UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 4.454.181

personagem que vai desencadear e despertar a interação das experiências e vivências humanas. A presente pesquisa justifica-se na medida em que essas práticas de leituras se relacionem com as diferentes linguagens e tire o leitor do seu lugar de conforto, uma vez que, a apreensão de sentidos se dá através da interação entre leitor e leitura. Nesse sentido, acrescentasse que, a pesquisa visa contribuir com o ensino de literatura infanto juvenil em sala de aula, por meio de uma narrativa visual, na qual será realizada atividades, no ensino fundamental II, turma do 8º ano de uma escola pública.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar práticas de leitura na sala de aula por meio de uma obra literária imagética visando aspectos teóricos e práticos para construção de vivências leitoras de diferentes linguagens na contemporaneidade.

Objetivo Secundário:

\* Verificar as possibilidades de aplicação do uso do livro literário na sala de aula com base na leitura de imagens, interpretação da obra e a mensagem transmitida e a capacidade da observação, reflexão e criação;

\* Desenvolver a interação comunicativa e participação entre os alunos e a história, abrindo caminho para outras perspectivas educacionais de apreensão da mesma;

\* Analisar as possíveis ações voltadas para o processo ensino-aprendizagem na construção do conhecimento, partindo da realidade do aluno leitor para que o mesmo amplie sua visão de mundo de maneira crítica.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme registra o protocolo de pesquisa CAAE: 40791620.9.0000.5542 os riscos e benefícios são:

Riscos:

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 02 de 05



UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 4.454.181

466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco a sua dignidade. O risco nesta investigação para o aluno é sentir-se constrangido por não querer responder ao questionário, ou mesmo sentir desconfortável por permanecer no local da realização da pesquisa. No entanto, esses riscos serão minimizados, pois a pesquisa será realizada nas dependências da unidade escolar, em local previamente preparado, mais familiar para o aluno. O aluno poderá deixar qualquer item do questionário sem resposta, pode também se retirar do local se não estiver confortável. Se houver necessidade, as respostas ao questionário poderão ser interrompidas para que o participante possa descansar e receber atendimento prestado pela pesquisadora ou por pessoal competente em casos excepcionais.

**Benefícios:**

A pesquisa trará benefícios, uma vez que o presente estudo permitirá conhecer as experiências leitoras dos estudantes com o livro de imagem e de suas apropriações da literatura. Nesse sentido, o trabalho visa contribuir em sua formação leitora, por meio da prática da mediação, oportunizando ao aluno/leitor, dialogar com o mundo que o cerca, tornando-o sujeito consciente de seu lugar ocupado na sociedade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto teórico e metodológico.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Com base nas resoluções nº 466/20 e resolução nº 510/2016, foram analisados os seguintes termos:

1) Folha de rosto:

Nº participantes da pesquisa: 06. Sem pendências.

2) Projeto de pesquisa: sem pendências.

3) TCLE: sem pendências.

4) Termo de assentimento: sem pendências.

5) Cronograma: sem pendências.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITÓRIA

**Telefone:** (27) 3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 4.454.181

7) Orçamento: sem pendências.

**Recomendações:**

A Aplicação do questionário individual on-line e mediação da leitura em sala de aula estão previstos para fevereiro e março/2021. Se na época não for possível a mediação da leitura em sala de aula devido a pandemia de COVID, recomenda-se inserir informações nesta plataforma sobre COMO será realizada tal mediação através de recursos on-line citando tais recursos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1601838.pdf	07/12/2020 17:03:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DOCX.pdf	07/12/2020 17:03:12	ANA CARLA SOARES DE OLIVEIRA MALAQUIAS	Aceito
Cronograma	ODT.pdf	06/12/2020 15:59:23	ANA CARLA SOARES DE OLIVEIRA MALAQUIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PDF.pdf	10/11/2020 20:41:15	ANA CARLA SOARES DE OLIVEIRA MALAQUIAS	Aceito
Folha de Rosto	txt.pdf	27/10/2020 11:09:06	ANA CARLA SOARES DE OLIVEIRA MALAQUIAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 04 de 05



UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 4.454.181

Não

VITORIA, 10 de Dezembro de 2020

---

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

Página 05 de 05

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR

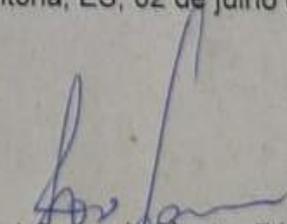


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS

## CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR

Eu, **José Gomes de Oliveira Filho**, ocupante do cargo de diretor/Gestor Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Tancredo de Almeida Neves", autorizo a realização da pesquisa de mestrado: "**Narrativas imaginação e experiência: A Cena de Rua na sala de aula**", sob a responsabilidade de Ana Carla Soares de Oliveira Malaquias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nesta Instituição, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução nº 466/2012). Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior, sendo que meu nome será mantido em sigilo.

Vitória, ES, 02 de julho de 2021.

  
*José Gomes de Oliveira Filho*  
Diretor Escolar - Matr.: 509590  
Portaria Aut. nº 054/2018 - PMV/SEME  
EMEF "Tancredo de Almeida Neves"

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O RESPONSÁVEL  
PELO MENOR**

Este é um convite para o seu filho participar da pesquisa de mestrado: **“Narrativas imaginação e experiência: *Cena de rua*, de Ângela Lago, na sala de aula”**, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia Ana Carla Soares de Oliveira Malaquias, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida instituição. O trabalho de pesquisa que se pretende desenvolver busca analisar práticas de leitura em sala de aula, por meio do livro literário *Cena de rua* (1994), narrativa visual da autora mineira Ângela Anastasia Cardoso Lago.

O seu filho (a) participará de um projeto de mediação da leitura em sala de aula. No primeiro encontro da aula, ele receberá um questionário via e-mail para responder. As perguntas se referem às informações individuais sobre sua formação escolar, sua experiência com o livro literário, principalmente o gênero livro de imagem. A mediação será dividida em três estágios: 1º leitura da obra com debate, 2º leitura de outros textos com o mesmo tema e 3º atividade de escrita. As aulas terão duração de 50 minutos e será desenvolvida em um período entre 1 e 2 meses. Convém destacar que, para o registro dos diálogos utilizaremos um diário para anotação e um gravador de voz e imagem. Todo material coletado será transcrito para o *corpus* da pesquisa e não será divulgado. Diante do exposto, a pesquisa visa contribuir na formação leitora, através da prática da mediação, visto que a continuidade desse trabalho é primordial para uma prática de aprendizagem centrada na leitura de textos literários de boa qualidade estética, oportunizando aos alunos/leitores, sujeitos da Educação Básica, dialogar com o mundo que os cerca, tornando-os sujeitos conscientes de seu lugar

ocupado na sociedade. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco a sua dignidade. O risco nesta investigação para o aluno é sentir-se constrangido por não querer responder ao questionário ou mesmo sentir-se desconfortável por permanecer no local da realização da pesquisa. No entanto, esses riscos serão minimizados, pois a pesquisa será realizada nas dependências da unidade escolar, em local previamente preparado, mais familiar para o aluno. O aluno poderá deixar qualquer item do questionário sem resposta, pode também se retirar do local se não estiver confortável. Se houver necessidade, as respostas ao questionário poderão ser interrompidas para que o participante possa descansar e receber atendimento prestado pela pesquisadora ou por pessoal competente, em casos excepcionais. Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora Ana Carla Soares, (27) 99607-2665 ou por e-mail soaresanacarla2020@gmail.com.

O aluno tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para ele. Os dados que o aluno irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos. Este documento foi impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas, por ambos, pesquisador e participante. Uma ficará com você e outra com a pesquisadora responsável (Ana Carla Soares).

A pesquisa trará benefícios, uma vez que o presente estudo irá se preocupar em examinar as ações desenvolvidas, suas intenções e influências, uma vez que se refere ao exame de uma prática leitora no ambiente escolar. Nossa expectativa é que esse projeto de pesquisa possa contribuir para fomentar as discussões acerca da educação literária em sala de aula, principalmente, o trabalho diferenciado que se pode fazer com os alunos da Educação Básica para que eles se sintam estimulados a trilharem novas experiências de leituras. Ressaltamos que serão preservadas as seguintes garantias: de ressarcimento das despesas com a participação da pesquisa; do direito a buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, conforme resolução do CNS 510/2016. Os participantes da pesquisa e a comunidade em geral poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Campus Goiabeiras, Vitória, para o caso de denúncias ou intercorrências

provocadas pela pesquisa ou demais informações ao CEP: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.060-970.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para o aluno e de ter ficado ciente de todos os seus direitos, concordo que ele participe da pesquisa **“Narrativas, imaginação e experiência: *Cena de rua, de Ângela Lago, na sala de aula*”**, e autorizo a divulgação das informações por ele fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa lhe identificar.

Vitória, ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Participante Responsável legal pelo  
Participante menor de 18 anos

### **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Como pesquisadora responsável pelo estudo **“Narrativas, imaginação e experiência: *Cena de Rua, de Ângela Lago, na sala de aula*”**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados aos participantes desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente de que, na inobservância do compromisso ora assumido, infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Vitória, ES, 08 de Fevereiro 2021.

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MESTRADO EM LETRAS**

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR**

Este é um convite para você participar da pesquisa de mestrado: **“Narrativas imaginação e experiência: *Cena de rua, de Ângela Lago, na sala de aula*”**, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia Ana Carla Soares de Oliveira Malaquias, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo orientada pela Professora Dra. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida instituição.

Você participará de um projeto de mediação da leitura em sala de aula. No primeiro encontro da aula receberá um questionário via e-mail para responder. Cabe ressaltar que, caso o entrevistado não seja alfabetizado, faremos uma entrevista oral e individual, de maneira sigilosa. As perguntas se referem às informações individuais sobre sua formação escolar, sua experiência com o livro literário, principalmente o gênero livro de imagem. A mediação será dividida em três estágios: 1º leitura da obra com debate, 2º leitura de outros textos com o mesmo tema e 3º atividade de escrita. As aulas terão duração de 60 minutos e será desenvolvida em um período entre 1 ou 2 meses.

O trabalho de pesquisa visa contribuir em sua formação leitora, por meio da prática da mediação, oportunizando a você/leitor, dialogar com o mundo que o cerca, tornando-o sujeito consciente de seu lugar ocupado na sociedade. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco a sua dignidade. Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a

pesquisadora Ana Carla Soares, (27) 99607-2665 ou por e-mail [soaresanacarla2020@gmail.com](mailto:soaresanacarla2020@gmail.com). Você terá o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Os dados fornecidos serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

### **ASSENTIMENTO**

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, os procedimentos, o sigilo, a confidencialidade, a importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, concordo em participar da pesquisa “**Narrativas, imaginação e experiência: A Cena de rua, de Ângela Lago, na sala de aula**”, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Vitória, ES, de 2021.

---

Participante Responsável legal pelo  
Participante menor de 18 anos

### **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Como pesquisadora responsável pelo estudo “**Narrativas, imaginação e experiência: Cena de rua, de Ângela Lago, na sala de aula**”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados aos participantes desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Serra, ES, 08 de Fevereiro 2021.

---

(pesquisadora responsável)

## APÊNDICE D – PLANO DE AULA MEDIAÇÃO DA LEITURA

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Professora:</b> Ana Carla Oliveira	
<b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa	
<b>Tema</b>	Mediação da leitura do livro de imagem <i>Cena de rua</i> , da autora Ângela Lago - trabalho infantil.
<b>Objetivo</b>	Apresentar por meio da mediação da obra literária de imagem <i>Cena de Rua</i> , as vivências e experiências leitoras dos alunos pesquisados.
<b>Conteúdo</b>	Leitura e debate dos textos: <i>Meninos carvoeiros</i> (1921), poema do autor Manuel Bandeira; a pintura <i>Os Imigrantes</i> (1910), do artista italiano Antonio Rocco; pintura <i>Saudades de Nápoles</i> (1895), da artista francesa Bertha Worms; música <i>O Meu Guri</i> (1981), de Chico Buarque; A escultura <i>Contando a féria ou o engraxate e o jornaleiro</i> (1950), do artista Ricardo Cippichia.
<b>Duração</b>	6 aulas de 50 minutos, todas sextas-feiras, turno matutino entre os meses de março e abril, nos dias 05/03/21; 12/03; 19/3; 26/03; 09/04 e 16/04.
<b>Recursos</b>	Computador, internet, <i>slides</i> , gravador de voz, diário para anotação, livro <i>Cena de rua</i> .

<p><b>Metodologia</b></p>	<p><b>Aplicação do questionário sobre experiência leitora.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nome e idade</li> <li>✓ Desde quando estuda nesta escola?</li> <li>✓ O que é leitura para você?</li> <li>✓ Você tem livros em casa? ( ) sim ( ) não</li> <li>✓ Gosta de ler? ( ) sim ( ) não Que tipo de livros?</li> <li>✓ Quais os livros que já leu?</li> <li>✓ Sua família gosta de ler? ( ) sim ( ) não Que tipo de livros?</li> <li>✓ De acordo com o seu conhecimento, o que é Literatura para você?</li> <li>✓ Conhece e já leu livros literários de imagem?</li> </ul> <p>( ) sim ( ) não Se sim, quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que é um livro de imagem para você?</li> </ul> <p><b>1º estágio:</b> mediação - apresentação de <i>Cena de Rua</i> e da autora Ângela Lago.</p> <p><b>Explorar a capa</b> – moldura, fundo e as letras em formato geométrico, por meio das perguntas: O que sugere a cor preta? Quais as cenas de rua que podemos encontrar dentro da obra? (podem ser várias, pois a capa não deixa explícita).</p> <p>Propor aos alunos a leitura da narrativa através das imagens projetadas no <i>PowerPoint</i> e tirar delas todas as informações possíveis. No debate regrado levantar os questionamentos por</p>
---------------------------	---

meio de questões-chaves: a) O que lhes chamam atenção e o que lhes causam estranhamento na obra lida? b) Quais as relações que podemos fazer entre a arte e a literatura? Outras perguntas: Como as imagens comunicam?

O que sugere a caixa na mão do menino? E as cores e formas expressivas dos personagens? (outros questionamentos poderão surgir durante o diálogo).

**2º estágio:** trabalhar a intertextualidade por meio dos textos nas suas diferentes linguagens (poema, música, escultura, pintura). A leitura desses textos será feita após os debates sobre *Cena de Rua*, na 2ª aula. Inicialmente, será lido um de cada vez e ao final da leitura a professora fará as seguintes perguntas: a) o que chamou atenção na obra lida e o que causou estranhamento? b) De que forma esse texto dialoga com *Cena de Rua*? Outras: Qual o tipo de linguagem que acabamos de ler? O que o texto nos comunica?

Após as pontuações dos alunos, explicar brevemente sobre os elementos estéticos das obras, elementos históricos sobre o “trabalho infantil” dentro de determinada época em que foram produzidas.

#### **Contexto histórico e breve análise das obras secundárias:**

- ✓ *Saudades de Nápoles* (1895), da artista francesa Bertha Worms é uma pintura com o uso da técnica óleo sobre tela que mostra a fotografia de um menino maltrapilho, deitado sobre a sua caixa de engraxate, com o olhar fixo para o telespectador. A expressão facial do menino é triste, o espaço é o da rua, fato evidenciado pelo muro ao fundo e pelo banco ou calçada de cimento onde a criança descansa. O título também remete à criança imigrante Italiana, devido o nome da cidade

Nápoles.

- ✓ *Os imigrantes* (1910), do artista italiano Antonio Rocco é uma pintura com o uso de óleo sobre tela, em ambas as pinturas, os artistas voltavam-se para as cenas realistas, com foco nos problemas sociais existentes. O uso de tons pastéis nas obras como amarelo, ocre, marrom, bege são cores frias que remetem à situação dos personagens. O cenário retrata uma família de camponeses que carregam bagagens e com duas crianças acompanhadas, um bebê e um menino, este com um olhar triste fita o telespectador. O personagem em primeiro plano é o menino imigrante pobre que será explorado pelo trabalho infantil. À época, o Brasil passava por grandes transformações sociais: expansão do comércio; indústrias de pequeno porte; crescimento da burguesia. Muitas famílias viviam miseravelmente sendo obrigadas a colocarem suas crianças para trabalhar. Muitos imigrantes vieram para o Brasil com a promessa de melhores condições de vida indo trabalhar nas lavouras em condições precárias.
  
- ✓ *Meninos carvoeiros*, (1921). Em 19 de abril de 1868 nascia, em Recife, o poeta Manuel Bandeira. O poema escrito em prosa retrata o cotidiano de crianças que vendem carvão. É um poema social que denuncia por meio das palavras, um cenário vivido por crianças e adolescentes até os dias atuais. Diferentemente de *Cena de Rua*, o poema mostra as dualidades: o trágico e a leveza das brincadeiras da infância (trazer exemplos do poema que confirma essa pontuação por meio das metáforas, da ironia). Mostrar nos versos a presença do discurso direto e indireto e de outros recursos estéticos.
  
- ✓ A obra *Contando a fêria ou o engraxate e o jornaleiro* é uma escultura feita em bronze pelo artista brasileiro Ricardo Cipicchia nos anos de 1950. A escultura foi colocada como monumento histórico na praça João Mendes em São Paulo e

narra o cotidiano de duas crianças que exerciam a profissão de jornaleiro e engraxate no século XX, profissão comum entre as crianças do final do século XIX e início do XX. Depois de um dia árduo de trabalho, os meninos contam seus ganhos. Suas ferramentas de trabalho “caixa de engraxate” e “jornais” remetem ao título, o que revela a profissão dos meninos.

- ✓ A música *Meu Guri* foi composta pelo músico Chico Buarque em 1981 e retrata a história de uma mãe que teve um filho indesejado. Os personagens da história são anônimos. A música revela à situação de miséria que acomete a maioria das crianças e famílias das periferias. O trágico permeia a narrativa do início ao fim, a perda da infância e o trabalho no mundo do crime são bem-marcados. A ingenuidade do “eu lírico” desconhece que o filho trabalha nas ruas roubando. Os objetos materiais, frutos do roubo são diversificados e alguns chegam a causar estranhamento, sugerindo outras interpretações como “pneu”, “cimento” (por meio de exemplos, ressaltar o discurso indireto presente na música e dos elementos estéticos).

Após essa contextualização, de modo geral, questionar sobre qual o paralelo que podemos fazer da narrativa visual *Cena de Rua* e dos demais textos com o momento que estamos vivendo? (aqui será apresentada uma notícia curta de jornal sobre o caso do menor que morreu atropelado em uma av. de vitória, em novembro de 2020 quando trabalhava em um sinaleiro.

- ✓ A morte de um adolescente na tarde de terça-feira (17), na Av. Dante Michelini, em Vitória, após ser atropelado, chama a atenção para o trabalho infantil. A vítima trabalhava fazendo malabarismo em sinais da região.

O Ministério Público do Trabalho no Espírito Santo (MPT-ES) informou que, entre o período de 2017 até a presente

	<p>data, recebeu 22 denúncias envolvendo exploração do trabalho de criança e adolescente, gerando 99 investigações, ocasionando 3 ações judiciais e 63 termos de ajuste de conduta (19/11/2020 – notícia vinculada pelo jornal ESHoje).</p> <p><b>Nessa última etapa será explicado ao aluno que para escrita de um texto verbal ou visual podemos usar diferentes suportes como livro, uma tela, blog, jornal etc.</b></p>
<p><b>Referências</b></p>	<p><b>O Meu Guri.</b> Disponível em: <a href="https://letras.mus.br/Chicobuarque/66513">https://letras.mus.br/Chicobuarque/66513</a>. Acesso em 20 de Out. 2020.</p> <p><b>Contando a fêria.</b> Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Contando_a_f%C3%A9ria">https://pt.wikipedia.org/wiki/Contando_a_f%C3%A9ria</a>. Acesso em 19 de Out. 2020.</p> <p>LAGO, Ângela Anastasia Cardoso. <b>Cena de Rua.</b> Belo Horizonte: RHJ, 1994.</p> <p><b>Morte de adolescente em av. de Vitória levanta debate sobre trabalho infantil.</b> ESHOJE, Vitória, 20 de nov. de 2020. Disponível em: &lt; <a href="https://eshoje.com.br/morte-de-adolescente-em-av-de-vitoria-levanta-debate-sobre-trabalho-infantil/">https://eshoje.com.br/morte-de-adolescente-em-av-de-vitoria-levanta-debate-sobre-trabalho-infantil/</a>&gt;. Acesso em: 20 de nov. de 2020.</p> <p><b>OS Imigrantes.</b> In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: &lt;<a href="http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8136/os-emigrantes">http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8136/os-emigrantes</a>&gt;. Acesso em: 15 de Out. 2020.</p> <p>BANDEIRA, Manuel. Meninos carvoeiros. In: MORAES, Emanuel (org.). <b>Seleta em prosa e verso.</b> Rio de Janeiro: J. Olympio, p. 130-131, 1979.</p> <p><b>SAUDADES de Nápoles.</b> In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de</p>

	<p>Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: &lt;<a href="http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8525/saudades-de-napoles">http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8525/saudades-de- napoles</a>&gt;. Acesso em: 15 de Out. 2020.</p>
--	---

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOBRE VIVÊNCIAS LEITORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS

### QUESTIONÁRIO

Caro aluno/leitor,

Aqui você irá responder algumas perguntas que contribuirá para o andamento da pesquisa “**Narrativas imaginação e experiência: *Cena de rua*, de Ângela Lago, na sala de aula**”, desenvolvida por mim, Ana Carla Soares de Oliveira Malaquias, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Arlene Batista da Silva.

A pesquisa propõe contribuir com o ensino de leitura literária infanto/juvenil em sala de aula, por meio do livro de imagem *Cena de Rua* (1994), da autora Ângela Lago. O objetivo central é analisar práticas de leitura em sala de aula, por meio de uma obra literária imagética visando aspectos teóricos e práticos para construção de vivências leitoras na contemporaneidade.

Destacamos que os seus dados pessoais não serão divulgados na pesquisa e você poderá acessar os dados produzidos a partir deste questionário. Para o bom

andamento da pesquisa, é importante que responda às perguntas com responsabilidade, sendo sempre sincero.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, fique à vontade e entre em contato comigo pelo e-mail: soaresanacarla@gmail.com.

Agradeço e fico feliz por sua importante participação!

1. Nome e idade \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Desde                    quando                    estuda                    nesta                    escola?  
\_\_\_\_\_
3. O que é leitura para você?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Você tem livros em casa? ( ) sim ( ) não
5. Gosta de ler? ( ) sim ( ) não  
Que tipo de livros?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Quais os livros que já leu?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Sua família gosta de ler? ( ) sim ( ) não  
Que tipo de livros?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. De acordo com o seu conhecimento, o que é Literatura para você?

---

---

---

9. Conhece e já leu livros literários de imagem?

sim

não

Se sim, quais?

---

---

10. O que é um livro de imagem para você?

---

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO

**Pesquisadora responsável: Ana Carla Soares de O. Malaquias**

**Quantidade de alunos/participantes: 06**

**Local: EMEF Tancredo de Almeida Neves**

**Alunos participantes:** Iser (8º ano A)

Karl (8º ano B)

Loren (8º ano A)

Dália (8º ano B)

Jimmy (8º ano A)

Fausto (8º ano A)

**Perguntas 1 e 2:** Nome (identificados por pseudônimos), idade e desde quando estuda nesta escola?

**Iser:** tenho 13 anos e já faz 8 anos que estudo nesta escola.

**Karl:** tenho 13 anos e vim pra cá em 2019.

**Loren:** tenho 13 anos e estudo aqui desde 2020.

**Dália:** tenho 14 anos e estou nessa escola desde o 2º ano.

**Jimmy:** tenho 13 anos e estudo aqui há 3 anos.

**Fausto:** tenho 14 anos e frequento a escola desde o 1º ano.

**Pergunta 3:** O que é leitura para você?

**Iser:** Para mim é uma forma de expressar o que o livro está dizendo.

**Karl:** leitura é algo pra você ganha mais conhecimento sabe mais etc...

**Loren:** leitura dá para aprender muito com o livro.

**Dália:** Para mim, é uma obra escrita que ajuda diversas pessoas, em vários jeitos diferentes.

**Jimmy:** um novo mundo.

**Fausto:** ler para mim é diversão e aprendizagem.

**Perguntas 4 e 5:** Você tem livros em casa e o que gosta de ler?

**Iser:** sim. gosto de ler “Diário de um banana”.

**Karl:** sim. Histórias em quadrinhos / Historias de ficção científica etc...

**Loren:** sim. Diário de um banana e livros com um pouco de imagem.

**Dália:** sim. eu não tenho preferências, eu gosto de todo tipo de livro.

**Jimmy:** sim. aventura, HQ.

**Fausto:** sim. Mángares.

**Pergunta 6:** Quais os livros que já leu?

**Iser:** Os que eu lembro são só os “Diários de um banana”.

**Karl:** Vingadores, Harry Porter etc...

**Loren:** Diário de um banana 1 2 3 4.

**Dália:** O estudante, foi o mais recente, não lembro todos.

**Jimmy:** crônicas de Nárnia.

**Fausto:** Diário de um banana.

**Pergunta 7:** Sua família gosta de ler? O quê?

**Iser:** não. Eu acho que não porque a única pessoa da minha família que gosta de lê sou eu e minha irmã.

**Karl:** sim. sobre cozinha, família etc.

**Loren:** sim. diversas coisas.

**Dália:** sim. a minha irmã gosta muito de ler de tudo, e minha mãe também, mas o que é mais lido é educativo.

**Jimmy:** não.

**Fausto:** sim. romances.

**Pergunta 8:** De acordo com o seu conhecimento, o que é literatura para você?

**Iser:** não respondeu.

**Karl:** não respondeu.

**Loren:** literatura é importante para aprender.

**Dália:** para mim literatura é criar e compor textos para passar uma mensagem, um ensinamento, etc...

**Jimmy:** um mundo fora da realidade onde você pode ser tudo.

**Fausto:** uma leitura mais profunda.

**Pergunta 9:** Conhece e já leu livros literários de imagem? Quais?

**Iser:** não.

**Karl:** não.

**Loren:** sim. diário de um banana.

**Dália:** sim. não lembro.

**Jimmy:** sim. crônicas de Nárnia.

**Fausto:** sim. diário de um banana.

**Pergunta 10:** O que é um livro de imagem para você?

**Iser:** é um livro que não tem palavras só imagem.

**Karl:** é um livro com imagem,

**Loren:** dá pra saber o que tá passando.

**Dália:** não respondeu.

**Jimmy:** a cada capítulo uma imagem.

**Fausto:** um livro que conta história com imagem.

## APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA AULA MEDIAÇÃO DA LEITURA

**Pesquisadora responsável: Ana Carla Soares de O. Malaquias**

**Quantidade de alunos/participantes: 06**

**Local: EMEF Tancredo de Almeida Neves**

**APRESENTAÇÃO** (1ª aula realizada no dia 5 de março de 2021 de forma remota por meio da plataforma *Google Meet*).

**[Mediadora]:** Inicialmente fiz a apresentação do projeto, logo após questionei novamente aos alunos se eles já conheciam algum livro de imagem, para em seguida, nos apresentarmos, como forma de nos conhecermos melhor. Como não era a professora regente da turma, comecei me apresentando:

Bom dia! Sou Ana Carla, professora de Língua Portuguesa e estarei com vocês todas as sextas-feiras, nos meses de março e abril, sempre pela manhã. Inicialmente faremos a leitura do livro *Cena de rua*, da autora mineira Ângela Lago e, em seguida, um diálogo sobre o que lemos. No segundo momento, leremos e discutiremos outros pequenos textos. Então, meu objetivo é conversar com vocês sobre formas artísticas – literatura e arte. Quero lembrá-los também que vim para trocarmos experiências, saberes.

O importante para essa aula é o diálogo e a participação, logo, espero que todos perguntem, se posicionem, questionem, comentem, aqui não existe pergunta certa nem errada. Porque digo isso, fazer perguntas é um meio de nos comunicarmos uns com os outros, faz parte da nossa natureza humana. Em seguida pedi aos alunos

para se apresentarem dizendo o nome, o que gostavam de ler e fazer nas horas vagas. Para preservação da identidade, eles foram identificados por pseudônimos:

**[Alunos participantes]:**

**Iser:** gosto de ler *Diário de um banana*, moro em São Pedro. No tempo livre gosto de mexer no computador, de jogos e celular.

**Karl:** gosto de ler HQs – quadrinhos. Acho a leitura importante e o que mais gosto de fazer, além da leitura, é jogar no computador e celular.

**Loren:** gosto de ler *Diário de um banana*, não li outros livros de literatura, além de ler o diário, gosto de jogar também.

**Jimmy:** gosto de ler, já li *Deus da Guerra* (é um livro de um jogo), gosto de jogar e de desenhar.

**Fausto:** gosto de ler *Mangás*. Não li outros livros e nas horas vagas gosto de editar vídeos e jogar.

**[Mediadora]:** Após as apresentações, o aluno Iser (um aluno bem ativo e participativo), disse que já tinha visto um livro de imagem, mas não chegou a ler. Falei do livro de imagem, das várias linguagens existentes como poema, música etc. Afirmar que ler uma imagem depende da nossa sensibilidade do olhar. Acerca da afirmativa foi feita a seguinte contextualização: Estamos vivendo a era das imagens e o jogo também é uma linguagem visual, embora não tenham experiência com o livro de imagem, vocês já mantêm um contato com o visual, porém em alguns casos, não há um engajamento das pessoas para interpretação dessas imagens. Em seguida expliquei sobre as imagens que norteiam as redes sociais, falei que não paramos para ler essas imagens, quais os significados que elas carregam e intenção comunicativa. Deixei que os alunos falassem um pouco sobre o que acabei de pontuar.

Para exemplificar, falei sobre as imagens do cinema fazendo um paralelo com os jogos. O aluno Iser citou Charles Chaplin como exemplo, ou seja, cinema mudo, no

qual as imagens desempenham um papel importante. Na sequência, expliquei que as imagens acompanham a humanidade desde o primitivo, falei sobre livros ilustrados com o uso do texto verbal e visual e suas diferenciações. A aula foi encerrada no tempo estipulado, pois já havia decorridos os cinquenta minutos de duração.

Tendo em vista que a escola passou a funcionar presencialmente – com um pequeno grupo intercalado durante as semanas, verifiquei com a professora Juliete sobre a possibilidade de estarmos realizando as próximas aulas de maneira presencial, assim, propus me deslocar até a escola para trabalhar com esse pequeno grupo, após detectar as dificuldades da primeira aula remota.

No dia 12 de março, a segunda aula foi presencial, no horário das 07h50 às 08h40, conforme combinado com a professora regente Juliete. Nesse dia, havia obreiros na escola e, o barulho das ferramentas incomodou um pouco. A sala foi organizada de modo que as cadeiras ficassem afastadas umas das outras, seguimos todos os protocolos como uso de álcool em gel e máscaras, estas dificultaram conhecer melhor os participantes.

Iniciamos à leitura do livro. Projetei-o na tela, além de ter levado um exemplar do meu acervo para a sala de aula para apresentar aos alunos, comentei rapidamente sobre a biografia de Ângela Lago, inicialmente, e depois de suas obras, especialmente *Cena de rua*. Começamos pela leitura da capa e do título.

**[Mediadora]:** solicitei aos alunos participantes que puxassem na memória uma cena que podemos encontrar no espaço da rua.

**[Alunos participantes]:** carro, lixo, pessoas etc.

**[Mediadora]:** viram alguma cena de rua que os deixaram chocados?

**[Alunos participantes]:** sim, brigas, mendigos, cachorros abandonados etc.

**[Mediadora]:** contextualizei o espaço da rua e o que podemos encontrar, continuei: a rua é um espaço que nos mostra muitas coisas, muitas vezes despercebidas, uma cena de rua pode ser qualquer cena, a autora não deixa implícita essa informação na capa.

**[Mediadora]:** sobre a cor preta do livro, o que essa cor poderia sugerir? Deixei que eles se manifestassem e de acordo com o conhecimento de cada um, foram dizendo que:

**[Alunos participantes]:** a cor preta sugere escuridão, noite, depressão, medo, luto.

**[Mediadora]:** Falei das cores simbólicas e que muitos artistas fazem uso das cores para comunicar algo, para expressar emoções. Criei possibilidades para que os alunos refletissem sobre o visual da capa, atentando para a moldura preta, o fundo branco, a forma das letras do título e a cor. Procurei trazer para o diálogo uma aproximação com a realidade espacial das ruas.

Na sequência foi estabelecido dez minutos para que eles lessem as cenas narrativas de *Cena de rua*, observando cada detalhe: o espaço, os personagens e suas características humanas, os elementos visuais (ao longo das leituras fui fazendo várias inferências e perguntas, sem impor a minha leitura sobre a obra).

**[Mediadora]:** o que causou estranhamento e o que chamou atenção na leitura das imagens?

**[Alunos participantes]:** a mudança das cores dos carros, parece que o menino está carregando um semáforo, a mulher da cena três é estranha, tem o pescoço comprido, parece uma bruxa, parece com uma personagem do jogo *Little Nightmares 2* (ela é uma professora assustadora que gira o pescoço em 360º graus). Ela está dando uma fruta podre para o menino.

**[Mediadora]:** o que as imagens nos comunicam?

**[Alunos participantes]:** *Cena de rua* conta a história de um menino que mora na rua, não tinha casa e roubava para poder vender e se alimentar. Ele não tinha roubado na primeira cena, parece que tinha comprado para vender. Na cena da mãe ele parece um menino órfão ou foi abandonado pelo pai.

**[Mediadora]:** perceberam que a cena final da narrativa é a mesma da primeira, e a partir daí novos estranhamentos e questionamentos vão surgindo.

**[Alunos participantes]:** fruta embalada no presente? As cores dos carros em cada cena são da mesma cor. Parece que o produto que o menino vende é bola ou ovo de páscoa.

**[Mediadora]:** expectativa quebrada pela cena seis quando o menino se alimenta da mercadoria. Outra percepção de estranhamento aparece na primeira cena do livro, na caracterização da cor vermelha na pele do motorista, indicando que:

**[Alunos participantes]:** o homem é uma pessoa má, um idoso bem chato e estava vermelho de raiva, eu ouvi falar que verde é a cor da mentira, o menino não era honesto, pois acaba furtando um presente dentro de um carro que passa.

**[Mediadora]:** ao perguntar para eles sobre a técnica utilizada pela autora para construir as imagens do livro, afirmaram:

**[Alunos participantes]:** ela usou tinta e pincel.

**[Mediadora]:** prosseguem retomando e refazendo suas análises:

**[Alunos participantes]:** a caixa parece um semáforo pela ordem das cores, pois as frutas têm as mesmas cores dos carros. A aluna Loren enfatiza novamente que, a cena sete, onde os carros estão apontados para o personagem, dá a impressão de que o menino estava passeando com o sinaleiro nas mãos, daí ele senta na calçada, e a atenção dos motoristas se volta para ele, ocasionando espanto.

**[Mediadora]:** vocês consideram o livro que acabamos de ler uma obra de arte literária?

**[Alunos participantes]:** sim. Os livros de imagem contam uma história, o livro dá pra gente o poder de imaginar, a gente pode estar imaginando algo que pode ser e que não é, o menino podia ser um adulto.

**[Mediadora]:** Diante dessas colocações contextualizei sobre a forma que a obra pode ser lida e disse: a autora quis deixar essa possibilidade de leitura, para ela, o leitor é coautor, ou seja, participa da história.

**[Mediadora]:** após esse diálogo retomei com o grupo os elementos que compõem uma narrativa e como esta se apresenta diante de nós, e deixei que eles falassem.

**[Alunos participantes]:** para ser um texto narrativo precisa: o enredo tem que ter sentido, início meio e fim, o tempo.

**[Mediadora]:** no caso de *Cena de rua*, identificaram que:

**[Alunos participantes]:** a história se passa à noite, o espaço é muito importante, é o espaço do trânsito.

**[Mediadora]:** Essa segunda aula mediação da leitura foi bem proveitosa, apesar de ter faltado dois alunos, Dália e Fausto, os quatro presentes - Iser, Loren, Karl e Jimmy tiveram uma participação maior nesse dia.

No início da semana, o governo do estado do Espírito Santo decretou o confinamento da sociedade, devido o aumento de contágio pela *Covid 19*, suspendendo todas as aulas das redes públicas e particulares. Nesse sentido, ficamos impossibilitados de dar continuidade à aula presencial, e sim, voltar para o remoto. Propus a professora regente Juliete que conversasse com os alunos para podermos dar continuidade ao projeto - cada um poderia entrar na aula via *Google Meet* por meio dos seus aparelhos eletrônicos em suas casas. Todos concordaram e assim fizemos.

No dia 19 de março aconteceu a terceira aula, o horário sofreu alteração – sendo das 9h às 10h. Continuamos dialogando sobre o livro e novas pontuações dos alunos foram trazidas para o debate. Apenas quatro alunos participaram nesse dia, devido à dificuldade que tiveram em entrar na aula (Loren, Jimmy, Iser e Karl). Deixei que eles falassem, voltamos nas imagens narrativas e exploramos um pouco mais das cores, do espaço, da caracterização dos personagens, e novas leituras foram feitas, algumas acabaram se repetindo.

**[Mediadora]:** o aluno Iser fez as primeiras observações e os demais foram acrescentando.

**[Alunos participantes]:** a cor verde do menino significa mentira, e vermelho dos outros personagens e dos animais raiva, pode ser também que o menino é verde porque está passando mal, pois a rua não é um ambiente com condições saudáveis, ele rouba por não ter condições para sobreviver. As pessoas parecem estar com raiva, há pessoas que não gostam de ver crianças na rua, acham ruim e sentem

raiva. As pessoas estavam estranhando ele porque estava segurando um semáforo. Não tem como ser um semáforo, porque o semáforo é grande, ele não conseguiria carregar.

**[Mediadora]:** Em relação à distorção na caracterização dos personagens, (pergunta que fiz a eles), apenas um dos participantes chegou à conclusão:

**[Aluno participante – Iser]:** o menino com cara de assustado se assemelha ao quadro de um cara onde o personagem está com a mão no rosto (O grito).

**[Mediadora]:** perguntei como ele tinha chegado a essa conclusão.

**[Aluno participante – Iser]:** disse que já tinha feito um trabalho sobre a tela.

**[Mediadora]:** Essa colocação permitiu uma contextualização da obra expressionista, que foi feita primeiramente pelo aluno.

**[Aluno participante – Iser]:** o artista fez parte de um grupo de pessoas que expressavam seus sentimentos a partir de uma tela, e ele fez essa distorção para expressar o que sentia.

**[Mediadora]:** expliquei rapidamente sobre o Expressionismo, o contexto histórico na Alemanha pós-guerra, falamos da tela, das cores, das formas etc. Em seguida Jimmy observa que:

**[Aluno participante – Jimmy]:** os dentes pontiagudos dos cachorros raivosos se assemelham aos dentes dos humanos.

**[Mediadora]:** Em seguida, o participante Iser interrompe a aula e diz que pesquisou na internet sobre o livro *Cena de rua* e trouxe algumas informações para compartilhar conosco.

**[Iser]:** Leu um pequeno fragmento que encontrou na internet sobre o livro, e a partir daí discutimos alguns pontos, pois no trecho lido afirmou que a palavra indiferença estava ligada as diferenças físicas do personagem, pescoço inclinado e pernas tortas e que as pessoas zombam dele porque é diferente.

**[Mediadora]:** após essa colocação explanei o conceito indiferença e como ela aparecia na narrativa. Finalizei a aula pedindo para que eles pontuassem sobre tudo o que foi conversado durante a aula. Entre o grupo, apenas Iser se manifestou dizendo que ao ler a obra, notou que:

**[Iser]:** da mesma forma que tratam o personagem tratam o cachorro de rua.

No dia 26 de março, fomos para o nosso quarto encontro, o horário precisou ser modificado, pois segundo a professora Juliete, eles estavam tendo aula remota em outra disciplina antes da nossa. Desse modo, nosso horário ficou das 10h às 11h. Iniciamos uma hora mais tarde, com quatro participantes: Loren, Jimy, Karl e Iser.

**[Mediadora]:** retomei a narrativa fazendo algumas pontuações e indagações. Perguntei ao grupo: Como podemos comparar a cor verde do menino com a do cão de rua, tendo em vista que ambos são verdes?

**[Alunos participantes]:** a gente percebe que são tratados da mesma forma, não tem família e casa. É porque o menino fez amizade com o cachorro. São iguais, sofrem por comida e ficam procurando.

**[Mediadora]:** na cena oito, quando o personagem se vê sem o seu ganha pão, pois além de ser vítima de uma mulher perversa e zombeteira que furta uma das suas mercadorias, perde as restantes, come uma e reparte a outra com um cão de rua, um dos alunos percebe que:

**[Aluno participante]:** o menino furta porque se vê na situação da falta de meios para sobreviver.

**[Mediadora]:** ao virar das páginas a leitura seguia fluindo.

**[Alunos participantes]:** as pessoas apontando para o personagem são parecidas com monstros. O lugar que o menino se esconde parece um beco. Uma casa sem porta. Local onde encontrou abrigo e dorme também, já que não tem casa.

**[Mediadora]:** Jimmy presta atenção na composição da cena e identifica uma abertura, que mais parece uma “janela no canto superior direito”, pois dá para ver os carros passando.

**[Mediadora]:** Nesta cena o narrador e o leitor são observadores, olham do alto, é o ponto de vista, muito usado nas narrativas visuais, como vimos no capítulo anterior.

Na sequência da aula, foi realizada a leitura intertextual com as outras formas artísticas, em diálogo com *Cena de rua*. Adotou-se a mesma dinâmica da leitura da obra, eles teriam 1 minuto para observar as imagens e fazerem suas leituras. Seguiu-se com a leitura dos textos em uma ordem cronológica, pois assim eles teriam uma noção melhor das obras artísticas produzidas em cada época histórica. A primeira obra lida foi a pintura em tela *Saudades de Nápoles*, da artista francesa Bertha Worm, produzida no ano de 1895.

**[Mediadora]:** Após a leitura, retomei alguns questionamentos sobre os detalhes que chamaram atenção deles na representação da imagem, qual espaço ocupado pelo menino, os objetos que aparecem na composição da imagem.

**[Alunos participantes]:** a tela é bem de antigamente, pois as roupas do menino não são atuais. O menino usa sapatos.

**[Mediadora]:** a percepção do tempo da pintura se deu devido à data exposta no *slide*, bem como a identificação do que a criança fazia por meio do objeto em que ele está debruçado.

**[Alunos participantes]:** a calça rasgada no joelho. Ele está deitado em uma mala. O espaço é sujo e ele é bem pobre e abandonado. O espaço é da Europa e início da colonização do Brasil. Espaço da rua, ele está em uma calçada e procura pessoas com sapatos sujos pra ver se consegue moedas.

**[Mediadora]:** o que o título sugere?

**[Alunos participantes]:** Nápoles pode ser uma pessoa que morreu ou uma cidade.

**[Mediadora]:** que tipo de obra é essa?

**[Alunos participantes]:** Uma foto. Um filme. Uma pintura.

**[Mediadora]:** contextualizei afirmando que se tratava de uma pintura a óleo, trouxe o contexto histórico da revolução industrial, fiz uma pequena síntese sobre a obra e a autora. Falei que a profissão de engraxate era comum às crianças e adolescentes no século XIX e XX. Em seguida questionei aos alunos sobre como essa obra de arte dialoga com *Cena de rua*, se há uma ligação entre elas.

**[Alunos participantes]:** dialoga, pois o menino tem que ir para as ruas trabalhar. É um menino órfão também.

**[Mediadora]:** Em seguida, leram a segunda obra artística, a pintura em tela *Os imigrantes* (1910), do artista italiano Ricardo Rocco. Após a leitura eles tiveram um tempo para dizer o que o texto trazia em sua representação.

Apenas um aluno participante iniciou a conversa colocando as suas impressões, em seguida foram retomadas as perguntas: o que chamou atenção ou causou estranhamento. Foi sugerido que os mesmos observassem o cenário, a composição dos personagens, suas ações.

**[Alunos participantes]:** a imagem retrata uma família de imigrantes.

**[Mediadora]:** identificaram pelo título da obra também. Fiz uma pequena contextualização sobre a questão da imigração, no início da revolução industrial no Brasil. O fato de ter bagagens e crianças presentes na imagem chamou bastante atenção do grupo.

O terceiro texto que lemos foi o poema *Meninos carvoeiros* (1921), de Manuel Bandeira. Estamos agora diante de um poema em prosa. Foi solicitado a um dos alunos que lesse o poema para o grupo. Após a leitura do poema em voz alta, indaguei sobre o tipo de texto lido.

**[Alunos participantes]:** o texto fala de estação de trem. Crianças levando carvões.

**[Mediadora]:** disseram que o texto abarca a linguagem verbal, após os questionamentos que fiz (tiveram dificuldades para identificar o gênero que estávamos lendo), uns arriscaram “parece ser um poema”. Perguntei se eles haviam estudado o gênero poema e disseram que mais ou menos. Contextualizei sobre o poema, perguntei se o poema traz um assunto trágico, e foram pontuando:

**[Alunos participantes]:** quando comem pão encarvoado. São raquíticas e fracas.

**[Mediadora]:** quando questionei se o texto dialoga com *Cena de rua*, uns pontuaram que não, após dizerem que os meninos estavam vendendo carvão.

**[Mediadora]:** repeti a pergunta: será que dialoga com *Cena de rua*? Afirmaram que sim. Continuei: E o espaço? Onde se passa essa história? Reconheceram que os personagens estão no caminho da cidade. Finalizamos a leitura do poema com o intuito de retomá-lo na próxima aula para fecharmos nossos diálogos.

**[Mediadora]:** No dia 09 de abril ocorreu o quinto encontro, veio somente quatro participantes. Inicialmente foi retomado a leitura do poema e perguntado ao grupo se tinham algumas pontuações que não conseguiram visualizar na aula passada.

**[Mediadora]:** Iser muito participativo indagou sobre o que é carvoeiro – devolvi-lhe a pergunta e questionei como entendia o termo, disse: “carvões”. Reli novamente o poema com eles, e muitos reafirmaram o que disseram na aula passada, que pão encarvoado é o que chamou atenção, causando curiosidades no grupo.

Algumas pontuações fora do assunto do poema foram feitas várias vezes ao longo das leituras. Expliquei o gênero poema, o discurso direto e indireto, do qual eles não conheciam ou haviam esquecido.

**[Mediadora]:** perguntei se consideram o poema como arte?

**[Alunos participantes]:** sim, a arte imita a vida e a história representa a vida de muita gente. Arte é uma forma de expressão e o poema fala sobre como os carvoeiros vivem, são crianças e estão trabalhando. São meninos muito pobres. Na família deles não tem muitas condições e tem que trabalhar desde o começo para conseguir o sustento.

**[Mediadora]:** Após essas reflexões levantadas pelos alunos, foi feita a contextualização sobre o poema em prosa, reforçando e retomando o que tinha sido dito na aula anterior. Disse que o poeta narra uma história em versos. Indaguei com eles sobre o duplo do poema – trágico e leveza, solicitei que eles tentassem identificar no poema a passagem que revela situações de uma vida dura e uma vida mais leve.

**[Alunos participantes]:** a leveza aparece quando eles brincam. O lado ruim é quando carregam carvão e comem pão encarvoado

**[Mediadora]:** Após essas pontuações, trouxe um pouco da nossa história, relatando sobre as condições de trabalho escravo porque passam muitas crianças e adolescentes brasileiros.

A quarta obra artística lida foi *Contando a fêria ou o engraxate e o jornaleiro* (1950), uma escultura de bronze do artista Ricardo Cipicchia. Seguiu-se o mesmo movimento das leituras anteriores. Após a leitura da obra, foram pontuando, conforme fui instigando-os a observar a composição do cenário, do espaço, da descrição dos elementos.

**[Mediadora]:** o que a obra artística nos comunica?

**[Alunos participantes]:** é uma estátua retratando o engraxate e o jornaleiro, homenageia duas crianças de antigamente. A estátua está no meio de uma praça.

**[Mediadora]:** E os objetos que eles carregam?

**[Alunos participantes]:** folhas de jornal e caixa de engraxar sapato.

**[Mediadora]:** diante das percepções dos alunos, fiz uma pequena contextualização sobre a escultura, sempre retomando fatos da nossa história e de todas as leituras que viemos fazendo até agora. Continuei: vocês consideram que esse objeto artístico tem relação com os demais textos? Todos afirmaram que sim, “porque são crianças que estão trabalhando para conseguir sustento”.

**[Mediadora]:** O quinto texto lido foi a música *O meu guri* (1981), do cantor e compositor Chico Buarque. Solicitei que um dos alunos lesse a letra da música, após a leitura ouvimos o áudio. Em seguida perguntei se conheciam Chico Buarque – falei um pouco sobre ele, das suas produções, de sua carreira como escritor.

**[Mediadora]:** O fato que chamou atenção dos alunos na letra da música foi:

**[Alunos participantes]:** a pessoa teve um filho e não possuía condições de cuidar. A mãe é ingênua. Causou estranhamento: as palavras legenda, patuá. Os presentes que ele trazia.

**[Mediadora]:** Na música tiveram muita dificuldade nas percepções, não conseguiram entender que a criança trabalha no mundo do crime. Contextualizei a música, fiz a releitura, fiz novas indagações. Feitas as análises, finalizamos a leitura da música e a aula, pois estávamos em cima do horário.

16 de abril foi o último encontro. Para essa aula foi explorado o último texto, uma notícia de jornal curtinha sobre um acidente ocorrido com um adolescente que trabalhava nos sinais de trânsito de uma movimentada avenida de Vitória/ES, em novembro de 2020.

Nessa última leitura foi necessário explicar aos alunos participantes que o texto a ser lido não se configura como uma obra de arte e, sim, um texto informativo veiculado por um jornal de pequeno porte no Estado do Espírito Santo.

**[Mediadora]:** realizei a leitura do texto junto com eles levantando o seguinte questionamento: Qual é o paralelo que podemos fazer do livro de imagem *Cena de rua*, da Ângela Lago com todos os textos que lemos até agora diante do cenário que estamos vivendo no Brasil?

**[Alunos participantes]:** é como um debate sobre as crianças e o trabalho infantil.

**[Mediadora]:** Como estavam muito acanhados, após essa colocação fiz um pequeno comentário sobre o aumento de crianças trabalhando nas ruas após o golpe político ocorrido em 2016, e ano após ano, a situação do povo brasileiro caiu em um profundo abismo de desemprego e miséria. Retomei todos os textos e fiz uma discussão sobre todos os diálogos que a literatura, a pintura, a escultura, a música, o poema, a notícia de jornal nos propõe em torno de um mesmo tema.

**[Mediadora]:** ao longo do nosso projeto de leitura, vocês perceberam que todas as obras artísticas foram construídas em épocas diferentes (1895, 1910, 1921, 1950, 1981, 1994), ou seja, ao longo da nossa história, muitos intelectuais procuraram por meio da arte mostrar suas inquietações dentro da realidade vivida. São obras que vão se manifestar por meio das artes plásticas, da literatura, da música, do poema, da pintura. Por último temos um texto denúncia jornalístico, produzido no século XXI que não se encaixa em uma obra de arte, mas um texto construído em cima de uma notícia, relato de um fato, com uso de uma linguagem jornalística.

Todas essas produções artísticas que lemos são obras sociais, uma obra social é aquela na qual o artista passa a vivenciar o momento histórico e político da sua época e por meio da indignação diante de uma situação de desigualdade, de guerra, de destruição encontra na arte um meio de fazer uma denúncia, de mostrar a realidade por que passam a sociedade, com foco nas pessoas pobres, imigrantes que vem para o Brasil com esperanças de uma vida melhor, umas fugindo das guerras, outras por falta de emprego no seu país, como observamos nas telas *Saudades de Nápoles* e *Os imigrantes*.

Em *Cena de rua*, Ângela Lago, encontrou inspiração ao presenciar meninos órfãos nas ruas, ela se sensibilizou também pelo fato de ter perdido o pai muito cedo, se tornando órfã. Então, historicamente, nós vemos lá em Bertha, a criança pobre imigrante que sai do seu país para trabalhar nas ruas da grande São Paulo. São Paulo era na época, uma cidade que estava em expansão, estava começando a criar grandes indústrias e muitos imigrantes foram trabalhar nas fábricas, bem como no campo lavrando a terra, plantando e colhendo... alguns foram trabalhar nas minas... Em *Meninos carvoeiros*, o autor que nasceu no nordeste, observa as situações de famílias muito pobres tendo que colocar os seus filhos para trabalharem nas minas de carvão e por meio da imaginação, da arte literária denuncia um fato social. Em *Contando a féria*, o artista também preocupado com o trabalho infantil e com um número muito grande de crianças nas ruas e praças da cidade. O trabalho infantil é um tema bem presente no Brasil, há muitas crianças ainda hoje, trabalhando nas lavouras, nas minas, em trabalho semelhante à escravidão, ganham pouco e vivem em péssimas condições de vida. O Brasil vive hoje uma crise sem igual, aumentaram as desigualdades sociais, falta emprego, piorando ainda mais com a situação da pandemia. Cresceu o número de crianças nos sinais das grandes cidades, crianças fazendo malabarismos, como vimos na notícia de jornal do ano passado, crianças vendendo doces, pedindo esmolas, a maioria são crianças negras. Então, nós vemos que, historicamente, essas mazelas continuam e que muitas crianças acabam perdendo o direito à infância, à escola, pois precisam trabalhar para ajudar a própria família. Expliquei também que, para escrita de um texto verbal e visual, podemos usar diferentes suportes como livro, uma tela, um blog, um jornal etc.

Após essas ponderações, foi solicitado ao grupo que se manifestassem um pouco sobre essa experiência com a leitura de um livro construído por imagens.

**[Mediadora]:** agora eu quero ouvir vocês, vou pedir que cada um abra o microfone e fale, não precisam ficar envergonhados, logo eu gostaria que cada um falasse sobre o projeto, se gostaram, se não gostaram, se conseguiram aprender um pouco mais sobre o livro de imagem e o texto visual.

**[Alunos participantes]:** foi uma experiência nova, gostamos muito, pois conseguimos aprender mais sobre o livro de imagem