

UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO - FAAC
DEPARTAMENTO DE ARTES E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA - DARG
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

MARIA LUIZA RAMOS TONUSSI

LIVRO ILUSTRADO:
UM ESTUDO DE PALAVRAS, IMAGENS E MEMÓRIA

BAURU
2019

MARIA LUIZA RAMOS TONUSSI

LIVRO ILUSTRADO:
UM ESTUDO DE PALAVRAS, IMAGENS E MEMÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes e Representação Gráfica, para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- FAAC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Bauru, como requisito parcial para conclusão da graduação.

Orientador(a): Profª Drª Tarcila Lima da Costa

BAURU
2019

MARIA LUIZA RAMOS TONUSSI

LIVRO ILUSTRADO:
UM ESTUDO DE PALAVRAS, IMAGENS E MEMÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes e Representação Gráfica, para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais, na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação- FAAC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus Bauru, como requisito parcial para conclusão da graduação.

Bauru, 29 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tarcila Lima da Costa
Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação – UNESP – Bauru

Profª Drª Eliane Patricia Grandini Serrano
Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação – UNESP – Bauru

Profª Mª Priscila Leonel de Medeiros Pereira
Faculdade de Artes, Arquitetura e Comunicação – UNESP – Bauru

BAURU
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente à minha família, ao meu pai Luiz Carlos e ao meu irmão Pedro, que me apoiaram e subsidiaram durante toda a trajetória da graduação. À minha mãe Simone, minha principal inspiração na área da educação, a qual devo agradecimentos especiais por sua influência direta em minha formação como arte-educadora. Ao meu avô Eurico Ramos, pela oportunidade de concretizar seu sonho e por todo o incentivo artístico realizado durante a minha infância.

A UNESP, por seu corpo docente, que me oportunizaram a realização deste trabalho. Agradeço especialmente à minha orientadora Professora Dra. Tarcila Lima da Costa, por todo o apoio e dedicação ao meu trabalho, que se iniciou em paralelo às aulas de texto-imagem, o qual o conteúdo foi essencial para o desenvolvimento prático deste projeto.

Aos meus amigos que me acompanharam e auxiliaram ao longo de todo o processo de graduação, Rafaela Pupin, Sophia Wolf, Thais Iglesias, João Kurohiji e Mariane Longhi. Um agradecimento especial à Gabriela Yumi Sampei, que sempre me apoiou na construção desse trabalho, e que foi meu braço direito em todo o percurso.

À Vanessa Marconato Negrão e William Mendes, pela e dedicação profissional na construção deste projeto. Com a realização, respectivamente, da adequação literária e projeto gráfico, processos essenciais dentro da produção de um livro ilustrado infantil.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente participaram da minha formação.

“As lembranças se gravam na minha memória com traços cujo encanto e força aumentam dia a dia; como se sentindo que a vida me escapa, eu procurasse aquecê-la pelos seus começos”.

(ROSSEAU apud BOSI- Memória e Sociedade)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. ARTE/EDUCAÇÃO E LIVRO ILUSTRADO INFANTIL: A DINÂMICA ENTRE A NARRATIVA DE PALAVRAS E IMAGENS	16
2.1 O conceito de Infância.....	16
2.2 Livro ilustrado na Infância	19
2.3 A imagem no ensino da arte	21
3. O CONCEITO DE LIVRO ILUSTRADO INFANTIL.....	26
3.1 O livro Ilustrado como objeto de arte.....	28
3.2 Livro Ilustrado e sua potencialidade no ensino da arte	31
3.2.1 A linguagem visual do livro ilustrado no ensino de arte	32
4. MEMÓRIA: LEMBRANÇAS DOS VELHOS	35
4.1 O resgate de memórias.....	37
4.2 O resgate de memória como materialidade para a criação artística	42
5. PROCESSO DE CRIAÇÃO: LIVRO ILUSTRADO INFANTIL E O RESGATE DE MEMÓRIAS.....	49
5.1 O processo de criação no âmbito imagético: caminhos iniciais	50
5.2 O processo de ilustração de um livro ilustrado infantil	54
5.2.1 Elementos da produção.....	55
5.2.2 As etapas da ilustração em técnica mista.....	58
5.2.3 Os resultados.....	62
5.3 O processo de criação no âmbito da memória	64
5.3.1 Referências de memória familiar	66
6. PROPOSTAS DIDÁTICAS	71
Proposta 1. O Resgate de Memórias	74
Proposta Didática 2. A Discussão dos Dedos	77
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81

8. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	83
9.1 Referências Bibliográficas.....	83
Apêndice 1 – “Minhas Memórias com Vô Eurico”	86

Lista de Figuras

Figura 1: Duccio di Buoninsegna. “Madonna and Child”, 1300. Têmpera e ouro sobre madeira, 28 cm x 21 cm. Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque.....	17
Figura 2: João Felpudo, Heinrich Hoffmann, 1844.	29
Figura 3: Tapajós, Fernando Vilela, 2007.	29
Figura 4: The Tiger Who Came to Tea, 1968.	32
Figura 5: Histórico original escrito por Eurico Ramos.	41
Figura 6: Eurico Ramos trabalhando na oficina mecânica 1954.....	42
Figura 7: Trabalho de Funilaria realizado por Eurico Ramos, final da década de 1950.	43
Figura 8: Trabalho de Funilaria realizado por Eurico Ramos, final da década de 1950.	43
Figura 9: Projeto “Acelerador de correnteza”, 2019.....	45
Figura 10: Projeto “Gaiola para coleta de resíduos flutuantes”, 2019.....	45
Figura 11: Fotografia utilizada para construir as ilustrações que representam a oficina de Eurico Ramos, 2005.....	47
Figura 12: Fotografia utilizada como referência para ilustrações, final dos anos 1960.	47
Figura 13: Estudo do personagem Janjão, 2018.	51
Figura 14: Fragmento do mapa mental, 2018.....	52
Figura 15: Primeiro estudo dos personagens do conto “A Discussão dos Dedos”, 2019.....	53
Figura 16: Storyboard “A Discussão dos Dedos”, 2019.....	53
Figura 17: Estudo dos personagens do conto “A Discussão dos Dedos”, 2019.	54
Figura 18: Paleta de cores do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.....	56
Figura 19: Fragmento do livro “Harvey– Como Me Tornei Invisível”.....	57
Figura 20: Fragmento do livro “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.	58
Figura 21: Estudo dos personagens do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.....	59
Figura 22: Esboço de cena do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.....	59

Figura 23: Estudos de ilustração do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.....	60
Figura 24: Etapa em aquarela, 2019.	61
Figura 25: Ilustração Finalizada, 2019.....	62
Figura 26: Folha de rosto, 2019.....	63
Figura 27: Ilustração do livro “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.	65
Figura 28: Fotografia de Eurico Ramos na oficina mecânica, 2005.....	65
Figura 29: Fragmento do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.....	67
Figura 30: Fotografia de William Ramos, 2006.....	68
Figura 31: Fotografia da Oficina mecânica Ramos, 1983.....	68
Figura 32: Fragmento do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.....	69
Figura 33: Fotografia de meus tios, início dos anos 1970.....	70
Figura 34: “Caderno-ateliê “Leonilson: Gigante com flores” Coleção Arte à primeira vista, 2006.....	73
Figura 35: “Arte Brasileira para Crianças”, Isabel Diegues, 2016.....	73

RESUMO

O livro ilustrado infantil tem como característica principal a integração de duas linguagens, a verbal e a visual, no qual as dinâmicas proporcionadas pelo texto e imagem causam um efeito particular em cada leitor. Para que haja uma leitura proporcional à relação única destas duas linguagens, é necessário um repertório visual do leitorado. Desta forma, utilizando o conceito de arte/educação e da teoria de leitura de imagem de Ana Mae Barbosa (2010), desenvolveu-se a produção de um livro ilustrado infantil do conto “A Discussão dos Dedos” de Eurico Ramos, avô da pesquisadora proponente, de modo que a produção artística do livro visibilize a importância do exercício da lembrança a partir da perspectiva do resgate de memórias, promovendo, assim como a arte/educação, possibilidade da formação do sentimento de identidade coletiva e individual nos educandos. Este trabalho utiliza referências bibliográficas com o intuito de definir conceitos fundamentais para a execução da pesquisa, tais como o conceito de livro ilustrado, de infância, arte/educação e, por último, aspectos ligados ao mnêmico. Ademais, busca elaborar duas propostas de arte/educação, apresentadas e teorizadas a partir da Abordagem Triangular de Barbosa (2010). Por fim, o livro ilustrado, carregado de memórias, mostra-se como uma ferramenta de resgate das mesmas, proporcionando para outros, a oportunidade de acessar estas memórias e criar novas narrativas.

Palavras-chave: Ilustração; Livro Ilustrado; arte/educação; Memória.

ABSTRACT

The illustrated children's book has as main characteristic the integration of two languages, verbal and visual, in which the dynamics provided by text and image causes a particular effect on each reader. In order to have a proportional reading to the unique relation of these two languages, it is necessary from the readers a visual repertory. Therefore, using the concept of art/education and the theory of reading images by Ana Mae Barbosa (2010), the production of an illustrated children's book based on the tale "A Discussão dos Dedos" by Eurico Ramos, grandfather of the proposing researcher, was developed, so the artistic production of the book could make visible the importance of the exercise of remembering from the perspective of memory retrieval, promoting, as the art/education, the possibility of forming the feeling of collective and individual identity in the students. This project uses bibliographic references in order to define fundamental concepts for the execution of the research, as the concept of illustrated book, childhood, art/education and lastly the aspects connected to the mnemonic. Furthermore, elaborates two proposals of art/education, presented and theorized from the Abordagem Triangular by Barbosa (2010). Lastly, the illustrated book, shows up as a tool of retrieving memories, providing the opportunity of accessing these memories and creating new narratives.

Key-words: Illustration; Illustrated book; art/education; Memory.

1. INTRODUÇÃO

O livro ilustrado tem como característica principal a presença de uma narrativa acompanhada de imagens. Apesar de sua origem ser indefinida, desde seus primórdios até hoje, “o livro ilustrado infantil conheceu grandes inovações. A imagem foi gradativamente ganhando um espaço determinante” (LINDEN, 2011, p. 8).

Entretanto, para ler o livro ilustrado, como suporte híbrido que abarca o texto e a imagem, é necessário, além da capacidade de leitura verbal e visual, a “apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado” (LINDEN, 2011, p. 8). A imagem, assim como o texto verbal, requer atenção e uma verdadeira interpretação de seus respectivos códigos. Nikolajeva e Scott (2011) comentam as dinâmicas entre o texto e a imagem nos livros ilustrados, afirmando que:

O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo ou independentes entre si. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 15).

Ainda segundo as autoras Nikolajeva e Scott (2011, p. 18) existe uma certa carência de “ferramentas para decodificar o texto específico dos livros ilustrados, criado pela interação das informações verbais e visuais”. As autoras ainda indicam que na maioria dos estudos sobre o livro ilustrado, ou as imagens são separadas de seu contexto original para serem analisadas por uma perspectiva estética, ou os livros são encarados a partir de uma abordagem literária, na qual as imagens são deixadas como coadjuvantes (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

A autora Sophie Van der Linden (2011), também comenta acerca das interações singulares geradas pela relação das linguagens visual e verbal, afirmando que estas necessitam de uma leitura mais aprofundada por parte de seu leitorado, onde a formação do repertório dos leitores pode gerar diversas possibilidades de leitura, segundo a autora “ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor” (LINDEN, 2011, p. 9).

O tema desta pesquisa baseia-se nesta perspectiva da leitura de imagens como conteúdo escolar, a qual se permeia o trabalho no ensino de arte sobre o

conceito de resgate de memória. Desta forma, teve-se como propósito, a produção artística do livro ilustrado infantil, apoiando-se nos caminhos da arte/educação, pedagogicamente ligada a construção do repertório imagético dos alunos (BARBOSA, 2010), e a potencialização do sentimento identitário, individual e social, promovido nesta pesquisa a partir do conceito de resgate de memórias.

A memória se caracteriza como função social (BOSI, 1994), e assim como o livro ilustrado, está presente na vida dos educandos, porém, muitas vezes, faltam dinâmicas geradoras de discussões considerando a importância destes dois conceitos, que, apesar de distintos, podem trabalhar juntos. Segundo Ecléa Bosi (1994), o resgate de memórias é responsável por divulgar características acerca de um lugar, pessoa ou época, e gerar um sentimento de pertencimento coletivo, possibilitando ao indivíduo construir sua própria identidade. Por conseguinte, a arte/educação, cumprindo seu papel social, como a memória, pode despertar nos indivíduos a conscientização acerca de sua identidade. Segundo Ana Mae Barbosa:

Sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se podia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, procriando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (BARBOSA, 2010, p. 34).

Traçando um paralelo entre o livro ilustrado, a memória e a arte/educação, desenvolveu-se um livro ilustrado infantil possibilitando a reflexão acerca da importância do resgate de memórias dentro do contexto escolar. Enfatizando a memória como exercício vital, assegurando aos alunos o resgate não apenas da memória grupal, mas de sua própria identificação como indivíduo pertencente a uma determinada sociedade.

Para a execução desta pesquisa-criação (LANCRI, 2006), foram considerados quatro eixos principais: a arte/educação, o livro ilustrado, a memória e o processo de produção. A partir destes eixos teóricos, os caminhos pensados para o desenvolvimento da pesquisa foram divididos em dois processos:

O primeiro processo consistiu na definição de conceitos fundamentais para a execução da pesquisa, utilizando livros, artigos e teses. Um dos conceitos definidos

foi o do livro ilustrado, onde foram utilizadas as obras das autoras Sophie Van der Liden (2011), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), Salisbury e Styles (2013). Além deste, outro conceito relacionado com o campo dos livros ilustrados, se fez necessário para o desenvolvimento da pesquisa, o conceito de infância, no qual foi utilizado o autor Philippe Ariès (2006). Mais um campo de conceituação definido, é o da arte/educação, para este aspecto, foram descritos os conceitos de leitura de imagem e do livro ilustrado como recurso didático, utilizando as autoras Ana Mae Barbosa (2010) e Yolanda Reys (2010). Por último, fez-se necessária a conceituação dos aspectos referentes ao resgate de mnêmico, como a memória coletiva e individual, desta maneira, foram utilizados a Tese de Livre Docência da autora Ecléa Bosi (1994) e o artigo de Walter Benjamin (1985).

O segundo processo competiu na produção artística do livro ilustrado, no qual resultou na criação de ilustrações referentes ao conto infantil: “A Discussão dos Dedos”.

Portanto, as etapas de produção do livro ilustrado foram:

- Estudo bibliográfico;
- Classificação do livro;
- Seleção e adequação literária dos contos;
- Produção das ilustrações em aquarela;
- Digitalização das ilustrações;
- Produção do Boneco;
- Relação orçamentária e de prazo com a gráfica;
- Processo de impressão.

Por último, realizou-se a partir destes dois processos, duas propostas didáticas direcionadas ao Ensino Fundamental, contudo, as mesmas podem ser adaptadas para outras etapas de Ensino. Desta maneira, as propostas didáticas concluem um dos objetivos desta pesquisa: o de investigar a utilização do livro ilustrado no ensino de Arte, a partir do conceito de resgate de memórias.

Neste sentido, os processos metodológicos supracitados correspondem aos capítulos desta pesquisa. No primeiro capítulo, é abordado o conceito de arte/educação, no âmbito da importância da imagem no ensino da arte, explorando

aspectos criadores de um percurso histórico em torno do conceito de infância, até chegarmos na notoriedade dos livros ilustrados infantis no período da primeira infância. No segundo capítulo, é apresentado o conceito de livro ilustrado infantil, demonstrando sua complexidade em termos de suporte de multilinguagens, e comenta-se o seu *status* como objeto artístico. Por meio desses aspectos abordados, elucida-se o livro ilustrado infantil dentro do campo da arte/educação, analisando seus aspectos da leitura de imagem no âmbito do ensino de arte. No terceiro capítulo, há a apresentação do conceito essencial para a construção desta pesquisa, a memória e seus desdobramentos, como o resgate mnêmico e o exercício da memória como materialidade da criação artística. No capítulo seguinte, é elaborada a descrição do desenvolvimento prático da pesquisa, apontando os percursos escolhidos e as particularidades vivenciadas durante essa produção artística. Por último, duas propostas de arte/educação são apresentadas e teorizadas a partir da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), como percurso principal, a utilização do livro ilustrado infantil desenvolvido em conjunção dos conceitos do ensino de arte e do resgate de memórias.

Segundo Bosi (1994, p. 82) “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos”. Portanto, através do resgate de memórias, materializado nos contos de Eurico Ramos, buscou-se relacionar memória e arte, tendo como suporte artístico o livro ilustrado infantil, no qual as linguagens verbal e visual promovessem a articulação de conceitos afetivos e teóricos, que visam proporcionar no leitor uma reflexão acerca da memória singular e da memória coletiva.

2. ARTE/EDUCAÇÃO E LIVRO ILUSTRADO INFANTIL: A DINÂMICA ENTRE A NARRATIVA DE PALAVRAS E IMAGENS

Antes de compreender as dinâmicas do livro ilustrado em relação ao tema do resgate de memórias, é fundamental apresentar os conceitos de infância, de literatura infantil e o papel que a narrativa visual ocupa no campo da arte/educação, para que se trace, junto a esses conceitos, uma trajetória histórica dos livros ilustrados infantis, chegando até a contemporaneidade, de forma mais precisa, no ensino de arte atual.

2.1 O conceito de Infância

As idades e períodos da vida na sociedade contemporânea são mecanismos da identidade. Nossos hábitos de identidade civil são resumidos, inicialmente, a três instâncias, nome, idade e sobrenome (ARIÈS, 2006), entretanto, essa prática é relativamente recente. O conceito de infância da atualidade não acompanhou a humanidade desde seus primórdios, pelo contrário, ele se desenvolveu histórico e socialmente de maneira complexa, e tardia, percorrendo um grande caminho até chegar às concepções contemporâneas. O autor francês Philippe Ariès em sua obra “História Social da Criança e da Família”, publicada originalmente em 1960, utiliza conceitos iconográficos analisados nas obras de arte da Idade Média para desenvolver um percurso histórico acerca da concepção da criança e da infância.

A partir do estudo de Ariès (2006), é possível apontar os momentos nos quais a sociedade passa a considerar a primeira infância como período determinante dentro da formação de um ser humano, com a promulgação de leis, decretos, estatutos, além dos diversos desdobramentos teórico-científicos a respeito da temática. Neste sentido se faz a relação precípua deste capítulo, buscando compreender o conceito de infância e assimilá-lo com as análises acerca da literatura neste período, construindo um percurso histórico desde sua primeira concepção até os dias atuais, relacionando-o com o tema promissor desta pesquisa: o livro ilustrado infantil no campo da arte/educação.

A arte sempre abarcou em sua concepção o aspecto de registro histórico. Baseando-se neste aspecto, Ariès desenvolve sua pesquisa analisando algumas

pinturas do século XII– Pinturas Medievais e da Arte Bizantina–, reconhecendo os fatos sociais deste período registrados pelos artistas, revelando a ausência do que atualmente chamamos de sentimento de infância (Ariès, 2006).

O autor francês utilizou como método de análise imagética a Iconografia, que segundo o Aurélio (2009, p. 1064) pode ser definida como a “arte de representar por meio da imagem”. Em vista disso, pelas representações das crianças nas obras do século XII, Ariès revelou a ausência de uma definição para a figura da criança. As características físicas e feições infantis não eram verossimilhantes à figura das crianças, mas com particularidades semelhantes à um adulto em tamanho reduzido (Figura 1). Ariès (2006) não relaciona este fato com a possível falta de habilidades plásticas dos pintores, mas às concepções históricas acerca do conceito de infância deste período.

Figura 1: Duccio di Buoninsegna. “Madonna and Child”, 1300. Têmpera e ouro sobre madeira, 28 cm x 21 cm. Metropolitan Museum of Art, Nova Iorque.



. Fonte: Metropolitan Museum of Art. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

No período da Idade Média, as crianças eram consideradas como figuras marginais, não pertencentes ao mundo adulto, passando a ter identidade própria quando fossem capazes de realizar atividades semelhantes à dos adultos,

permanecendo anteriormente em uma espécie de anonimato. Desta forma, no momento em que a criança era capaz de se alimentar e caminhar sozinha, essa já era atribuída ao mundo dos adultos (ARIÈS, 2006).

A partir do século XIII, modos de pensar e sentimentos foram concedidos às crianças. Elas passaram a ser consideradas como verdadeiras páginas em branco, e cabia aos adultos prepará-las para a vida adulta. Entretanto, o conceito de infância foi conferido apenas a partir do século XV, de modo a quebrar um paradigma, desmistificando a concepção anterior sobre este período, o qual era considerado como uma etapa desinteressante da vida, passa a ser atribuído como uns dos períodos mais importantes da formação humana (ARIÈS, 2006).

O conceito de infância se modificou através de diversas concepções atreladas às características históricas e culturais de cada período. Atualmente, a criança é vista como um sujeito singular, que carece de cuidados que acompanhem suas especificidades. Com a concepção de primeira infância (0 a 6 anos), surgem diversos órgãos de proteção e direito às crianças com o intuito de promover e consolidar o papel dos infantes como ocupantes da formação de uma sociedade.

Um dos marcos que sancionam o direito ao seu reconhecimento e valorização no Brasil é o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, criado pela Lei nº 8.242 de 12 de outubro de 1991, atuando como instância máxima de deliberação, formulação e controle das políticas públicas para a população infanto-juvenil (BRASIL. CONANDA, 1991). Portanto, a partir do reconhecimento da infância como período determinante na formação de um ser social, se faz necessário assegurar-lhes, como um de seus direitos, uma educação de qualidade respeitando as singularidades desta etapa da vida. Por conseguinte, um dos primeiros documentos asseguradores do direito à educação na infância é a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL/MEC, 1996, p. 17).

Além dos marcos legais, a infância e, principalmente a relação da criança com a aprendizagem, passam a ser objeto de estudo de diversas áreas. Portanto, do século XII, até os dias atuais, as noções dos conceitos de criança e infância se

modificaram e desdobraram para diversos campos da sociedade, implicando em mudanças sociais e culturais profundas. Segundo Reys (2010), atualmente existem diferentes enfoques teóricos sobre esse período da vida, com pesquisas nos campos da neurociência, psicologia, pediatria, pedagogia e outras disciplinas – incluindo a economia e a política – que analisam o “desenvolvimento infantil com abordagens e matizes distintos, havendo um consenso acerca da importância da primeira infância e, especificamente, do período entre zero e três anos como a etapa de maiores possibilidades quanto à maturação e à aprendizagem” (REYS, 2010, p. 18).

Neste sentido, é imprescindível a construção de abordagens educativas capazes de oferecer às crianças um espaço respeitoso e de valorização de suas relações afetivas, sensoriais e cognitivas. Com isso, a arte/educação ganha destaque, pois é a disciplina escolar que busca a formação completa do indivíduo, construindo de forma ampla, a relação entre o cotidiano do educando e o conteúdo escolar, assegurando uma formação humanizadora, que respeita as individualidades de cada sujeito.

2.2 Livro ilustrado na Infância

O Livro Ilustrado infantil é um tema bastante discutido na atualidade, como objeto de pesquisa o livro ilustrado pode ser estudado por diversas perspectivas: artísticas, pedagógicas, semióticas, entre outras. Neste projeto, desenvolveu-se uma pesquisa em que se estabelece um paralelo entre a produção artística do livro ilustrado, a arte/educação e a memória.

Presente na vida dos leitores em diversos momentos, o primeiro contato com estes objetos literários acontece, em sua maioria, no contexto escolar, pois uma das funções substanciais da escola, é a alfabetização, costumeiramente utilizando como recurso o livro ilustrado infantil. Por sua vez, o livro ilustrado infantil, como o próprio nome diz, tem como base fundamental a utilização de imagens, indicando a necessidade de aprofundamentos a respeito da leitura gráfico-visual. Entretanto, dificilmente encontramos a leitura de imagens como conteúdo escolar, isso implica em uma sociedade na qual, apesar do contato diário com uma carga de incontáveis

imagens, não há instruções educativas para que essas imagens sejam pensadas e analisadas criticamente (BARBOSA, 2010).

Segundo Yolanda Reyes, autora do livro intitulado “A Casa Imaginária: leitura e literatura na primeira infância” (2010), a literatura na primeira infância vai além de um suporte na alfabetização, ela se concretiza como uma “complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde seu ingresso no mundo simbólico” (REYS, 2010, p. 13).

A autora constrói uma pesquisa sobre a importância da literatura na infância, baseada na vivência de um projeto de educação em artes e literatura, a *Oficina Espantapájaros*, em Bogotá, Colômbia, que surgiu inicialmente como uma bebeteca em 1988 (REYS, 2010). Nesta oficina, os alunos entram em contato com a arte e a literatura de forma integrada, desenvolvendo assim, uma relação cultural multifacetada, refletindo no incentivo à literatura na primeira infância.

Para Reys (2010) a literatura e a arte devem ocupar um lugar de importância dentro do baú familiar das crianças, “como alternativa de nutrição emocional e cognitiva e como equipamento básico para habitar mundos possíveis na medida de cada ser humano”, construindo uma ponte entre o universal e o individual, desenvolvendo ferramentas que auxiliam no entendimento do mundo, e das crianças como sujeitos ocupantes dentro de uma formação cultural e social.

Além da família, os professores têm, como papel de mediadores, a tarefa de aproximar os alunos da literatura e da arte, tornando-se uma das figuras mais importantes no desenvolvimento da aproximação entre as crianças e os materiais simbólicos iniciais fomentadores da relação do sujeito com o mundo socialmente cultural. Por conseguinte, por meio da arte e da literatura, a criança passa a descobrir quem ela é, e as possibilidades de quem ela pode ser. Na arte/educação, essa formação é fundamentalmente importante, desenvolvendo nos alunos o sentimento de identidade individual e cultural (BARBOSA, 2010).

Como supracitado, a primeira infância, dos 0 aos 6 anos, é o período fundamental do desenvolvimento do ser humano como um todo. Segundo Reys (2010), o desenvolvimento nesse período implica em consequências na qualidade de vida, e oportunidade educativas do sujeito. Em vista disso, o contato das crianças

com a materialidade simbólica proporcionada pelo livro ilustrado infantil, a qual apresenta a reunião de referências imagéticas e narrativas em um único suporte, garante à mesma, uma formação ampla, pela qual se desenvolve acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Ainda segundo a autora:

Não fomentamos a leitura para exhibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. (REYS, 2010, p. 16).

A importância da introdução à linguagem verbal e visual na infância se sustenta pelas interações cerebrais que ocorrem entre o capital genético e as experiências proporcionadas aos infantes, por se tratar de um período de alta maleabilidade e plasticidade cerebral, na etapa entre dos 0 aos 6 anos, a qualidade dos estímulos é determinante para o desenvolvimento das capacidades cognitivas presentes e futuras. Esse momento de estimulação que acontece durante o crescimento neurônico acelerado, não pode ser adiado ou subjugado, pois o desenvolvimento futuro será reflexo das conexões dos neurônios que ocorrem durante os “anos dourados” da primeira infância. Em resumo, as relações cognitivas atuantes durante a juventude são consequência das experiências realizadas na infância (REYS, 2010).

2.3 A imagem no ensino da arte

Concomitantemente às pesquisas de Yolanda Reys na área de literatura, no campo da arte/educação, Ana Mae Barbosa, autora do livro “A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos” (2010), desenvolve pesquisas acerca da importância do desenvolvimento do referencial imagético dos alunos, não apenas como resultado didático da disciplina de Arte dentro da educação formal, mas referindo-se a uma instrumentalização cognitiva, estética e simbólica.

Relacionando as duas linguagens basilares do livro ilustrado, a visual e a verbal, é possível reiterar a necessidade do contato com os livros ilustrados infantis a partir da primeira infância como um suporte dinâmico, capaz de introduzir os

infantes ao mundo simbólico. Essa forma de relacionar as linguagens “adquire preponderância como “lugar” onde se entrecruzam as tensões e os múltiplos agentes e significados que marcam o desenvolvimento infantil” (REYS, 2010, p. 22).

Como visto acima, é no período da primeira infância que as relações cerebrais se fazem com maior rapidez, de forma quase ilimitada, e do mesmo modo como a autora Yolanda Reys (2010) afirma a importância da narrativa nessa etapa, Ana Mae Barbosa (2010) revela a importância da imagem como referencial imagético das crianças e jovens, principalmente na pós-modernidade. A sociedade contemporânea vive imersa em um mundo visual, onde somos bombardeados diariamente com uma diversidade de imagens, em sua maioria advindas de um suporte digital; as crianças não escapam desse emaranhado imagético, cada vez mais cedo, estão em contato com esse mundo visual de modo desenfreado, muitas vezes sem que haja uma filtragem, ou um pensamento crítico em torno dessas imagens. Todas essas informações de códigos de imagens são armazenadas no referencial estético e cognitivo das crianças, e por este motivo, a educação e leitura de imagens se fazem tão necessária.

Na pós-modernidade, com a concepção da arte como cultura, segundo Barbosa (2010) a imagem se faz necessária para a realização da decodificação da gramática visual, instrumentalizando os alunos não apenas para o entendimento das artes visuais, mas das imagens como linguagem. É neste período que surgem duas vertentes do pensamento da arte/educação como cultura, a “educação para a cultura visual” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 49) e a “Abordagem Triangular” (*ibid*, 2011, p. 50). Estas duas abordagens, têm como fundamentação básica, a importância da imagem no ensino de artes. Para Barbosa, “é necessário pensar o visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações de poder. É necessário refletir sobre as maneiras de olhar e de produzir olhares” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 49).

Destacando a importância da leitura de imagem, a arte/educação fornece através de nomes como Ana Mae Barbosa (2010), autora da Abordagem Triangular, e Robert Ott (1984) autor do sistema *Image Watching*, caminhos para o desenvolvimento do olhar dos educandos. O trabalho de leitura de imagem de Ott foi pioneiro no Brasil. O autor desenvolveu o “*Image Watching*, com cinco níveis de

leitura de imagem: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 16). A Abordagem Triangular, diferentemente do *Image Watching*, embasa seu trabalho em três instâncias ou dimensões artísticas, utilizadas para a realização de leituras: a leitura de imagens e de obras de artes, o fazer artístico e a contextualização (BARBOSA, 2010). A autora da Abordagem acredita que as imagens devem ser o ponto basilar para as discussões em sala de aula, sendo os centros mobilizadores da prática educativa.

No presente projeto, têm-se como base teórica de leitura de imagens no ensino da arte, a Abordagem Triangular, relacionada com a literatura na primeira infância, de modo que o livro ilustrado infantil, conceituado como suporte híbrido e objeto artístico, possa ser utilizado no campo da arte educação para educação estética e a construção de repertório narrativo e imagético. Desta maneira, se faz necessária a conceptualização da Abordagem de Triangular de Ana Mae Barbosa e o papel da imagem no ensino da arte.

Designada num primeiro momento como “Metodologia Triangular”, termo que posteriormente foi revisto e substituído pela própria autora, por se configurar como uma Abordagem de modo mais reflexivo sobre o ensino de arte do que uma proposta metodológica a ser utilizada nas aulas. A Abordagem construída por Barbosa surge no discurso pós-moderno, em um período de reflexão em relação a cultura global e nacional, classificando-se como opção formativa da pós-modernidade pois “concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 50).

A Abordagem Triangular teve suas raízes no Festival de Inverno de Campos do Jordão, que aconteceu em 1983, mas foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP e aplicada nas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo, entre 1987 e 1993, época em que Paulo Freire ocupava o cargo de Secretário da Educação do Município (BARBOSA, 1998). É importante ressaltar que nos anos 1980 o Movimento de Arte Educação estava em ascensão no país, fato importante que foi reflexo para a construção da Abordagem de Ana Mae Barbosa.

A triangulação proposta na Abordagem tem suas raízes nas “três dimensões inerentes ao fato artístico” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 50), a

contextualização, a leitura da obra ou imagem, e o fazer artístico. Estas três instâncias da arte são propostas de maneira horizontalizada, de maneira que não há uma ordenação ou hierarquização das mesmas, cabendo ao professor, no caso do ensino de arte, realizá-las da maneira mais significativa, referente ao conteúdo a ser abordado. A Abordagem foi idealizada com base nas demandas do ensino de arte, principalmente na educação formal e pública, onde há maior ênfase na experimentação material sem reflexão, tendo o potencial de ser encarado como uma espécie de fazer artístico isolado, como comenta a autora:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir e, no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. (BARBOSA, 2010, p. 12).

Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho, autoras de “Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos” (2011) evidenciam o fato de essa triangulação ser fundamentada, educacional e teoricamente, nas concepções de três importantes pensadores: John Dewey, Paulo Freire e Elliot Eisner. Desta maneira, a Abordagem Triangular pode ser encarada de modo sistêmico, na qual se pretende “dar conta da epistemologia da arte para o ensino de arte na contemporaneidade” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 51).

Cada eixo proposto pela Abordagem procura ir além das relações cognitivas, as quais são extremamente importantes e devem estabelecer dinâmicas com os aspectos estéticos e sensoriais da arte. A leitura de imagem, por exemplo, configura-se como uma relação entre a imagem, o aluno, e o mundo cultural onde está inserido. Deste modo, este ser histórico-social pode ter contato não apenas com os elementos visuais presentes na imagem, como linha, forma, cor, mas com sua representatividade dentro de uma sociedade cultural. Como afirmam as autoras:

Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da ideia de interpretação cultural e a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir [...] perceber e significar o mundo. (COUTINHO; BARBOSA, 2011, p. 51).

A contextualização pode seguir por caminhos diversos, se estendendo para áreas como antropologia, psicologia, sociologia, e tantas outras mais. Segundo

Barbosa e Coutinho (2011), reduzir o contexto de uma obra ou imagem apenas ao seu contexto histórico é uma tendência modernista, apontando na direção contrária das relações multiculturais da pós-modernidade. Como citado acima, John Dewey foi um dos referenciais de Barbosa para a concepção da Abordagem Triangular, isso pode ser observado de forma mais pontual na instância do fazer artístico, em que se propõe uma produção mais orgânica. Deste modo não há separação das dimensões artísticas e estéticas, ao operar no âmbito do fazer artístico, o sujeito precisa estar relacionado com os aspectos estéticos daquela experiência prática, como pontuam Barbosa e Coutinho:

[...] toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. (*ibid*, 2011, p. 51).

Com a conceitualização da Abordagem Triangular na presente pesquisa, e a sua relação com a literatura da primeira infância, têm-se a base teórico-didática na qual se apresenta o propósito dos livros ilustrados infantis como objetos artísticos dentro do ensino da arte, propondo leituras, contextualizações e produções artísticas a partir da Abordagem Triangular. Ao introduzir este suporte híbrido para a sala de aula, desenvolve-se a possibilidade da construção de um sujeito sociocultural completo, articulando seus aspectos cognitivos, estéticos e simbólicos. Desta forma, no capítulo seguinte, entenderemos melhor a concepção dos livros ilustrados infantis e qual o papel que podem ocupar dentro do ensino da arte.

3. O CONCEITO DE LIVRO ILUSTRADO INFANTIL

Os livros ilustrados são objetos artísticos e têm seu caráter ímpar pela combinação de dois níveis de comunicação: o verbal e o visual (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Tais níveis associam-se na produção de um sentido, causando um efeito singular no receptor. Na obra de Maria Nikolajeva e Carole Scott, “Livro Ilustrado: Palavras e Imagens” (2011), as autoras se debruçam na análise da relação única entre o texto e a imagem.

Mediante a terminologia da semiótica, os livros ilustrados utilizam dois “conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional” (*Ibid*, 2011, p. 13). Os signos icônicos são aqueles nos quais o significante e o significado se relacionam por propriedades comuns, ou seja, quando o signo é uma representação direta de seu significado. Logo, nos signos convencionais é inexistente a relação direta com o objeto significado, “para alguém fora de dada comunidade, os signos convencionais não portam nenhum significado” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13). Desta forma, ambos os signos fazem parte da cultura humana, e foram através deles que surgiram essas duas formas de linguagem, verbal e visual.

Dentro do contexto do livro ilustrado, é possível considerar o texto como signos convencionais, pois necessitam da decodificação de seu significante, diferentemente da imagem, que classificada como signo icônico, tem a relação direta entre significante e o significado. Nikolajeva e Scott (2011) defendem a ideia na qual os signos convencionais, em geral, são lineares, diferentemente dos signos icônicos, os quais, além do aspecto da não linearidade, são marcados pela ausência de instruções de como lê-los. Portanto, a tensão entre estes dois níveis de comunicação, fica responsável por gerar as possibilidades ilimitadas entre a integração da palavra e da imagem.

Para Sophie Van der Linden, autora da obra “Para ler o livro ilustrado”, “ler um livro ilustrado requer mais do que ler texto e imagem” (2011, p. 7). É necessário não apenas sua materialidade, e sim apreciar seu formato como um todo, seus elementos paratextuais, sua narrativa e suas ilustrações.

As relações referentes a integração dos elementos formativos dos livros ilustrados geram uma diversidade de dinâmicas entre palavras e imagens. Para

organizar estas dinâmicas de modo geral, Nikolajeva e Scott (2011) classificam os livros ilustrados em dois grupos, nos quais o critério de classificação se dá através da participação ativa ou passiva do leitor, de maneira a perceber como as lacunas deixadas pelo texto narrativo ou pelas imagens são preenchidas. O primeiro grupo se caracteriza pelo conceito de reforço, quando a relação redundante de palavras e imagens não deixa espaço para interpretações por parte dos leitores. O segundo grupo pode ser descrito pela contradição entre o texto e a imagem, instigando informações alternativas, aumentando as possibilidades de leituras e interpretações por parte dos leitores, para este grupo, as autoras adotam o termo de contraponto.

Van der Linden (2011), também classifica a relação entre texto imagem, mas diferentemente das autoras Nikolajeva e Scott (2011), sua classificação ocorre em três níveis: a relação de redundância, a relação de colaboração, e a relação de disjunção.

Redundância: na relação de redundância, a interação entre texto e imagem se constitui em uma espécie de “grau zero” entre as duas linguagens, na qual há a ausência na produção de um sentido complementar. Entretanto, ainda pode haver uma linguagem contendo mais informação, mas de modo geral, texto e imagem transmitem a mesma ideia.

Colaboração: a relação de colaboração se baseia na “complementaridade” (LINDEN, 2011, p. 121), de modo que texto e imagem articulam-se e constroem um único discurso. O sentido se encontra no resultado da colaboração entre as duas linguagens: visual e verbal.

Disjunção: Por último, a relação de disjunção, onde a contradição entre a linguagem verbal e visual pode resultar em histórias e narrativas paralelas. Texto e imagem não se contradizem por completo, entretanto é impossível encontrar pontos de convergência.

Diante do exposto, baseando se nas obras de Sophie Van der Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011) e Salisbury e Styles (2013), para ler o livro ilustrado, é necessário saber ler as linguagens visual e verbal, além de desenvolver uma leitura completa, abarcando as diversas dinâmicas entre texto e imagem.

3.1 O livro Ilustrado como objeto de arte

Na contemporaneidade, é notório que vivemos em uma sociedade midiática e visual, e é neste período no qual o suporte do livro ilustrado ganha novas relações. Como visto, o livro ilustrado parte da ideia da interação singular no âmbito verbal e visual, e para chegar nesse estágio de interação de multilinguagens, foi percorrido um longo caminho. Anteriormente, no livro ilustrado comum, as imagens apenas acompanhavam o texto, no Brasil, este tipo de obra é classificada como “livro com ilustração” (LINDEN, 2011, p. 24). Apesar de abarcar as duas linguagens em um único suporte, as dimensões narrativas de palavras e imagens são diferentes.

Em relação à sua produção técnica, é importante ressaltar, que desde os primórdios do livro ilustrado, as técnicas de impressão empregues eram um processo artístico, no qual se utilizava a xilogravura, a litogravura e a calcogravura; que classificam-se como processos de impressão pioneiros, e que acontecem em diferentes suportes materiais. Foi através desses processos primordiais de impressão que se construíram as dinâmicas entre palavras e imagens.

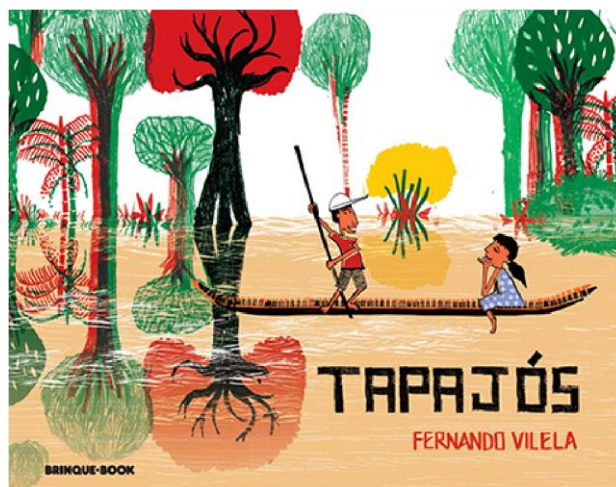
O livro de Heinrich Hoffmann, “João Felpudo”, (Figura 2) publicado em 1844, é um grande exemplo de uma obra na qual se antecipa as produções pós-modernas, sendo um dos primeiros livros ilustrados a organizar palavras junto a imagens coloridas, produzidas em xilogravura. Na contemporaneidade, com a ampliação de técnicas de produção e pós-produção, os livros ilustrados passaram a criar e recriar a materialidade. Ao comparar o livro clássico “João Felpudo”, de 1844, e o contemporâneo “Tapajós”, 2007 (Figura 3) de Fernando Vilela, podemos observar que ambos os livros utilizam a técnica da xilogravura colorida, entretanto, na obra contemporânea, com os *softwares* de edição, o autor/ilustrador pode aprimorar as camadas de construção de imagem.

Figura 2: João Felpudo, Heinrich Hoffmann, 1844.



Fonte: <<https://www.amazon.com.br/Historias-Divertidas-Desenhos-Heinrich-Hoffmann/dp/8573213396>>. Acesso em: 22 de ago. de 2019.

Figura 3: Tapajós, Fernando Vilela, 2007.



Fonte: <<https://www.brinquenbook.com.br/brinquenbook/livro-tapajos>>. Acesso em 22 de ago. de 2019.

Portanto, o *status* de objeto de arte para o gênero dos livros ilustrados infantis veio muito após seus primeiros exemplares. Com o avanço de técnicas de ilustração e impressão, este objeto literário então passa a ser concebido como objeto artístico, justamente pela ampliação na materialidade, nas técnicas e nas dinâmicas presentes nesta estrutura híbrida.

De certa forma, ainda existe uma resistência na “avaliação artística desse gênero” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 49). Isso se dá, inicialmente, por dois fatos mais pontuais, o primeiro seria pela circunstância dos livros ilustrados serem publicados em sua grande maioria para o público infantil, e o segundo, é pelo aspecto da produção em massa dos livros ilustrados infantis, o que gera uma grande problemática que discute a qualidade artística desse gênero (*ibid*, 2013). Essa configuração artística dos livros ilustrados infantis pode variar em diferentes unidades culturais, sendo possível argumentar que essas produções híbridas começam a “preencher uma lacuna na arte gráfica narrativa e representacional” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 49).

Um livro ilustrado infantil com uma construção simbólica bem definida, é capaz de introduzir as crianças ao mundo da arte, construindo em seu repertório visual, uma relação qualitativa com as ilustrações e com o texto narrativo. “Os melhores livros de arte tornam-se pequenas galerias de arte atemporais em nossas casas – uma mistura de conceito, arte, design e produção, que gera prazer e estimula a imaginação de crianças e adultos” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 50).

Além da questão da ilustração, a composição do livro ilustrado infantil se dá de maneira íntegra, colocando como fator precípua a “amplitude de criação e a habilidade dos autores e ilustradores que apelam para ferramentas que permitem apreciar ao máximo seu funcionamento” (LINDEN, 2011, p. 7). Portanto, o *status* de arte é garantido ao livro ilustrado pelo seu resultado como objeto hibridizado, que abarca perspectivas que ultrapassam a narrativa imagética e textual. Identificados como elementos simbólicos, estes são determinados pelas relações que o leitorado dispõe através de sua interpretação singular, proporcionada pelo repertório estético-sensível. Esses elementos, juntamente com as palavras e imagens, se configuram como um objeto único, capaz de transmitir histórias das mais variadas formas. Segundo Linden (2011), ler um livro ilustrado, é apreciar o uso de um formato, do seu enquadramento, a relação da capa com seu conteúdo, ou seja, ler uma obra desse gênero, é associar representações diversas.

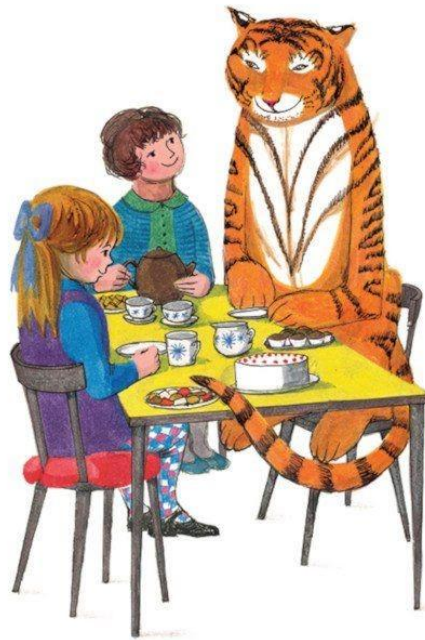
3.2 Livro Ilustrado e sua potencialidade no ensino da arte

Linden afirma: “ler um livro ilustrado certamente depende da formação do leitor” (2011, p. 8). Partindo desta ideia, é importante analisar a função didática presente no livro ilustrado, partindo da concepção de que a exploração do texto verbal e visual possibilita a ampliação da leitura do livro ilustrado como um todo. Isso nos remete aos conceitos da arte/educação já supracitados e que se fazem necessários reafirmar: a potencialidade do livro ilustrado como objeto artístico que pode e deve ser explorado no ensino de arte.

Como visto no capítulo 3, no qual se comenta acerca da literatura e arte/educação, a primeira infância é o período de maior aprendizagem, é quando o cérebro da criança se encontra em maior expansão, e as relações cognitivas que ocorrem neste período, tornam-se determinantes para a assimilação dos conteúdos futuros (REYS, 2010). A partir dessa pesquisa, podemos conceber a importância da mediação entre as crianças e os livros ilustrados infantis, classificados como obra de arte e como registro histórico-cultural, estes integram-se como uma forma de contato direto das crianças com a cultura. Segundo Salisbury e Styles (2013, p. 75), “em termos históricos, diferentes períodos constroem a infância de formas diferentes, e isso é representado na literatura produzida para os jovens”. Portanto, além das características didáticas relacionadas às linguagens presentes no livro ilustrado infantil, que veremos a seguir, este gênero literário, assim como as obras de arte, tem sua função como registro histórico, pois seguem as demandas sócio-históricas de cada período, e podem ser responsáveis por introduzir a criança em seu meio cultural.

Para ilustrar essa relação de registro histórico e estético, o livro “*The Tiger Who Came to Tea*” (Figura 4) de Judith Kerr, uma obra publicada em 1968, demonstra através de suas narrativas, a visão da construção familiar da década de 1960. Ainda assim, o conceito abordado pela autora no livro ilustrado percorreu gerações, afirmando uma atemporalidade.

Figura 4: The Tiger Who Came to Tea, 1968.



Fonte: < [tps://www.google.com/search?q=the+tiger+who+came+to+tea&source=lnms&tbn=isc&sa=X&ved=0ahUKEwiwrf-VmZXkAhUQJ7kGHZlgCloQ_AUIESgB&biw=1366&bih=657#imgcr=Hpb-b-hmBQ-yeAM:](https://www.google.com/search?q=the+tiger+who+came+to+tea&source=lnms&tbn=isc&sa=X&ved=0ahUKEwiwrf-VmZXkAhUQJ7kGHZlgCloQ_AUIESgB&biw=1366&bih=657#imgcr=Hpb-b-hmBQ-yeAM:) > Acesso em: 21 de ago. de 2019.

Em relação a leitura integral dos livros ilustrados no ensino da arte, há muito o que se explorar. Como dito em relação à literatura infantil em geral, os livros ilustrados infantis vão muito além de objetos norteadores da alfabetização, ou ainda em sua função de “mensageiros”, se tratando de uma utilização comum dos livros ilustrados pelos mediadores, para tratar de temáticas isoladas. Estas obras podem retratar a separação dos pais, perda de entes queridos, desfralde, o uso da chupeta, entre outros. De modo geral, essas funções isoladas do livro diminuem a potencialidade existente nesse objeto artístico, e limitam a criança a um contato raso, sem um mergulho nos campos estético e sensível.

3.2.1 A linguagem visual do livro ilustrado no ensino de arte

Na obra “Livro ilustrado infantil: A arte da narrativa visual” (2013), os autores encaram o termo “linguagem visual” como controverso, pois, segundo eles, há muitas maneiras de se ler uma imagem, ainda mais quando se trata de textos

multimodais, quando há a integração de elementos imagéticos e textuais, sendo este o lugar onde os livros ilustrados infantis ocupam dentro deste panorama. O conjunto das multilinguagens “destaca as obras desse gênero de todas as outras formas de arte verbal e visual” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 90).

Dentro dessa complexidade, a arte/educação propõe, através da Abordagem Triangular, uma leitura de imagens ampla e aprofundada, que é capaz de abarcar os hibridismos existentes nesse gênero. Ana Mae Barbosa, autora da Abordagem, afirma: “82% de nosso conhecimento informal vem através de imagens” (BARBOSA, 2010, p. 22). Esse dado é importante, principalmente relacionando-o como referência específica da linguagem visual. Segundo os autores Salisbury e Styles “são justamente as imagens dos livros ilustrados que permitem às crianças interpretar de uma forma mais sofisticada” (2013, p. 79), proporcionando uma autêntica aprendizagem por meio da observação imagética.

Os livros ilustrados são o primeiro tipo de literatura que as crianças têm contato (REYS, 2010) e podem atuar como principal veículo no qual os infantes são introduzidos à arte. Essa carga artística-pedagógica existente nos livros ilustrados infantis depende especificamente da qualidade das obras apresentadas a elas. Entretanto, nem todos os livros ilustrados são desafiadores e instigadores de um pensamento criativo, afinal esse fato é determinado pela qualidade dos elementos presentes nas obras. Isso não significa que o restante deve ser descartado, pois ao entrarem em contato com livros de qualidade, as próprias crianças passam a fazer uma espécie de curadoria literária, através da herança imagética e narrativa, como afirmam os autores Salisbury e Styles: “os livro ilustrados são verdadeiras aulas de observação e avaliação de textos visuais” (2013, p. 77). Para tal fato ocorrer, é determinante a existência de um trabalho estético-sensorial, com proposição de diferentes artistas, formatos, técnicas, e discussões com os alunos sobre o objeto artístico como um todo.

Quando as crianças são confrontadas com “complexos textos multimodais” (SALISBURY; STYLES, 2013, p. 90), elas tendem a desenvolver um senso simbólico, a fim de descobrir como as imagens podem “simbolizar alguma coisa” (*ibid*, 2013, p. 90) ou como as palavras e imagens podem construir significados. Por conseguinte, as obras mais desafiadoras, do ponto de vista da dinâmica das

linguagens, podem proporcionar às crianças uma expansão de significado. Essas questões se relacionam diretamente com o ensino da arte, o qual, segundo Barbosa, “pode preparar os seres humanos para desenvolver inteligência e criatividade através da compreensão da arte” (2010, p. 17).

Com base na exploração teórica dentro do âmbito da arte/educação, realizada nos últimos dois capítulos, onde foram demonstradas as possibilidades do livro ilustrado infantil como objeto de arte, é possível avançar para além destas questões e compreender como se deu a construção prática do livro ilustrado infantil “Minhas Memórias com Vô Eurico”. Desta forma, é possível analisar as relações teóricas executadas na presente pesquisa, que desenvolve um diálogo entre a arte/educação, os livros ilustrados infantis e a memória. Como supracitado, a arte/educação possibilita aos educandos desenvolver o sentimento de identidade, e é neste sentido que se abarca o próximo capítulo.

Em vista da personalidade dos capítulos seguintes, os mesmos serão narrados em primeira pessoa.

4. MEMÓRIA: LEMBRANÇAS DOS VELHOS

Sob o olhar teórico da autora Ecléa Bosi (1994), a memória é o lado subjetivo de nosso conhecimento e percepções, é uma “reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida” (BOSI, 1994, p. 47). É um exercício intrínseco ao ser humano, que nos acompanha em todas as fases da vida. Contudo, há uma etapa da vivência humana onde a lembrança se faz ainda mais presente, sendo compreendida como algo vital: a velhice, a qual no Brasil, tem seu início biológico-social a partir dos 60 anos.

Em sua tese de Livre-docência, publicada como “Memória e Sociedade: Lembranças de velhos”, no ano de 1973, Ecléa Bosi entrevista oito idosos nascidos no começo do século XX, no intuito de resgatar suas vivências em relação à atividade política, no entanto, o trabalho de Bosi é tão profundamente significativo, que a partir dos depoimentos, a autora constrói um verdadeiro memorial coletivo da cidade de São Paulo. Se comparada a uma pessoa jovem, “a partir das lembranças dos velhos, é possível verificar uma história social bem desenvolvida” (BOSI, 1994, p. 60) Contudo, isso não quer dizer que pessoas presentes em outros períodos da vida não utilizem sua memória, e sim evidência que o exercício da lembrança age de forma diferente em cada período. Isso se dá pelo fato de os idosos já terem vivenciado determinados tipos de sociedade e quadros de referência familiar e cultural diversos. Por esses motivos, auxiliam a desenhar um “pano de fundo mais definido” (*Ibid*, 1994, p. 60) em comparação a uma pessoa adulta, pois a mesma está mergulhada nas condições de vivência presentes, e por demandas sociais, como trabalho e filhos, não destina tempo livre para o exercício da memória, diferentemente dos idosos, pois estes são livres das ocupações socialmente mais importantes e dispõe de mais tempo para lembrar. Como caracteriza Bosi:

[...] Para o adulto ativo, vida prática é vida prática, e memória é fuga, arte, lazer, contemplação[...]. Outra situação seria do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (BOSI, 1994, p. 60).

Os idosos, além do exercício da lembrança, ao rememorar suas vivências, se não se contentam em ficar apenas no mundo das ideias. Em geral, surge a

necessidade de fazer novas relações, conversar com colegas, ou até mesmo, realizar o registro escrito das memórias. Segundo Bosi (1994), a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com o agora, com sua família, sua classe social, com a profissão; enfim, com seus grupos de referência. Desta maneira, as suas relações de memória individual recorrem ao âmbito da memória coletiva, por meio da realidade interpessoal das instituições sociais desse indivíduo. Para desenvolver essa questão, é importante começar pelo modo no qual a memória coletiva se estabelece. Para Bosi (1994):

Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação. (BOSI, 1994, p. 411).

Essas referências de memória individual relacionada aos meios de interpessoalidade se assemelham a figura do narrador, comentada por Walter Benjamin em seu livro “Magia e Técnica, Arte e Política” (1985). O autor estuda a figura do narrador como sendo responsável por narrar identidades, tanto individuais como coletivas, através da própria experiência, compartilhada em um processo social. Apesar das informações históricas publicadas em livros e jornais, o narrador sempre trará novos formatos de um mesmo acontecimento histórico, trazendo à tona vivências relatadas de outros ângulos, transferindo seu olhar individual para a memória de um grupo. Isso em essência é a construção da memória coletiva comentada por Bosi (1994), a qual é possível relacionar com a figura do narrador de Walter Benjamin:

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. (BENJAMIN, 1985, p. 198).

Na contemporaneidade a capacidade de narrar histórias vem se perdendo. Como comenta Bosi (1994), as ocupações cotidianas são responsáveis por limitar o exercício da memória, de reconstruir aquilo que sobreviveu ao passado. As narrativas passam a ser substituídas pela informação, e, segundo Benjamin (1985) na atualidade os fatos já nos chegam explicados, ou seja, “quase nada do que

acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1985, p. 213).

A memória está longe de ser devaneio, é uma espécie de trabalho, no qual se pode reconstruir as lembranças a partir de novas perspectivas. Nesse sentido, podemos compreender a importância dos narradores em nossa construção social, visto que são os responsáveis pela transmissão de cultura antes mesmo da existência do registro escrito. Sua necessidade parte, primeiramente, de sua dimensão utilitária; os narradores partem da experiência, daquilo que já viveram, do senso de praticidade. As experiências estão deixando de ser comunicadas, gerando um encadeamento que “expulsa a narrativa da esfera do discurso vivo” (BENJAMIN, 1985, p. 201), e sem perceber, estamos inseridos em um processo no qual nossa própria história é apagada.

Segundo Benjamin (1985), os narradores são agentes da memória coletiva, responsáveis por influenciar a imagem do passado coletivo. A construção da identidade individual e identidade histórica estão diretamente ligadas à memória. A nossa identidade é o exercício de narrar a si mesmo, e a história é um processo de narrativa social. Portanto, podemos dizer que o tempo e a linguagem são os aspectos fundamentais do processo mnêmico, intrinsecamente ligados ao fato de sermos seres sociais e políticos, configurando-se em uma relação de transição entre memórias individuais que são fundamentadas, e atravessadas por uma memória social (GAGNEBIN, 2009).

4.1 O resgate de memórias

Partindo do ponto de convergência entre as narrativas pessoais e coletivas, Walter Benjamin (1985), vai considerar o processo de escrita sendo desencadeado pela emergência de lembranças, e é a partir desta perspectiva do registro histórico, e da necessidade particularizada pelos idosos em exercer a lembrança, que se estabelece esse subcapítulo, com o objetivo de elucidar o conceito de resgate de memória, baseando-se na produção realizada nesta pesquisa, o qual teve como materialidade principal, o resgate de memórias individuais de meu avô.

Como vimos, a memória individual é embebida em uma memória social, isso é evidenciado de forma muito clara nos depoimentos dos idosos entrevistados por

Ecléa Bosi em “Memória e Sociedade” (1994). Cada fato ocorrido a nível social, era relacionado e descrito por meio de uma “lupa” muito singular, e que demonstrava o lugar em que a pessoa estava inserida no contexto social da época. Bosi (1994), ao entrevistar essas pessoas, realiza um resgate de memórias em dois âmbitos, o da narrativa pessoal e o da narrativa histórica, especialmente no contexto da cidade de São Paulo do começo do século XX. Essa questão das memórias sociais que atravessam as memórias individuais, pode ser ilustrada a partir do depoimento de D. Jovina, um dos idosos entrevistados pela autora, nascida no ano de 1897 e atuante por muito anos como professora:

Assisti, na Semana de Arte Moderna de 22, a uma mesa formada por gente de imprensa e jornalistas: estavam nessa reunião Mário de Andrade, Oswald de Andrade, que tinha raiva quando o chamavam de Oswald...Minha grande admiração por Mário veio depois. Nunca pensei que a Semana fosse ter a repercussão que teve. A gente ouvia falar na mecenas d. Olívia, que tinha uma casa na rua Barão de Campinas, com a Duque de Caxias, naquele tempo rua Santa Teresa. [...] D. Olívia abriu seu salão para os modernistas. Soube que Oswald de Andrade casou com Tarsila em cima de um camelo, no Egito, e que Washington Luís foi padrinho. Mas pouco soube dos modernistas porque estava completamente desligada da alta sociedade. [...] Estava Ligada aos meus alunos, não à alta sociedade. (BOSI, 1994, p. 293).

Relacionando o contexto histórico a alguns aspectos de sua vida, D. Jovina esclarece fatos importantes nesse pequeno trecho de seu depoimento, como o fato de não se esperar uma grande repercussão da Semana de Arte Moderna de 1922, e sobre o importante papel de D. Olívia Guedes Penteado para o Modernismo brasileiro. Desta maneira, é possível compreender a importância da narrativa viva em nossa sociedade, na qual há a certificação por meio da troca de experiências dos narradores em contato com ouvintes, leitores, espectadores, ou seja, por meio do resgate de memórias.

Nesta pesquisa-criação, o resgate de memórias foi a mola propulsora, tanto para o processo de pesquisa, quanto para o processo de criação do livro ilustrado infantil, materializado com as memórias da presente pesquisadora em relação às histórias de meu avô, também emergindo a partir do exercício da lembrança, neste caso, das vivências de infância de Eurico Ramos. Surge este sentimento de resgatar

aquilo que permaneceu guardado pelas lembranças afetivas neste emaranhado de lembranças e narrativas, numa missão de registrar, por meio da arte, as experiências de vida de um narrador.

Como vimos acima, as memórias são uma espécie de trabalho (BOSI, 1994), e, da mesma forma, o resgate de memórias é uma atividade que partilha dessa função. Nesta pesquisa, dois narradores entram em cena, meu avô, Eurico Ramos, com sua narrativa registrada em forma de contos, e eu, pesquisadora proponente, que narrei, através da interação particular entre palavras e imagens, minha relação estética-sensorial com os seus contos.

O processo de resgate de memórias partiu, então, das lembranças em relação a esses momentos de partilhamento narrativo acerca das vivências de meu avô. Foi através desses momentos, onde o resgate de memória acontecia de forma não premeditada, que recebi algumas das referências simbólicas mais importantes para minha formação como pessoa. Como exposto no capítulo 3, a infância é um período em que sua função substancial é a aprendizagem (REYS, 2010), e foi exatamente neste período que a construção de um resgate de memórias se iniciou, e alguns anos depois de ter ouvido os contos de meu avô, a “Discussão dos Dedos”, em especial, tomei o exercício de resgatar as memórias da minha família como um trabalho. Posto isso, se fez necessário um maior aprofundamento nas questões que levaram meu avô a registrar, de forma poética, suas memórias. O que mais tarde tornou-se, um dos subsídios para a produção de um livro que estimula o exercício do resgate de memórias dentro do ensino escolar, mais pontualmente, no ensino da arte.

Desta maneira, como previsto no processo metodológico, iniciei uma busca pelas memórias de vida de meu avô, para compreender os motivos criadores de sua necessidade narrativa. Isso ocorreu de maneira autêntica, como sempre foi, através de conversas intimistas, do exercício exploratório de histórias, fotografias e documentos. Depois de reunir esse material de cunho simbólico, pedi ao meu avô que escrevesse sobre sua história, com o intuito de ter em um registro fiel, o resultado dessas conversas sobre suas memórias de vida. Desta forma, de maneira bem breve, meu avô escreveu sua narrativa (Figura 5):

Nasci em Apiaí, no ano de 1937. Passei parte de minha infância na fazenda do vovô Chico Polaco. Morei em Itararé, onde estudei no Grupo Escolar Tomé Teixeira. Comecei o Ginásio e desisti, queria trabalhar para ajudar meus pais, os quais choraram por causa da minha decisão e ainda me aconselharam, dizendo:

- Filho, quem não tem estudo sofre muito mais. A vida é dura. Veja por nós, só serviço pesado e mal remunerado.

Mas eu fui firme na decisão. Arrumei um emprego numa oficina mecânica e aprendi o ofício de funilaria, no qual trabalhei até os oitenta anos. Foi com essa essa profissão que consegui criar meus filhos, os quais são muito bons e amorosos.

Fiz o serviço militar no saudoso Tg 23, fui escoteiro do mestre Pepo. Trabalhei em São Paulo com patrões que me deixam saudades.

Tenho um amor profundo pela minha profissão, gostaria de começar tudo de novo.

Essa é uma pequena parte da minha vida.

Eurico.

Figura 5: Histórico original escrito por Eurico Ramos.

meu histórico

Nasci em Apiaí no ano de 1938
 Passei parte de minha infância na
 fazenda do Sr. Chico Polaco.
 Morei em Itaipava onde estudei no
 Grupo E. Tomé Teófilo.
 Comecei o Ginásio e desisti eu queria
 trabalhar p ajudar meus pais, os quais
 choraram por causa da minha decisão e
 ainda me aconselharam dizendo filho que não
 tem estudo sofre muito mais, a vida é dura.
 Vá por nós no serviço público e mau -
 remunerado.
 Mas eu fui firme na decisão.
 Arrumei um emprego numa Oficina me-
 cânica e aprendi o ofício de mecânico, no
 qual trabalhei até os cinco anos, foi com
 essa profissão que consegui criar os meus
 filhos os quais são muito bons e amorosos.
 Sempre fui o ser responsável na família.
 Em 23 fui excedido do emprego. Logo trabalhei
 trabalhei em São Paulo com patrões
 que me deixavam saudades.
 Tenho um amor planejado pela minha
 profissão, gostaria de começar tudo de novo.
 Essa é uma pequena parte da
 minha vida.

Eurico

Fonte: a autora.

Neste pequeno texto, meu avô aponta questões, para ele, muito significativas. É possível compreender, mesmo de forma sumária, a sua identidade e suas referências. Em diversos contos, os personagens estão inseridos dentro da ambiência do sítio de Chico Polaco, demonstrando o teor significativo e simbólico deste local para ele. Isto se refere aos níveis sociais da memória, onde as relações vividas pelo sujeito são “suficientemente capazes de articular a atividade mnêmica e sua forma narrativa” (BOSI, 1994, p. 66). Consequentemente, isso se relaciona ao fato de a memória ser a construção da nossa identidade. Podemos encontrar dentro desse aspecto identitário, similitudes com a arte, pois essa, assim como a memória, tece a nossa identidade como ser individual e social (BARBOSA, 2010). Posto isto, faz-se necessária a análise do resgate de memória como referencial criador, capaz de nutrir identidades e processos de criação, onde se fez presente na metodologia utilizada nesta pesquisa-criação.

4.2 O resgate de memória como materialidade para a criação artística

Este subcapítulo pretende expor alguns aspectos da produção artística de meu avô, que o acompanharam, direta e indiretamente, durante toda sua carreira como funileiro e restaurador de carros antigos, propondo uma relação entre o resgate de memórias e as referências simbólicas onde ambos acompanham o exercício do resgate mnêmico, afirmando assim, a importância do recolhimento deste material estético e simbólico significou para a produção do livro ilustrado infantil, objeto de pesquisa deste projeto.

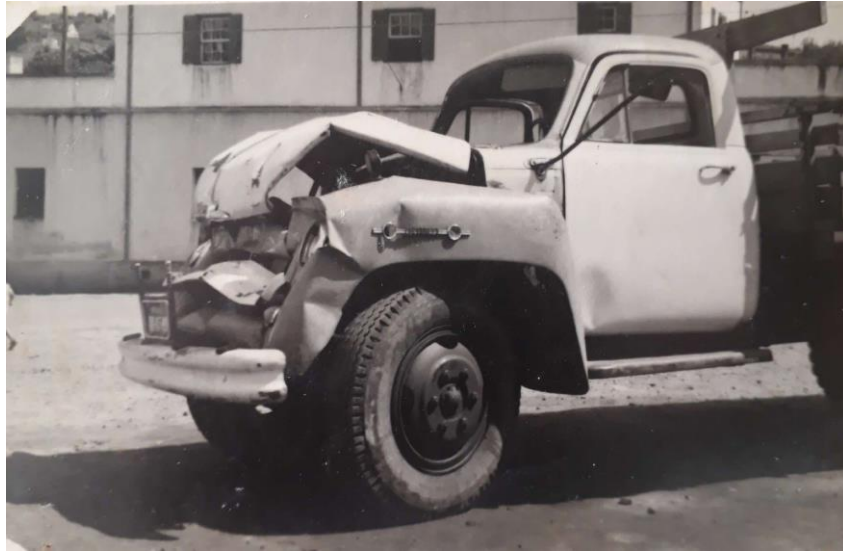
É indispensável apresentar alguns fatores determinantes na carreira de meu avô, pois estes o levaram a desenvolver essa figura de narrador de suas próprias experiências. Eurico Ramos começou a trabalhar com 10 anos, como engraxate pelas ruas de Apiaí-SP. Com 14 anos, passou a trabalhar na oficina mecânica (Figura 6, 7 e 8) de Mário Tamikazu Ysoby, a figura responsável por ensinar o ofício exercido por meu avô por 66 anos. Com o passar do tempo, meu avô foi se aprimorando na profissão, e começou a receber convites de grandes colecionadores de carros antigos. Com as ofertas de emprego, passou por diversas cidades do estado de São Paulo: Itararé, São Paulo, Sorocaba e Santo André, tudo em nome de seu desempenho profissional.

Figura 6: Eurico Ramos trabalhando na oficina mecânica 1954.



. Fonte: a autora.

Figura 7: Trabalho de Funilaria realizado por Eurico Ramos, final da década de 1950.



Fonte: a autora.

Figura 8: Trabalho de Funilaria realizado por Eurico Ramos, final da década de 1950.



Fonte: a autora.

A memória e o trabalho são atividades que se complementam. Quando alguém está apoderado pelo ritmo de trabalho, as histórias ouvidas são mais profundamente gravadas e se “adquire espontaneamente o dom de narrá-las” (BENJAMIN, 1985, p. 205). Tal constatação é correlata ao caso de meu avô, na qual sua primordialidade ocorre em meio ao ambiente do trabalho.

De certa forma, o pensamento de Bosi (1994) vai na direção contrária a apontada por Benjamin (1985). Segundo a autora, a necessidade narrativa do idoso se dá pelo fato do mesmo, longe das atividades e obrigações formais, ocupa-se em registrar sua história, seja de forma oral, ou escrita. Este fato se distancia em relação ao meu avô, pois este começou a registrar suas memórias em um momento da vida no qual ainda estava exercendo seu trabalho.

A necessidade de narrar nasce, então, no ano de 2007, quando meu avô Eurico tinha 70 anos e trabalhava em uma oficina mecânica em Santo André–SP. Trabalhava durante o dia e morava em um pequeno quartinho na oficina, onde ficava apenas à noite. Apesar do trabalho, meu avô estava longe da família. Este fato fez sua rotina se tornar extremamente solitária. E foi nesta ambiência de solidão e de um trabalho exaustivo, onde meu avô começou a escrever. A primeira história foi intitulada como a “Trajetória de Valentim”, e em seguida “O Jovem e a Gaiota”, duas histórias extensas e de grande significado para meu avô, pois serviram como um registro narrativo de suas memórias da juventude.

Esta ambientação artesanal ao qual meu avô estava inserido, pode ser relacionada com a fala de Walter Benjamin (1985), que aponta o artesão como uma das maiores figuras da narrativa:

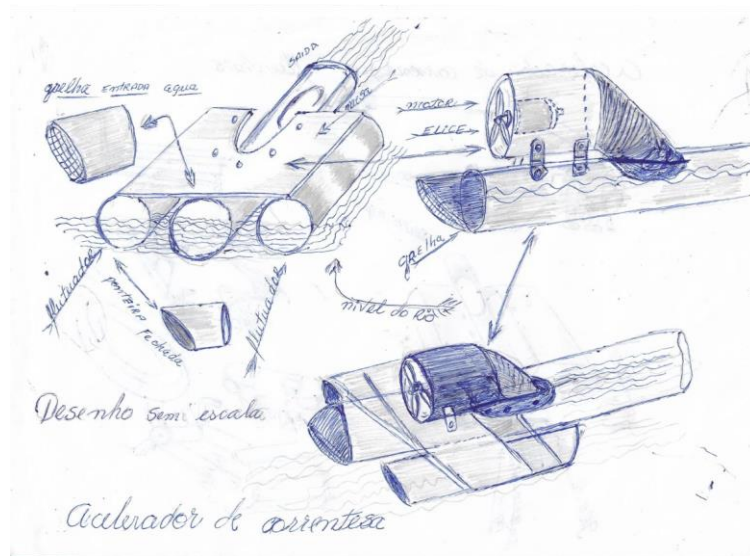
A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesão- no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim imprime na narrativa marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1985, p. 215).

Este apontamento de Benjamin se configura no caso de meu avô, pois seu trabalho na oficina mecânica, na função de funileiro, sempre foi extremamente artesanal e, de certa forma, isso resultou nas formas mais artesanais de narrativa: a oral e a escrita.

Esse mundo de peças, ferramentas e projetos, desenvolveu em meu avô um perfil que ia além de um artesão: ele era um inventor. Idealizou diversas peças, engenhocas, e apesar do esforço e dedicação em materializá-las, poucas saíram do papel (Figura 9 e 10). De todas as suas criações, duas me marcaram de modo mais

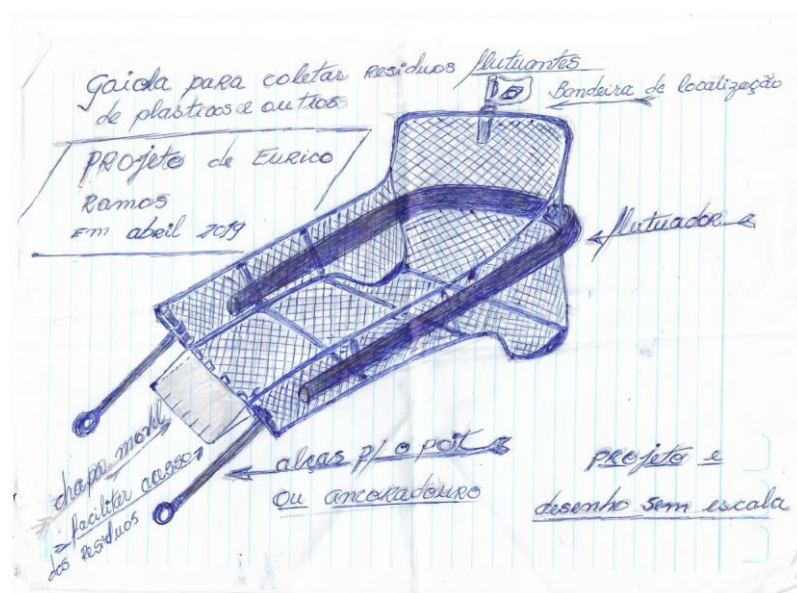
significativo: as réplicas das esculturas bélicas de Leonardo Da Vinci e a cápsula do tempo. Ambas foram expostas em centros comerciais na cidade de Sorocaba-SP e tiveram grande repercussão. Por esse motivo, ambas tiveram impacto tão expressivo para minha infância.

Figura 9: Projeto “Acelerador de correnteza”, 2019.



Fonte: a autora.

Figura 10: Projeto “Gaiola para coleta de resíduos flutuantes”, 2019.



Fonte: a autora.

Apesar das dificuldades com a execução de projetos, seu perfil criativo nunca se abalou. Meu avô cursou até a antiga 4ª série – correspondente ao último ano do primário, entretanto, de certa forma, nunca parou de estudar. Até hoje, cada pessoa que chega em sua casa, o encontra desenhando, projetando ou escrevendo. Esse retrato de uma pessoa criadora e inventiva, de maneira potencializadora, se agregou em mim, e desenvolveu um gosto por observar seu trabalho e ouvir suas experiências narradas. O primeiro caráter potencializador desta pesquisa, foram as trocas de experiências e o contato essencial com as produções de meu avô, de forma que essas experiências refletissem, de certo modo, em uma parcela de quem me tornei. Seja pelo fato de desenvolver o exercício do desenho ou pelo interesse por narrativas e fotografias, ambos emergindo do exercício de resgate de memórias.

Essa influência de maneira mais integral, o resgate de memórias, como citado no subcapítulo anterior, se concretizou como materialidade da produção do livro ilustrado, exercendo uma carga determinante para gerar texto e imagem. Além das conversas, revisitar materiais como as histórias, os documentos e as fotografias (Figura 11 e 12) foram fundamentais para que pudesse criar dentro do suporte do livro, essa atmosfera de um lugar íntimo, de memória afetiva, que gerasse no leitor essa identificação com universo ao qual eu cresci, além desta identificação, que o leitorado pudesse, através do livro e das relações de resgate de memórias impressas ali, rememorar aspectos de sua identidade.

Figura 11: Fotografia utilizada para construir as ilustrações que representam a oficina de Eurico Ramos, 2005.



Fonte: a autora.

Figura 12: Fotografia utilizada como referência para ilustrações, final dos anos 1960.



Fonte: a autora.

Em vista disso, o resgate de memórias, iniciado primeiramente por meu avô, a partir do registro escrito poético de suas memórias, gerou em mim uma identificação com seu universo simbólico. Isso resultou numa pesquisa mnêmica, que teve como

resultado final um livro ilustrado infantil, que abarca em suas dinâmicas de multilinguagem, a essência do resgate de memórias, afirmando sua potência como suporte que alimenta e conduz uma reflexão acerca da memória individual e coletiva.

5. PROCESSO DE CRIAÇÃO: LIVRO ILUSTRADO INFANTIL E O RESGATE DE MEMÓRIAS

Após a análise do potencial de materialidade da memória, no capítulo anterior, pode-se compreender melhor os caminhos da produção artística desta pesquisa. O processo de criação aqui expressado, teve como base dois percursos de produção: o processo de criação no âmbito imagético, e o processo de criação no âmbito da memória, os quais serão abordados de forma mais aprofundada no presente capítulo.

Como base teórica, além dos autores da área de livros ilustrados infantis supracitados, como Sophie Van der Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011) e Salisbury e Styles (2013), foi utilizada a obra de Fayga Ostrower “Criatividade e Processos de Criação” (2010), como suporte teórico mais direcionado a compreender a ação empregada no processo de criação.

Posto isto, é possível articular os principais conceitos abordados nesta pesquisa-criação: memória e arte, ou melhor dizendo, memória e processo de criação. Segundo Ostrower (2010), o processo de criação humana é essencialmente sensível:

Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. Inata ou até mesmo inerente à criação do homem, a sensibilidade não é particular somente a artistas ou alguns poucos privilegiados. Em si, ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez áreas sensíveis diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade. (OSTROWER, 2010, p. 12).

Como discorrido no capítulo anterior, a memória está relacionada ao sentimento de identidade do sujeito, dirigindo-se às dimensões sensoriais de cada ser humano. O criativo do homem se dá “ao nível do sensível” (OSTROWER, 2010, p. 12), e assim como a memória, se submete a dois níveis: a individualidade subjetiva e as potencialidades presentes na cultura vigente, quando relacionados ao campo da memória, segundo Bosi (1994), ambos podem corresponder aos conceitos de memória individual e memória social. Portanto, se desenvolve o processo de criação a partir da dinâmica da integração dos níveis sensíveis individuais, com as potencialidades culturais (OSTROWER, 2010).

Integrando os conceitos de memória e processo de criação, este capítulo pretende esclarecer, os caminhos artísticos utilizados nesta produção, que tiveram como instrumentalização o resgate de memórias individual e, conjuntamente, de meu avô Eurico Ramos. Por este motivo o exercício do resgate mnêmico em relação às produções artísticas de meu avô, descritas no subcapítulo anterior, foram necessárias, pois reconhecer as relações sensíveis em sua produção potencializou o processo artístico do livro ilustrado infantil aqui descrito.

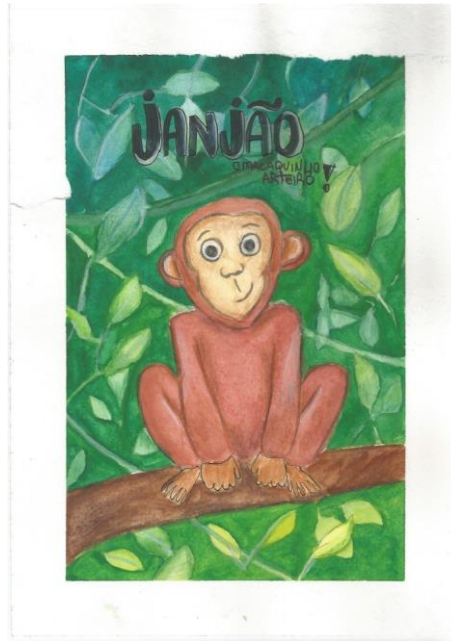
A questão pode ser ilustrada a partir do apontamento: “como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo” (OSTROWER, 2010, p. 17). Portanto, o percurso de carreira de meu avô, por estar inserido em um campo significativamente criativo, possibilitou nele o desenvolvimento de outras produções, neste caso, o registro poético de suas memórias, as quais, ao passarem pelo processo de resgate, tornaram-se material simbólico para a produção do livro ilustrado infantil.

5.1 O processo de criação no âmbito imagético: caminhos iniciais

Um processo de criação essencialmente simbólico, necessita, além de repertório técnico, referenciais sensíveis para sua construção. No caso desta pesquisa, esses referenciais foram os contos de meu avô e o resgate de suas memórias, e conjuntamente de sua produção artística.

O primeiro passo foi escolher quais seriam os contos a serem ilustrados, bem como os critérios de seleção, pois sua produção escrita ultrapassa a quantia de 400 histórias e poemas. Inicialmente, a ideia era ilustrar três contos, tendo como critério de seleção as narrativas que durante a minha infância, foram mais significativas. Desta forma, as histórias selecionadas foram: “A Discussão dos Dedos”, “Janjão: O Macaquinho arteiro” e “Limpinho e Pastoso”. Com as histórias determinadas, comecei a pesquisar, tanto no âmbito técnico, como no campo teórico, propriedades da produção dos livros ilustrados infantis, e a partir disso, fiz os primeiros estudos de personagem (Figura 13).

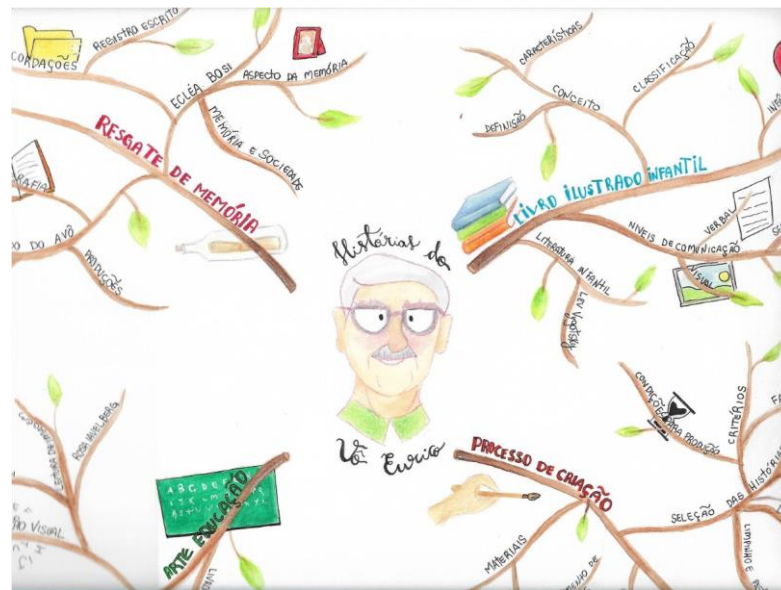
Figura 13: Estudo do personagem Janjão, 2018.



Fonte: Elaborado pela autora.

Concomitantemente a isto, na disciplina de Projetos em Artes Visuais, lecionada pela professora Doutora Luana M. Wedekin desenvolvemos um mapa mental ilustrado. O mesmo, na fase de produção do livro ilustrado, funcionou como base para criação de alguns personagens, como de meu avô, que se manteve da mesma maneira representada no mapa mental (Figura 14).

Figura 14: Fragmento do mapa mental, 2018.

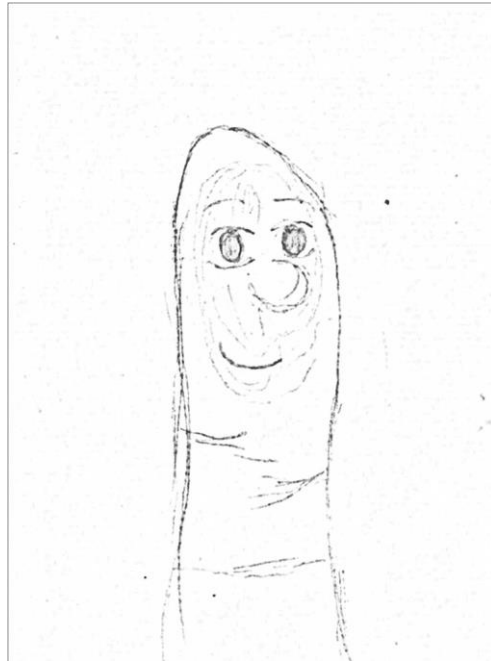


Fonte: Elaborado pela autora.

Com o aprofundamento da pesquisa teórica, em especial, fundamentada pela autora Sophie Van der Linden (2011), pude começar a compreender a densidade da produção imagética de um livro ilustrado, e logo percebi que o período de um ano, destinado à produção, não seria suficiente para abarcar a realização de três contos ilustrados. Por conseguinte, precisei redirecionar a pesquisa, e estabelecer um novo critério de escolha, para determinar apenas uma produção, dentre os três contos selecionados inicialmente. O novo critério de seleção, foi a potencialidade da história em relação ao interesse do leitorado infantil, em virtude do caráter de um trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais, esse aspecto seria determinante. Com esse novo critério, o conto escolhido foi “A Discussão dos Dedos”, escrito por meu avô em 2008.

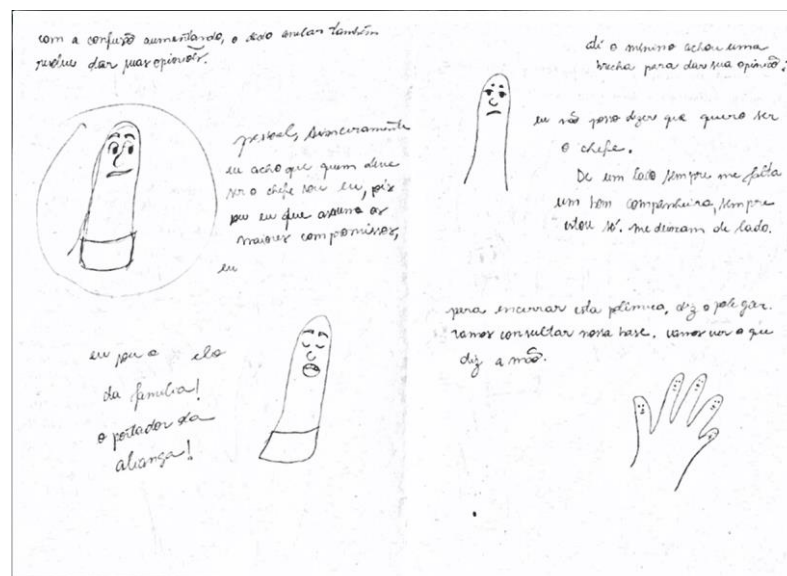
Desta maneira, com o desenvolvimento da pesquisa teórica, iniciei concomitantemente os primeiros estudos do livro em janeiro de 2019, desenvolvendo a princípio, o estudo dos personagens e um *storyboard* sintetizado (Figura 15 e 16), apenas para estabelecer as primeiras ideias de composição dos personagens no espaço do suporte.

Figura 15: Primeiro estudo dos personagens do conto “A Discussão dos Dedos”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

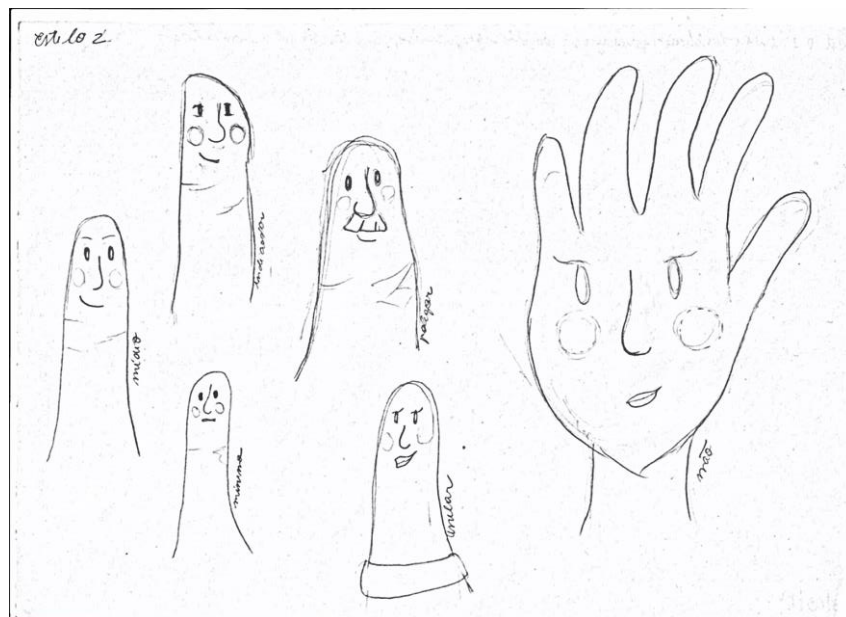
Figura 16: Storyboard “A Discussão dos Dedos”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses estudos iniciais, realizados antes mesmo do início do ano letivo, foram importantes para subsidiar a construção final dos personagens, pois o exercício da construção estética, refletiu posteriormente, em personagens com melhor acabamento, apresentando um traço mais semelhante com a minha produção ilustrativa (Figura 17).

Figura 17: Estudo dos personagens do conto “A Discussão dos Dedos”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 O processo de ilustração de um livro ilustrado infantil

A partir da definição dos personagens e de alguns aspectos do suporte, a produção começou efetivamente. Para a realização das ilustrações, optei pela técnica mista, utilizando aquarela e lápis de cor para a construção imagética, por se tratar de uma materialidade onde eu já tinha uma certa afeição.

Um aspecto essencialmente importante na trajetória artística deste projeto foi a disciplina de Texto-Imagem ministrada pela minha orientadora Professora Doutora Tarcila Lima da Costa. A construção das ilustrações aconteceu em paralelo à disciplina, resultando em trocas de experiências individuais, referente à produção do livro ilustrado, em conjunto com as referências coletivas proporcionadas pela

disciplina. Intercruzar experiências com os colegas de classe permitiu o aumento de meu repertório estético-visual, possibilitando conexões com o projeto a ser produzido e pesquisado.

Na primeira reunião referente à minha produção, minha orientadora Prof^a Dr^a Tarcila Lima da Costa, fez-me refletir acerca das referências do resgate de memórias inseridas nas ilustrações. Ela me aconselhou a revisitar as memórias além do seu caráter de referencial, e sim de uma maneira visual transformando essas imagens em uma espécie de “introdução” ao conto de meu avô, de modo a integrar o leitor ao tema retratado ali: o resgate de memórias. A partir desta ponderação, pude compreender o que gostaria de proporcionar ao leitorado através do livro ilustrado infantil, e com isso, desenvolvi um texto antecipando a história de meu avô, e retratando minha relação simbólica e afetiva com suas memórias e produções artísticas. Essa escolha foi fundamental para a produção, pois fui capaz de abarcar todos os conceitos teóricos pesquisados, transmitindo esse universo singular, e esse contato intimista que tenho com as histórias de meu avô.

5.2.1 Elementos da produção

O *status* de objeto artístico destinado aos livros ilustrados, compete em uma série de elementos dimensionadores das possibilidades de criação nestes suportes, “ampliando nossa concepção tradicional do objeto” (LINDEN, 2011, p. 51). Portanto, quando nos referimos à produção conjunta de palavras e imagens, é preciso reconhecer todos os seus elementos formativos, bem como suas interações, próprias de uma produção de multilinguagens. A partir das relações entre teoria e prática, proporcionadas pela disciplina de Texto-imagem, foi possível desenvolver critérios de escolha para os elementos definitivos na construção do livro ilustrado infantil como objeto artístico. Caracterizando-se como suporte híbrido, alguns aspectos são inerentes ao seu desenvolvimento, como paleta de cores, dimensão, elementos paratextuais, utilização de espaços em branco, e as referências imagéticas.

Um dos elementos fundamentais da produção é a paleta de cores (Figura 18), e a organização sistêmica desta paleta dentro do espaço do livro ilustrado (LINDEN,

2011). Para a produção do livro referente a essa pesquisa-criação, utilizei determinada paleta de cores, ambientando os dois momentos da história. Quando se trata da narrativa proporcionada pelo meu olhar de rememoração, as cores são mais intensas, diversas, em contraposição, com a parte do livro referente ao conto de meu avô, onde os personagens se constituem dentro de uma paleta mais restrita. De maneira geral, a paleta escolhida percorre toda a narrativa imagética, caracterizando uma organização no suporte intensificando-se em certos momentos, proporcionando, de forma sutil o da narrativa ao leitorado.

Figura 18: Paleta de cores do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.



. Fonte: Elaborado pela autora.

No livro ilustrado em questão, “Minhas Memórias com Vô Eurico”, a paleta de cores se estabeleceu no suporte de modo operativo junto ao espaço em branco, designou-se a alternativa de utilizar o espaço em branco do livro, não definindo cenários completos, ou “imagens sangradas” (LINDEN, 2011, p. 74). Essa possibilidade foi pautada em determinados livros utilizados como referência estética, como “Harvey– Como Me Tornei Invisível” (2013) escrito por Herv e Bouchard, e ilustrado por Janice Nadeau (Figura 19).

Figura 19: Fragmento do livro “Harvey– Como Me Tornei Invisível”.



Fonte: <<http://rascunho.com.br/maior-que-a-morte/>> Acesso em: 16 de set. 2019.

Além da utilização dos espaços em branco, o livro Harvey– Como me tornei invisível, foi fundamental para a concepção da temporalidade simbólica dentro da diagramação das cenas do livro ilustrado infantil desenvolvido na presente pesquisa (Figura 20). Para Sophie Van der Linden (2011), a temporalidade inscrita na imagem e organizada no suporte, transmite diferentes mensagens, sejam elas verbais ou visuais. Em outras palavras, “as respectivas capacidades do texto e da imagem para expressar o tempo ou o espaço se cristalizam, primeiro, em torno da noção de narrativa” (LINDEN, 2011, p. 102). Desta forma, a expressão de tempo e espaço inserida na narrativa híbrida, deve ser estabelecida através de ambas linguagens– texto e imagem– pois torna-se um dos elementos determinantes para o ritmo da narrativa e da leitura.

Figura 20: Fragmento do livro “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

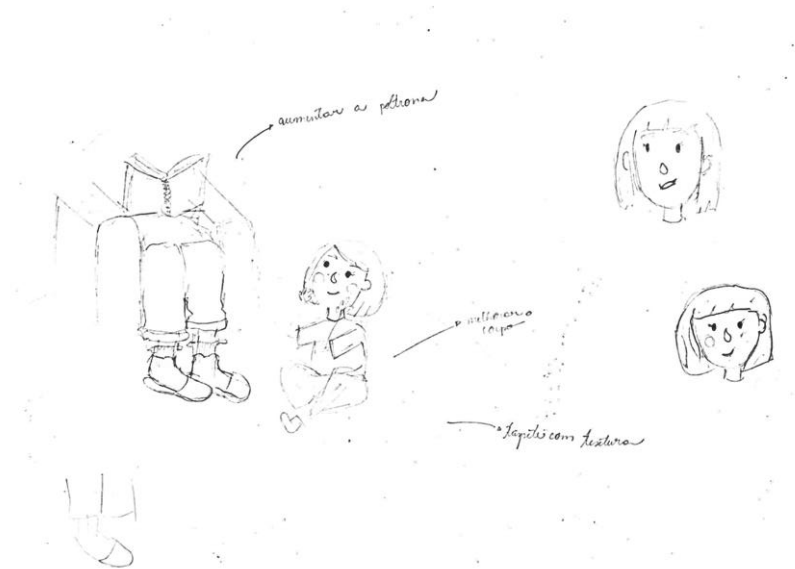
Posto isto, quando nos referimos aos livros ilustrados e seus elementos formativos, o *status* de objeto artístico se configura, justamente, nas trocas simbólicas entre todos esses aspectos. Cada escolha abarcada pelo suporte narrativo, pode trazer a possibilidade de diversas leituras, alimentando a densidade não apenas estética desses objetos, mas seu caráter como mobilizador de significados (LINDEN, 2011).

5.2.2 As etapas da ilustração em técnica mista

Para inaugurar essa representação sensível presente em torno da narrativa, realizei a ilustração retratando esse aconchego simbólico dos momentos de encontro com meu avô e suas memórias. Por ter sido a primeira ilustração e por sua carga representativa, utilizarei essa cena para dimensionar as etapas do processo de ilustração.

Todas as ilustrações foram construídas com o mesmo processo, iniciadas pelos estudos de personagem, onde após suas definições, passavam a compor a cena em questão (Figura 21 e 22), em um novo suporte, a folha de Canson Mix Media, tamanho A4, com gramatura 300 g/m², ideal para a técnica de aquarela.

Figura 21: Estudo dos personagens do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 22: Esboço de cena do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.

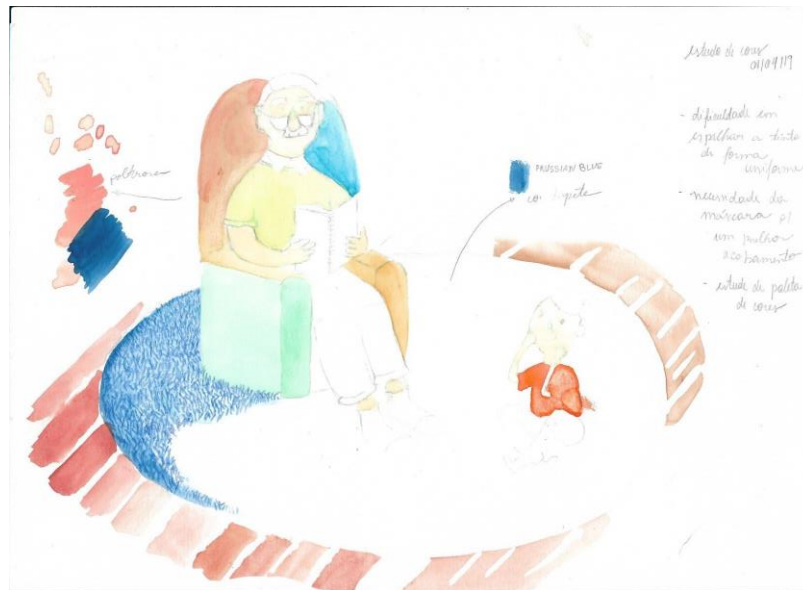


Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, com a ilustração no suporte adequado, foi realizado o estudo e as experimentações dos detalhes constituintes da cena, como a paleta de cor e as texturas (Figura 23), de forma a determinar qual seriam os aspectos presentes na

ilustração final. Isso configura e afirma a dimensão de um trabalho manual imagético, demonstrando a fundamentação de cada elemento presente na ilustração final, em um determinado conceito, percorrendo um caminho de estudo para estar ali representado.

Figura 23: Estudos de ilustração do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar na Figura 23, anotações ligadas ao estudo de detalhamento e composição. Para além disso, desenvolvi durante o processo de criação, em formato de diário de bordo, o registro de todas as questões envolvendo meu percurso artístico, aprofundando ainda mais a relação com minha produção. Desta forma, este suporte, poderia documentar de forma simples e simbólica, todos as dificuldades e anseios durante a produção do livro ilustrado infantil.

O passo seguinte às experimentações, foi a execução da ilustração em aquarela (Figura 24).

Figura 24: Etapa em aquarela, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Minha relação com a materialidade da aquarela sempre foi de muito interesse e admiração, entretanto, sempre identifiquei uma certa dificuldade na execução da técnica. A meu ver, sentia a necessidade de algum elemento com a capacidade de compor a materialidade fortuita da aquarela. Por consequência, o acabamento em lápis de cor, além de desenvolver profundidade e texturas nas composições, proporciona novos resultados e possibilidades de criação, promovidas pelas dinâmicas das técnicas mistas. Segundo a autora Fayga Ostrower (2010), os modos de comunicação se constroem através da materialidade e de suas ordenações possíveis. Desta forma, com a finalização em lápis de cor (Figura 25), as ilustrações ganham força e expressividade, e amplificam a comunicação com o leitorado, através de um processo de criação desenvolvido, proporcionado pela característica orgânica da aquarela, em contraposição com a carga determinante do lápis de cor.

Figura 25: Ilustração Finalizada, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao revisitar os percursos criativos que percorri durante o processo de criação das ilustrações, pude perceber o quanto o trabalho se desenvolveu conforme me aprofundava nas pesquisas teóricas e, principalmente, mnêmicas. Isso revela a evolução do trabalho e como o mesmo tomou forma concomitantemente com a minha busca por uma identidade artística. Apesar das dificuldades e desafios ao longo deste processo, é clara a densidade na construção de um elemento puramente simbólico e sensível, que abarca uma série de projeções, memórias, sonhos, que busca possibilitar ao leitor o contato direto com seus próprios simbolismos, para que ele, assim como eu, se encontre como indivíduo pertencente a um lugar.

5.2.3 Os resultados

Após um processo de criação híbrido, relacionando memória e arte, os resultados obtidos foram amplos. Apesar de se tratar de um processo de criação de um único livro ilustrado infantil, seu caráter de multilinguagens lhe concede o *status* de um objeto abrangente, com a viabilidade de ser concebido de diversos aspectos.

Por esse motivo, este subcapítulo tem seu título no plural, pois os resultados dentro desta produção são diversos.

Em termos imagéticos, ao todo foram 35 ilustrações produzidas em técnica mista, onde estas passaram pelo processo de diagramação, realizada por Willian Mendes. A diagramação é uma das partes de maior importância para a produção de um livro ilustrado, pois, por meio dela, se obtém a disposição de palavras e imagens no suporte. Este processo de pós-produção levou cerca de três meses, resultando em um livro de aproximadamente 60 páginas.

Ao serem destinadas ao âmbito digital, as ilustrações tomaram uma forma distinta, pois quando há essa transição entre o manual e o digital, muitas percepções acabam por se perder, enquanto se ganham outras. Um livro impresso, apesar de toda qualidade empregue na busca da preservação das cores, e texturas do papel, haverá divergências em comparação à produção original, entretanto, a plataforma digital é responsável por expandir, dimensionar e ampliar os resultados do livro ilustrado infantil. Com o projeto gráfico, Willian Mendes conseguiu trazer elementos das produções originais minhas e de meu avô, mantendo aspectos presentes na produção de ambos, como na folha de guarda (Figura 26), na qual foi inserida a assinatura de Eurico Ramos.

Figura 26: Folha de rosto, 2019.



Eurico Lepinsk Ramos
Minhas Memórias com Vô Eurico
Família Ramos

Eurico Ramos

Fonte: a autora.

Neste sentido se revela a amplitude dos resultados, pois a cada etapa desta produção artística, diversos resultados se construíram, sofrendo transformações, e desenvolvendo, assim, um objeto artístico com essa característica múltipla, de uma produção compartilhada, envolvendo linguagens que percorrem além das imagens e palavras.

5.3 O processo de criação no âmbito da memória

Ao longo do capítulo 4, substanciado primordialmente pelo resgate de memória, desenvolvi relações de materialidade essenciais para o desenvolvimento do simbolismo em relação ao exercício da memória. No presente capítulo, demonstro as dimensões ligadas às referências mnêmicas, dentro do conceito de materialidade, constituídas no processo de criação. Para tal fim, se faz necessário revelar o conceito de materialidade simbólica, determinado pela autora Fayga Ostrower (2010), onde interpreta como algo que ultrapassa as relações físicas, determinando as materialidades num plano simbólico, “visto que nas ordenações possíveis se inserem modos de comunicação. Por meio dessas ordenações o homem se comunica com os outros” (OSTROWER, 2010, p. 33).

Revelado o conceito, a materialidade pode ser entendida como substância menos física, densificando os campos de produção artística, presente na produção deste livro ilustrado infantil. A partir de fotografias encaradas como um material amplo, onde, além da carga física, há um aspecto sensível, construí, imgeticamente, relações artísticas e memoriais. A começar pelas cenas demonstrando o universo presente na oficina mecânica de Eurico Ramos (Figura 27). Para o desenvolvimento destas representações, revisei uma série de fotografias com o intuito de poder intensificar as lembranças deste local tão representativo (Figura 28).

Figura 27: Ilustração do livro “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 28: Fotografia de Eurico Ramos na oficina mecânica, 2005.



Fonte: a autora.

A pesquisa de materiais mnêmicos, como fotos, documentos, trocas de experiência, são exercícios fundamentalmente importantes, se tratando de um processo de criação pautado no resgate de memórias:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de

cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (BOSI, 1994, p. 55).

Toda e qualquer lembrança, passa por uma reconstrução, por mais nítida que aparente ser. As percepções individuais percorrem diversos caminhos, e com isso, nossas crenças, ideias e percepções são alteradas, e desembocam em novas assimilações de fatos já vivenciados. “O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista” (BOSI, 1994, p. 55). Quando pensamos nessas reconstruções como matéria simbólica para o desenvolvimento de um objeto artístico, no qual a temática é a própria ação de resgatar essas imagens da memória, culminamos em uma metalinguagem, buscando através destes materiais mnêmicos, tanto físicos quanto simbólicos, desenvolver percepções artísticas dispostas para a construção de um objeto capaz de propiciar o sentimento de memória singular e pluralizada.

Portanto, a materialidade artística comentada por Ostrower (2010), capaz de instaurar sistemas de comunicação com o leitor, atrelada à materialidade da memória, prolonga a dimensão simbólica presente neste livro ilustrado infantil. Através da arte e da memória, proporciona ao leitorado experimentações em um campo híbrido, ultrapassando as linguagens da arte e proporcionando a inserção mnêmica por meio dos processos de criação.

5.3.1 Referências de memória familiar

Essa produção aqui descrita, além de fazer parte de meu processo de criação como ilustradora e pesquisadora, também está relacionado ao meu papel de neta. Todos os elementos desenvolvidos, foram pensados para realizar o sonho de meu avô, de forma mais fiel e respeitosa possível. Por esses motivos, alguns aspectos presentes do livro têm simbologias mais aproximadas às pessoas de minha família. Esses códigos afetivos prestam algumas homenagens a pessoas que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada do resgate de memórias da família.

Todos esses simbolismos estão representados nas ilustrações. O primeiro deles está na cena da oficina (Figura 27), apresentada neste capítulo. Nela, é

possível encontrar no calendário a data em que meu avô escreveu “A Discussão dos Dedos”, 3 de julho de 2008. Abaixo, há um porta-retrato (Figura 29), que depois reaparece no final do livro; neste porta-retrato estão representados meu avô e meu tio William (Figura 30). Meu tio foi o único dos seis filhos a seguir a profissão de meu avô como funileiro e restaurador de carros antigos. Os dois trabalharam juntos por muitos anos. Em 2018, por conta de um câncer, meu tio William faleceu, deixando meu avô muito abalado. Ao longo do processo de resgate de memórias e documentos, a figura de meu tio sempre era lembrada, e por conta desses motivos, resolvi que seria imprescindível homenageá-lo no livro, pois os dois compartilharam da mesma profissão por vários anos (Figura 31).

Figura 29: Fragmento do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.



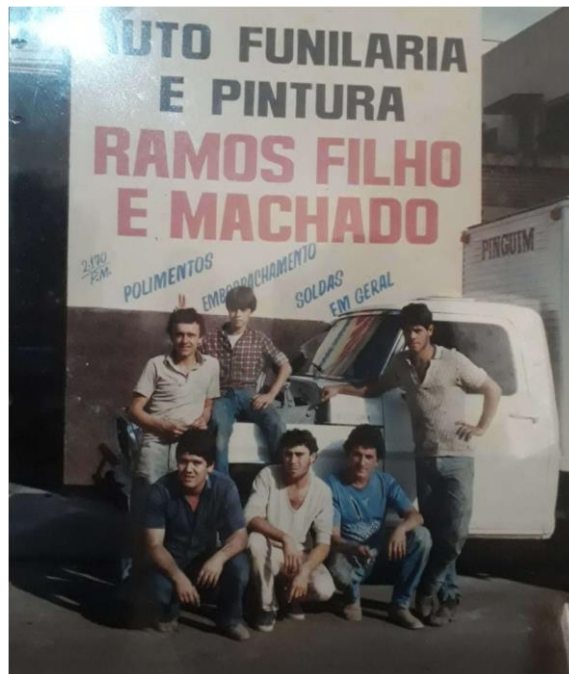
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 30: Fotografia de William Ramos, 2006.



Fonte: a autora.

Figura 31: Fotografia da Oficina mecânica Ramos, 1983.



Fonte: a autora.

Outra homenagem, por assim dizer, é a última imagem do livro (Figura 32), ilustrada a partir de uma fotografia antiga dos filhos e sobrinhos de meu avô, quando ainda eram crianças (Figura 33). Ela representa toda uma trajetória de vida, e dá um tom de afetividade ao final do livro, remetendo a essa carga sensível inerente à fotografia.

Figura 32: Fragmento do livro ilustrado “Minhas Memórias com Vô Eurico”, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 33: Fotografia de meus tios, início dos anos 1970.



Fonte: a autora.

O intuito deste subcapítulo foi revelar o caráter de resgate e conservação de memórias, intrínseco ao livro ilustrado. De tal forma, a produção deste livro ilustrado infantil envolveu inúmeras pessoas e inúmeras memórias, resultando em um objeto artístico caracterizado de maneiras diversas, imprimindo em cada leitor um significado diferente.

6. PROPOSTAS DIDÁTICAS

Este trabalho é permeado pela compreensão da importância de dois elementos significativos, ambos com a capacidade de fazer parte da produção de conhecimento em arte: o papel do livro ilustrado e o papel do resgate de memórias. Considerando estes dois princípios, a pesquisa aqui exposta, visa aprofundar o entendimento sobre estes aspectos, através da produção artística. Portanto, por meio da fundamentação teórica e prática, desenvolveu-se como produto final, além do livro ilustrado infantil “Minhas Memórias com Vô Eurico”, duas propostas didáticas direcionadas ao Ensino Fundamental, entretanto que, em vista de suas potencialidades, podem ser flexibilizadas para novos contextos de Ensino.

Configurando-se como uma pesquisa-criação no campo da arte/educação, o desenvolvimento das propostas é fundamentalmente importante. Tal desenvolvimento finaliza, em termos práticos, as problemáticas geradoras da pesquisa, assim possibilitando, aos resultados aqui desenvolvidos, a capacidade de alcançar novas perspectivas como um produto da práxis pedagógica, atingindo outros canais de transformação educativa. Segundo Ana Mae Barbosa:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 2010, p. 36).

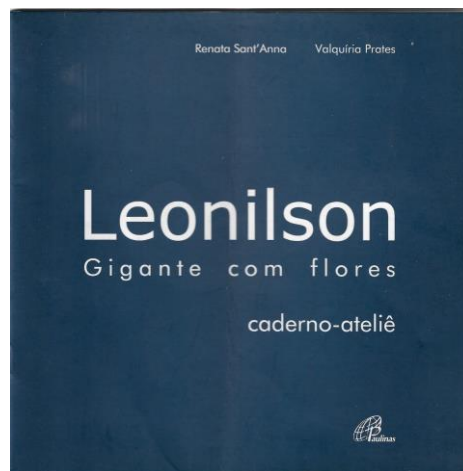
Supracitado no Capítulo 3, a Abordagem Triangular se desenvolveu por meio de diferentes referenciais teóricos do campo da educação, como John Dewey. Posto isso, o autor, em seu livro “Arte como experiência” (2010), afirma que “temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (DEWEY, 2010, p. 109). Desta forma, concretizando as falas de Dewey acerca da experiência e de Barbosa (2010), afirmando a importância de um currículo de artes que respeite os conteúdos através da Abordagem Triangular, têm-se como tema gerador das propostas didáticas, a relação experiencial entre arte e memória, abarcadas no suporte do livro ilustrado infantil.

Fundamentado nos pensamentos teóricos abordados acima, os objetivos possibilitados pelas propostas didáticas são: possibilidade de sociabilização e de letramento visual dos educandos, além da possibilidade de reflexão sobre o tema gerador, o resgate de memórias. Portanto, o desenvolvimento das propostas, embebidas pelas teorias da arte/educação, buscam instrumentalizar o educando de forma completa, gerando um indivíduo com pensamento crítico, olhar esteticamente-sensível e detentor da consciência de seu pertencimento no mundo, sem perder o contato com sua identidade cultural.

Desta forma, cada proposta integra as etapas previstas na Abordagem Triangular (*Ibid*, 2010), mas com temáticas diferentes, pois, o livro ilustrado infantil “Minhas Memórias com Vô Eurico” tem duas temáticas presentes em sua narrativa, cada proposta é responsável por introduzir as reflexões geradas por esses temas. A primeira proposta didática é direcionada ao resgate de memórias dos educandos, e a segunda é determinada pela temática da valorização das diferenças, presente no conto “A Discussão dos Dedos”.

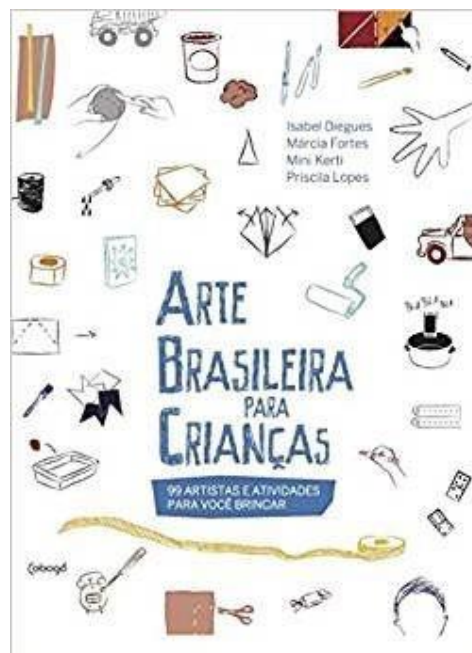
Além da Abordagem Triangular (2010), foram utilizados como referência teórica para o desenvolvimento das propostas didáticas, livros com ilustrações sobre arte, nos quais há a proposta de produções artísticas a partir de temáticas envolvendo artistas ou obras brasileiras (Figuras 34 e 35). É o caso do caderno-ateliê “Leonilson, Gigante com Flores– Coleção Arte à primeira vista” de Renata Sant’ Anna e Valquíria Prates (2006) e “Arte Brasileira para Crianças” de Isabel Diegues (2016).

Figura 34: “Caderno-ateliê “Leonilson: Gigante com flores” Coleção Arte à primeira vista, 2006.



Fonte: a autora.

Figura 35: “Arte Brasileira para Crianças”, Isabel Diegues, 2016.



Fonte:

<<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/tematicos/artes/artes-brasileira-para-criancas-46355234>>. Acesso em 3 de out de 2019.

A estrutura das propostas didáticas se configura em três partes: Leitura de imagem/Fruição, Contextualização e o Fazer. Para as duas primeiras etapas, o caderno-ateliê “Coleção Arte à primeira vista” (2006) foi a base referencial, pois se utiliza de questionamentos reflexivos para introduzir o leitor aos temas abordados. O livro “Arte Brasileira para Crianças” (2016), teve sua contribuição como referência às questões do fazer artístico. Com sua linguagem didática e propostas que envolvem mais de 100 artistas brasileiros, o livro propõe a contextualização e o fazer de arte com uma extensa materialidade e uma linguagem atual e dinâmica. Desta maneira, a partir da análise desses materiais de referência, a estruturação das propostas didáticas foi conceitualizada, configurando-se como um material de apoio, acompanhando o livro ilustrado infantil “Minhas Memórias com Vô Eurico”, no intuito de estender as reflexões estruturadas em suas narrativas.

Proposta 1. O Resgate de Memórias

A primeira Proposta Didática, tem como eixo temático, a tríade: identidade, família e memória, articulando alguns dos eixos basilares desta pesquisa. Suas possibilidades didáticas vão além da leitura imagética das imagens do livro. Sua sistematização propõe uma leitura no sentido mais amplo da palavra, mais próximo à ideia de “interpretação cultural e a uma ação contextualizadora que está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir, perceber e significar o mundo” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 51). Portanto, configurando-se como uma leitura propiciadora do sentimento de identidade e formação do educando. Posto isso os objetivos da presente proposta são:

Objetivo geral:

- Promover o resgate de memória da identidade formativa do educando.

Objetivos específicos:

- Identificar memórias positivas relacionadas às figuras da família;
- Proporcionar o desenvolvimento do sentimento de identidade individual e coletiva;
- Construir, através do fazer artístico, uma mala de memórias.

Como exposto, as propostas didáticas aqui desenvolvidas, são estruturadas a partir da Abordagem Triangular de Barbosa (2010). Segundo Barbosa e Coutinho, sua triangulação se dá por meio da concepção de “três dimensões inerentes ao fazer artístico” (2011, p. 50), na qual não há uma ordem pré-estabelecida de utilização, fluindo um aspecto sobre outro. Posto isso, as etapas aqui demonstradas não se estabelecem fixamente, e serão apresentadas de modo arbitrário.

Fruição

A etapa da fruição, nesta proposta, pode ser entendida como a etapa da leitura das narrativas, verbal e visual, presentes no livro ilustrado infantil “Minhas Memórias com Vô Eurico”. Neste momento, os alunos devem ter um contato primeiro com os materiais e as temáticas trabalhadas, refletindo, através de seu olhar, sobre as questões seguidamente apresentadas. Por conseguinte, é recomendado, que após as leituras, os alunos possam socializar os levantamentos feitos pelos mesmos durante a leitura mediada pelo professor, desenvolvendo um paralelo com a etapa da contextualização.

Perguntas para fruição:

- Alguém da sua família conta histórias ou lê livros para você?
- Você gosta de ouvir histórias?
- Qual sua história favorita?

Contextualização

Com o intuito de instigar os alunos a questionar e refletir acerca das temáticas do livro ilustrado infantil apresentado, algumas perguntas geradoras podem ser utilizadas neste momento, devendo apenas nortear as reflexões, sem intervir nas dinâmicas introspectivas dos alunos, configurando-se como indicativos para a observação estética e simbólica.

Partindo dos objetivos da proposta, as perguntas devem se relacionar com os três eixos norteadores: família, identidade e memória, propondo aos alunos, um

exercício mnêmico não apenas de imagens, mas de sensações. A sugestão consiste na reflexão dos alunos, dispostos em roda, e dividindo essas lembranças com os colegas. Sendo assim, sugerimos um pequeno grupo de questões instigadoras:

Pense na lembrança mais gostosa vivenciada com sua família.

- Qual é esse momento?
- Quais são as pessoas que compartilharam esse momento com você?
- Ao lembrar desse momento, que sensações ele te traz? Te lembra algum cheiro? gosto? estava frio ou calor?
- Esse momento se repete? Ou aconteceu apenas uma vez?
- Algum objeto te faz lembrar esse momento?
- Você gostaria de reviver esse momento?
- Você tem alguma foto desse momento?

Fazer Artístico

Na da etapa do Fazer Artístico, propõe-se o desenvolvimento de uma “mala de memórias”, fazendo uma relação com a figura da mala, presente na narrativa do livro ilustrado infantil e a construção simbólica de uma bagagem identitária. Essa experiência se estabelece com a pesquisa mnêmica familiar, com o recolhimento de fotos, documentos, livros, entre outros materiais, e a produção artística em diversas linguagens a partir do exercício do resgate de memórias. Portanto, o resultado desse processo, onde se relaciona arte e memória. tem como ponto inicial o resgate de memórias do aluno. Dado ao seu carácter biográfico, há a possibilidade de culminar em diferentes malas, determinadas em justaposição à trajetória da experiência singular do aluno.

Dessa maneira, é importante ressaltar o fato da lista de materiais aqui presentes, pode e deve variar em relação aos alunos, pois a proposta se constrói a partir das demandas estéticas e sensoriais dos educandos. Nesse processo, cada etapa deve ser respeitada e direcionada às memórias, determinando certa afetividade nas experiências resultantes da proposta do fazer. A montagem da mala

pode ser de diferentes materiais, se constituindo como parte do processo, junto ao recolhimento e produção do material das memórias.

Por conseguinte, sugere-se alguns materiais e linguagens que podem transitar dentro do âmbito da conversão entre arte e memória:

- A mala pode ser construída em diversos materiais, como tecido, papelão, caixa de sapato etc.;
- Os alunos podem desenvolver na linguagem bidimensional, o registro das memórias positivas que tem com sua família;
- Reunir fotos e outros documentos e objetos representativos que possam agregar à mala de memórias, de maneira a conversar com os alunos os motivos da escolha daqueles materiais.

Segundo Fayga Ostrower, “criar significa mais do que inventar, mais do que produzir um fenômeno novo. Criar significa dar forma a um conhecimento novo que é ao mesmo tempo integrado em um contexto global”. (2010, p. 134). Na maioria das propostas didáticas presentes no ensino das artes e das culturas visuais, observamos metodologias impostas, implicando em atividades sem contextualização, com práticas artísticas superficiais. Contrário à essa concepção superficial, não definiremos minuciosamente as materialidades a serem utilizadas, bem como a faixa etária das propostas, pois, se tratando de uma proposta didática baseada na Abordagem Triangular (2010), cabe ao professor/educador observar nos alunos as demandas mais interessantes para os alunos, com o intuito de que esse processo seja inteiramente para eles e sobre eles.

Proposta Didática 2. A Discussão dos Dedos

Na segunda Proposta Didática, a temática se define do ponto de vista do conto “A Discussão dos Dedos”, no qual se têm como conteúdo, a relação entre os dedos da mão, desenvolvendo uma reflexão acerca do papel exercido por cada um deles. Trazendo essa relação para o campo da arte/educação, desembocamos, novamente, no aspecto do reconhecimento do local social e cultural o qual o aluno

está inserido (BARBOSA, 2010), com o propósito de reconhecimento de seu próprio trabalho e de seus colegas. Esse seria apenas um recorte das possibilidades de desenvolvimento através desse conto, no qual há um amplo discurso sobre trabalho, valorização das diferenças, fortalecimento de vínculos e convivência, temáticas recorrentes do contexto escolar. É importante ressaltar que as temáticas tratadas nesta proposta didática necessitam de um maior cuidado por parte do mediador, em vista da densidade dos temas escolhidos, para que não se fique na superficialidade das reflexões proporcionadas.

Partindo dessas colocações, os objetivos da Proposta Didática 2 são:

Objetivo Geral

- Possibilitar, a partir do conto “A Discussão dos Dedos”, a valorização dos ciclos de convivência dos alunos.

Objetivos Específicos

- Desenvolver reflexões sobre as temáticas presentes no conto “A Discussão dos Dedos”;
- Realizar produções artísticas para o desenvolvimento do sentimento de identidade individual e coletiva.

Assim como na Proposta Didática 1, as etapas aqui investigadas, são apoiadas teoricamente na Triangulação de Barbosa (2010), e compreendem em três instâncias do fazer artístico, que não se determinam por uma ordem pré-estabelecida. Por uma questão de ordem, as instâncias serão expostas na mesma disposição da Proposta Didática 1.

Fruição

Nesta Proposta, o fruir novamente está relacionado com a leitura do livro ilustrado infantil “Minhas Memórias com Vô Eurico”, na qual se encontra o desenvolvimento da temática do conto “A Discussão dos Dedos”. A leitura aqui descrita configura-se em um aprofundamento das relações simbólicas com o livro: “leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas,

enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1998, p. 35). Por meio desta leitura, busca-se realizar reflexões relativas às temáticas presentes no conto, instrumentalizando os alunos a relatarem suas impressões, por meio de algumas questões geradoras.

- Quem são as pessoas com que você convive?
- Como elas são? Conte-nos um pouco sobre elas.

Contextualização

Na contextualização, a temática principal deve ser aprofundada, trazendo à tona, questões sobre diversidade, relacionando o simbolismo do conto, no caso os dedos da mão, para o cotidiano da criança. É importante, nesse momento, a criança, após passar pela fruição, se sentir confortável em desmistificar essas questões. É um encontro propício para contextualizar os alunos sobre a diversidade de pessoas, culturas, crenças existentes, sempre de forma introdutória e simbólica. Para então, por meio de relações mais aprofundadas, eles possam fazer as próprias correspondências com as temáticas do conto, revelando o fato de todos sermos diferentes e ao mesmo tempo, importantes.

- Quais são as principais diferenças entre os personagens do conto?
- O que significa ser diferente para você?
- Pense nas pessoas que você convive. Elas são iguais ou diferentes? Por quê?

Fazer Artístico

No momento do fazer em arte, o aluno deve desenvolver uma experiência possibilitadora de um sentimento de pertencer. O ato de criar é singular, “como personalidade, cada um de nós individualiza a criatividade e exerce-a em termos individuais” (OSTROWER, 2010, p. 36) e deve ser pautado no objetivo de desenvolver nestes educandos, a valorização de si. Por conseguinte, no processo de arte/educação, é imprescindível relacionar as partes ao todo, visto que, apesar de ser um processo de identidade individual, o aluno deve ser assegurado a percorrer

caminhos para, mais adiante, poder compreender o sentido de fazer parte de uma estrutura social e cultural.

Pautando-se nos objetivos desta Proposta Didática, o aluno deve realizar produções artísticas para o desenvolvimento do sentimento de identidade individual e coletiva, como comentado no parágrafo anterior. A produção sugerida, faz relação com a simbologia da mão como parte identificatória do ser humano, além de tudo, por suas marcas digitais, e claro, pela temática do conto. Portanto, busca-se a perspectiva de experiência estética emocional (DEWEY, 2010), por meio da construção de um objeto que abarque a impressão da mão da criança. Em um primeiro momento, se pensou na materialidade da argila, pois esse material permite elaborar as impressões após sua secagem, com tintas, colagem, objetos, entre outros. Para realizar essa produção, os materiais sugeridos são:

- Forminhas de Isopor;
- Argila;
- Tintas;
- Materiais para modelagem;
- Pincel;
- Objetos diversos.

A partir desta experiência estética, a qual reuniu uma série de conceitos sobre pertencimento, identidade, memória e família, oportuniza-se ao aluno a aproximação com sua própria produção, suas reflexões, experiências, encontros entre teoria e prática, capazes de gerar diversas transformações, ultrapassando as questões cognitivas. Para Barbosa (2010, p. 39) “a cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral”. Desta maneira, a arte/educação, é o lugar onde se desenvolve experiências sobretudo emocionais, definitivas para a construção de um indivíduo com pensamento crítico, simbólico e estético.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, os anseios foram alcançados por meio da reunião de memórias afetivas entrelaçadas a favor de um sonho compartilhado. Assim, “Muitas lembranças, que relatamos como nossas, mergulham num passado anterior a nosso nascimento e nos foram contadas tantas vezes que as incorporamos em nosso cabedal” (BOSI, 1994, p. 425). Através do mergulho nas memórias de um passado pertencente à outra pessoa, foi possível traçar o caminho para se desenvolver um livro ilustrado infantil a partir do conceito de resgate de memórias, e assim, promover uma reflexão sobre o tema dentro do âmbito do Ensino de Arte.

A densidade do exercício de resgatar memórias, coletivas e individuais, se deu através um processo construído de maneira meandrosa, não linear, gradativa, com o recolhimento de pequenas peças que formam esse todo. Ao me reencontrar com as memórias de meu avô, me deparei com outras histórias, outros personagens, os quais, de alguma maneira, também fizeram parte da construção desta narrativa. Acerca dos vínculos construídos no campo da memória, Ecléa Bosi comenta:

As lembranças do grupo doméstico persistem matizadas em cada um de seus membros e constituem uma memória ao mesmo tempo una e diferenciada. Trocando opiniões, dialogando sobre tudo, suas lembranças guardam vínculos difíceis de separar. Os vínculos podem persistir mesmo quando se desagregou o núcleo onde sua história teve origem. Esse enraizamento num solo comum transcende o sentimento individual. (BOSI, 1994, p. 423).

Este caminho reúne aspectos intimistas, como a memória familiar, e coletivos, como a arte/educação, culminando em um objeto simbólico com essa característica ampla, abarcando anseios pessoais. E, no entanto, também busca atingir outros indivíduos, de maneira onde os mesmos possam percorrer por esse caminho identitário através da memória, da arte/educação e do livro ilustrado infantil.

Os registros de memórias em seu caráter escrito, os quais por anos foram esquecidos, encontraram novos rumos a partir dessa pesquisa. Através do registro escrito, as memórias têm seus traços fugidios fixados, dando-lhes novas chances de contatos, compartilhamentos e de resgate. Por meio das lembranças dos velhos podemos conhecer e reconhecer narrativas e construir as nossas próprias bagagens

mnêmicas. O livro ilustrado infantil aqui exposto configura-se como uma de minhas bagagens de memórias, o qual, em seu papel de registro escrito e imagético, pode ser acessado por outros indivíduos, buscando promover novas narrativas e bagagens.

8. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 15 de ago. de 2019.

9.1 Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte** – São Paulo: Thompson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. – São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio, São Paulo: 2011. Disponível em: < https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf> Acesso em: 7 de ago. de 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, Arte e política**. 1.Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos** – 3. Ed– São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional da Criança e do Adolescente** / Secretaria Executiva do Conanda–Conselhos de Direitos, 1991. Disponível em :<<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda>>. Acesso em: 7 de ago. de 2019.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 8 de ago. de 2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência** / John Dewey; Tradução Vera Ribeiro. (Coleção Todas as Artes). – São Paulo : Martins Fontes, 2010.

DIEGUES, Isabel. **Arte brasileira para crianças** / Isabel Diegues ...[et. al] . - 1. ed. - Rio de Janeiro : Cobogó, 2016. 224 p. : il.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**; coordenação Marina Baird Ferreira. Margarida dos anjos. – 4.ed. – Curitiba : Ed. Positivo, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Na Íntegra - Jeanne Marie Gagnebin – Memória**. UNIVESP. 2009. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=b_v0-t2vnWY>. Acesso em: 28 de ago. de 2019.

LANCRI, Jean. **Comment la nuit travaille em étoile et pourquoi**. In: GOSSELIN,.; LE COGNIEC, É. (Ed.) La Recherche Création: Pour une compréhension de la Recherche em Pratique Artistique. Montreal: Presses de l'Université du uebec, 2006. p. 9-20.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**/ Fayga Ostrower, 25. ed.- Petrópolis, Vozes, 2010.

OTT, R. W; HURWITZ, A. **Arts in education: na international perspective.**
University Park: Pennsylvania State University, 1984.

REYS, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância/**
Yolanda Reyes. – 1.ed. – São Paulo: Global, 2010.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. Livro Infantil Ilustrado: A Arte da Narrativa
Visual. – São Paulo, SP : Rosari, 2013.

APÊNDICE 1 – “MINHAS MEMÓRIAS COM VÔ EURICO”





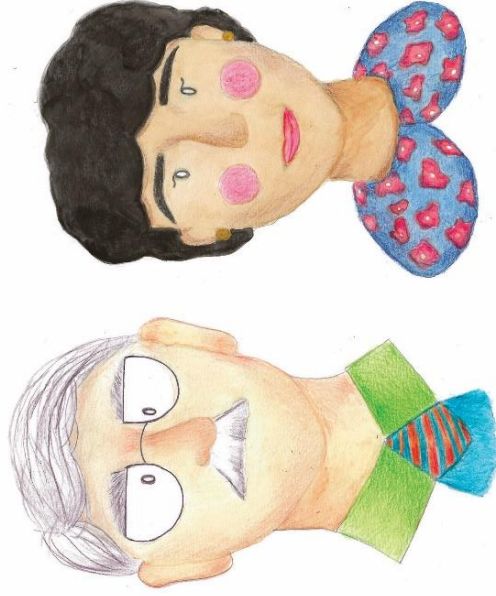


Eurico Lepinsk Ramos
Minhas Memórias com Vô Eurico

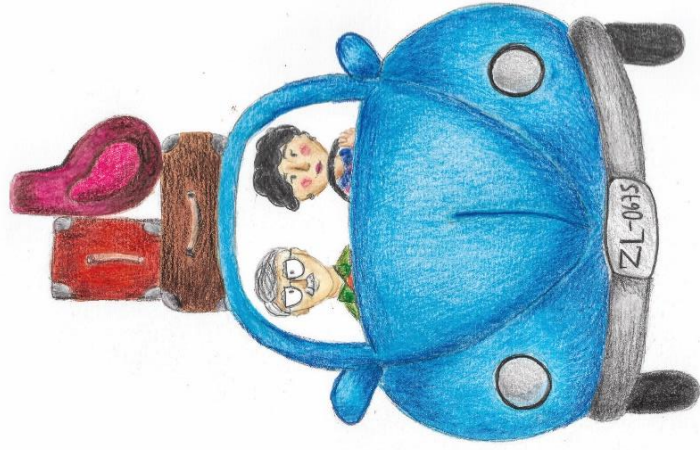
Família Ramos

Eurico Ramos

Vovô e vovó moraram em muitas casas



E em muitas cidades.



Já moraram em casas grandes,

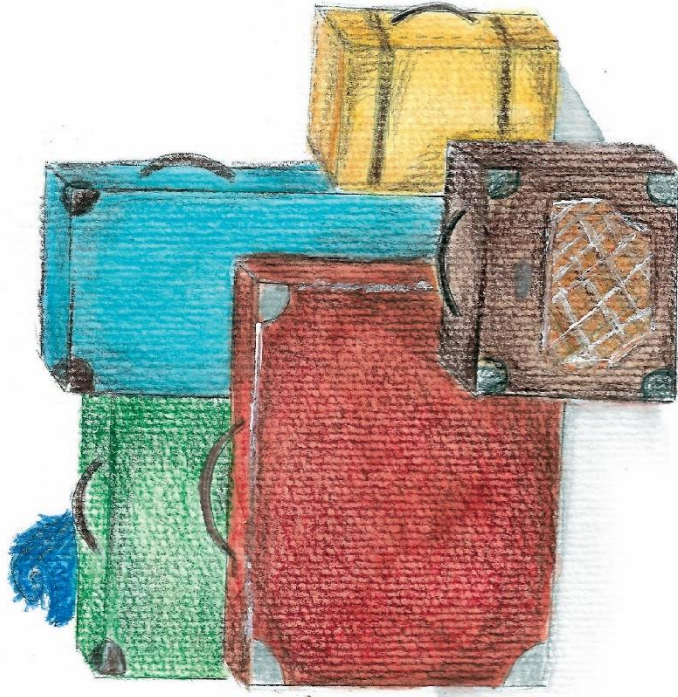


E em casas pequenas.



Em cidades grandes,

14

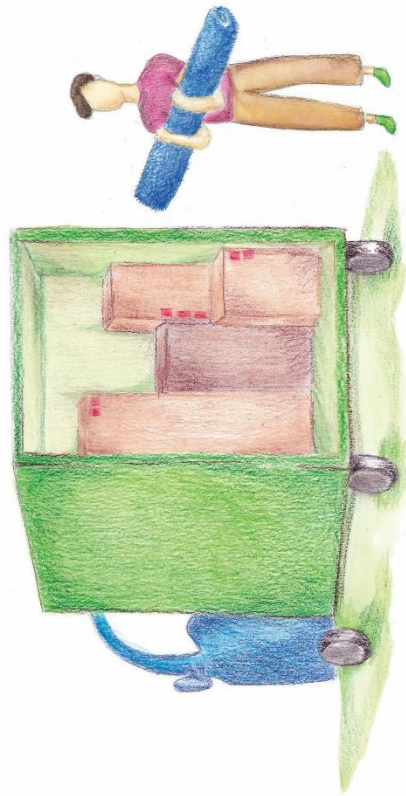


15

E ciudades pequenas.

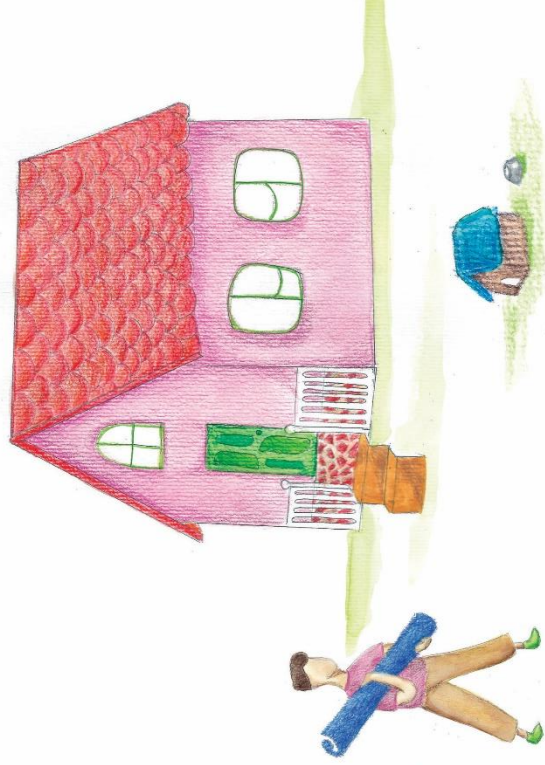


Em todas as mudanças, duas coisas sempre os
acompanharam,



18

o tapete azul e a Belinha.



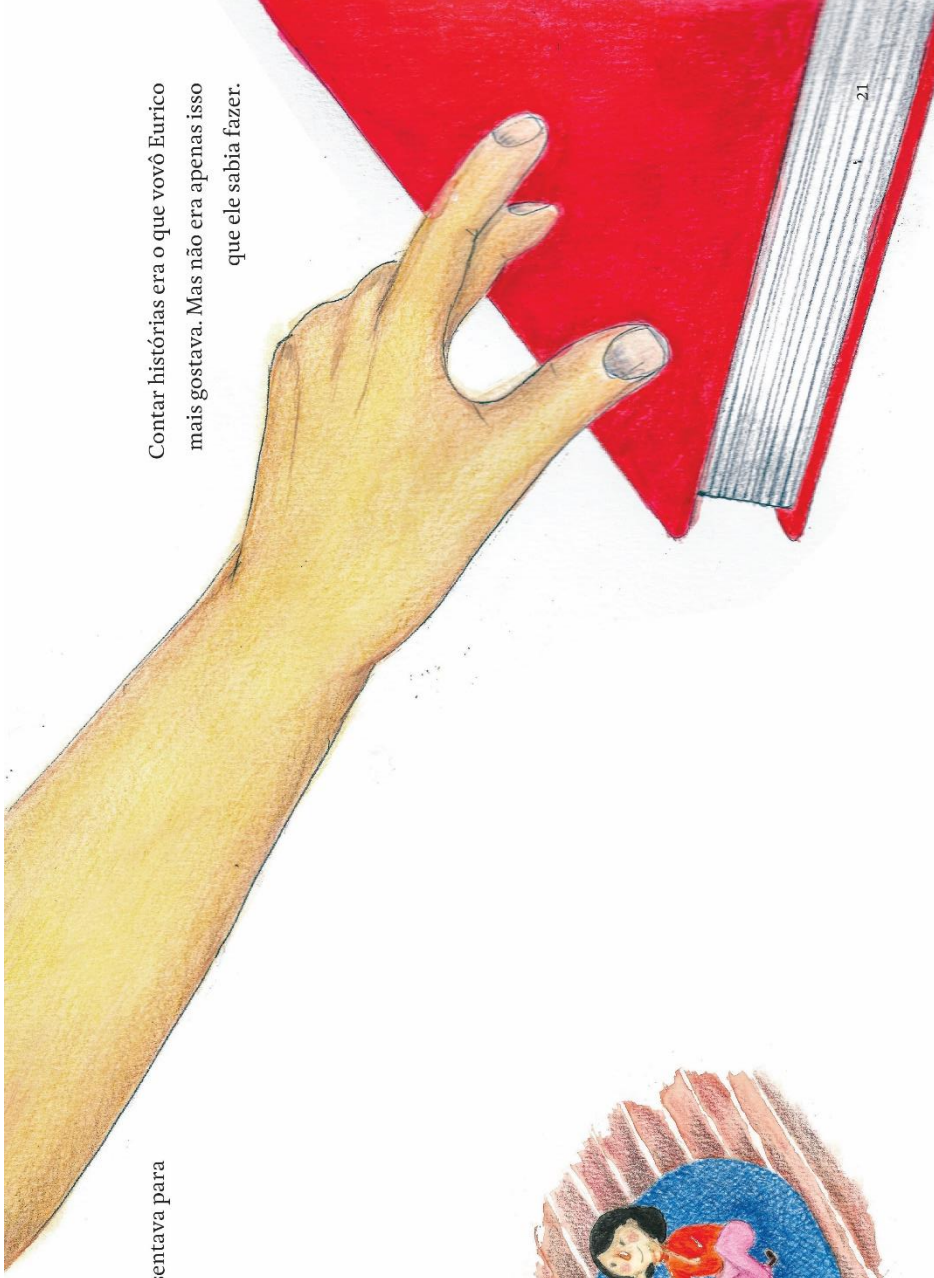
19

Era nesse tapete azul e felpudo que eu me sentava para ouvir as histórias do vovô.



20

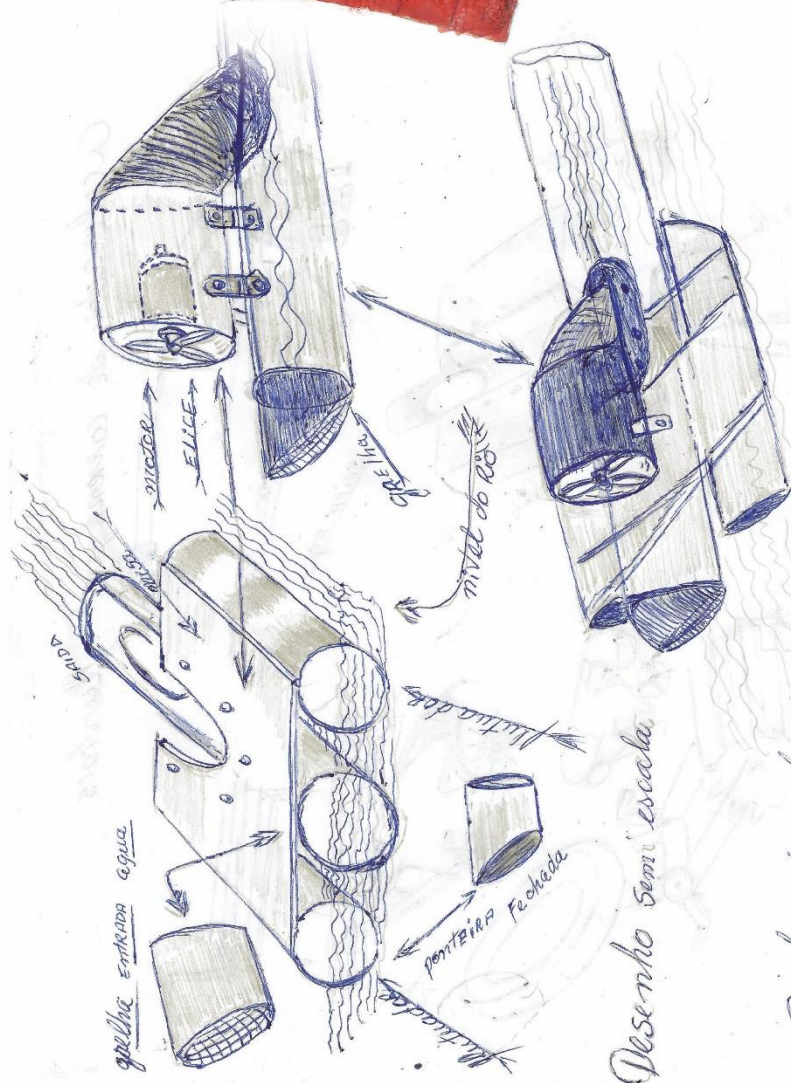
Contar histórias era o que vovô Eurico mais gostava. Mas não era apenas isso que ele sabia fazer.





Vovô Eurico tinha uma oficina de carros, tocava saxofone, e gostava muito de desenhar.

23



Desenho Semi-escala

Acabador de arvoreta

22

Foi então que ouviu:



- Nossa, Polegar! O senhor está atrapalhado, não consegue segurar mais nada, veja só!



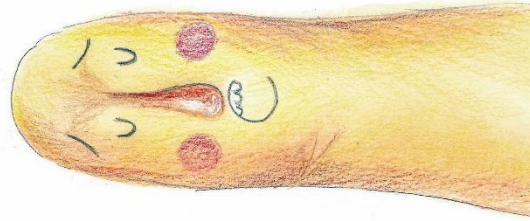
- Isso não está indo bem! Continuou o Indicador
- acho que devemos escolher algum chefe, assim
se acontecer outras confusões como essa, o chefe
saberá o que fazer.

Diz, o dedo médio:
- Sendo assim, eu sou
o maior, por isso eu
sou o chefe.

- Que chefe.
Retruca o Polegar.
- Quem deve mandar
sou eu, sou o mais forte,
sou o mais truncudo, e
não fico escondido no
meio dos outros.



28



29

- Não, quem deve mandar sou eu!
Retruca o indicador.

- Pois sou eu que sempre indico
o caminho a seguir, ou mostro os
erros dos outros, seus defeitos e
virtudes, eu sou o chefe!



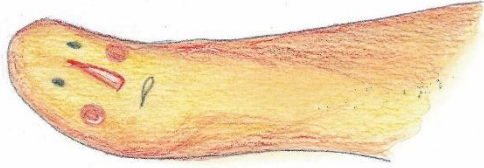
O anelar também resolve dar suas opiniões.

- Eu acho que o chefe deve ser eu, pois sou eu que sempre assumo os maiores compromissos, quero ver quem vai discordar, eu sou o elo das famílias, eu sou o portador da aliança!



Até o mínimo achou uma brecha
para dar sua alfinetada:

- Eu não posso dizer que quero
ser o chefe, e nem mandão. De
um de meus lados sempre me
falta um bom companheiro,
sempre estou só.





36

Para encerrar a polêmica,
sugere o Polegar:

- Vamos consultar a
nossa base, vamos ver o
que diz a mão!

37

39



38

41

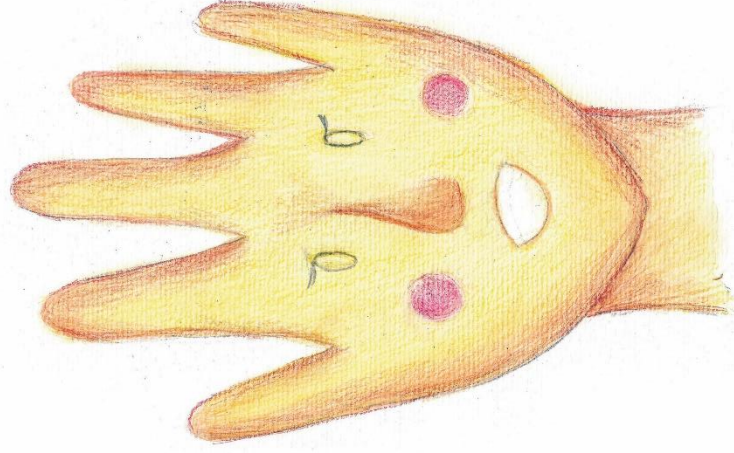


40

E então, os dedos foram perguntar a sábia mão para entrarem em acordo. Então ao explicarem o que estava acontecendo, a mão disse:

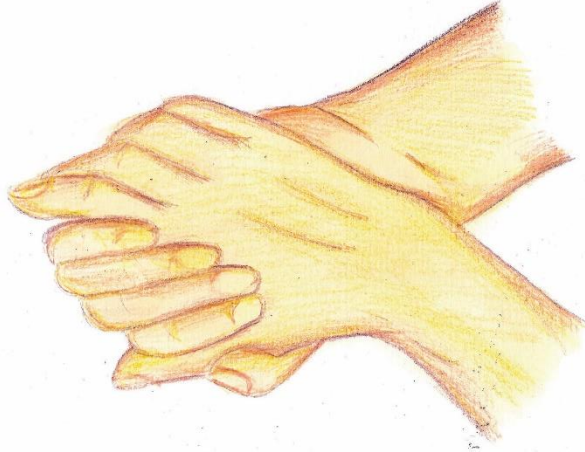
- Todos vocês têm suas razões, mas não se esqueçam, sem mim, vocês não poderiam existir, como eu também. Já imaginaram se não existisse o punho, o antebraço, o braço e assim por diante.

Entenderam?



Que tal agora ficarmos todos contentes? Ou vocês continuarão com suas observações e discussões? Nunca se esqueçam, nós só somos importantes, se tivermos sempre reunidos, nós somos mais fortes se não faltar ninguém.

44



45



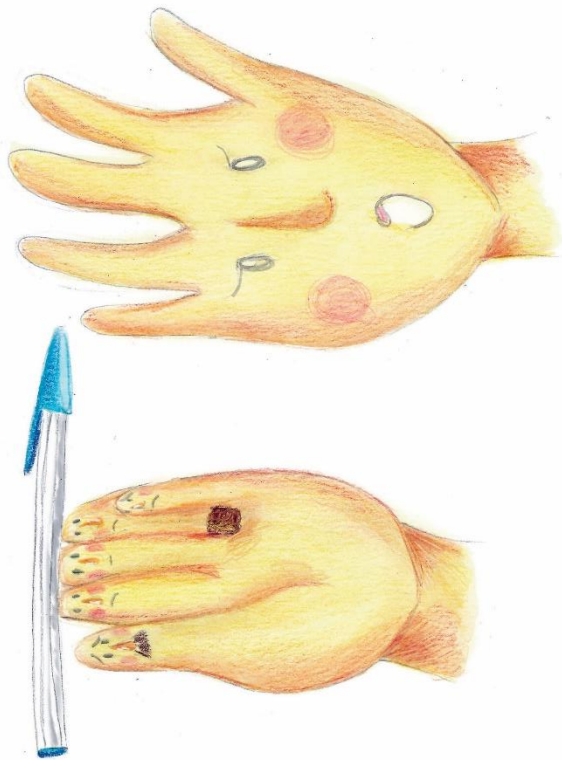
Vejam só, se vocês não existissem ficaria mais difícil para eu realizar as coisas. Quando um de vocês se machuca ou adoece, as coisas se complicam e eu acabo perdendo a força.

Vocês querem um exemplo?

Se o Mínimo faltar, todos perderemos uma grande parte da nossa força. Portanto ninguém é maior ou menor, ou mais importante.

Cada um de nós têm sua importância, por menor que ela aparente ser, ela não pode ser menosprezada. E digo mais, se todos vocês tivessem o mesmo tamanho seria impossível, fechar, ou segurar qualquer coisa, por menor que fosse.



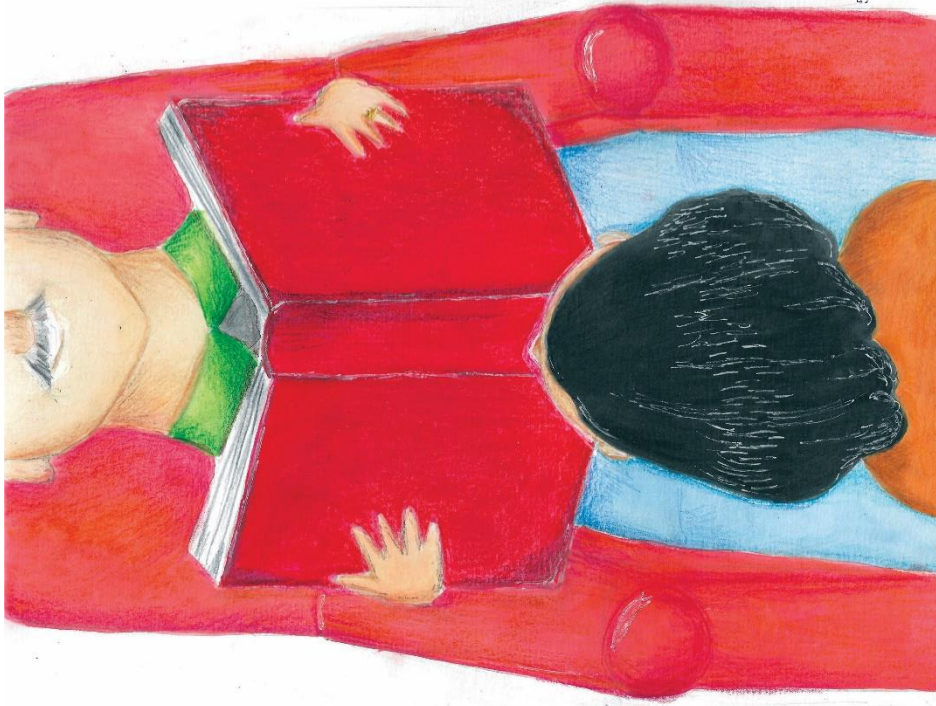


Verdade! Já imaginou trabalhar, desenhar ou tocar
algum instrumento assim? - disse o Indicador.

Isso mesmo! Agora que vocês entenderam, tratem de
fazer as pazes!

Alguns anos depois de ouvir essa história
consegui entender uma das coisas, dentre
várias, que vovô quis dizer..

52



53

e mesmo que ela não esteja mais aqui,



55

Nunca devemos esquecer de quem sempre
esteve do nosso lado,



54

devemos valorizar aquilo que ela deixou.

