

TÂNIA SAYURI IDA MATHIAS

LIVRO DE IMAGEM: POSSIBILIDADES DE LEITURA ESTÉTICA

PRESIDENTE PRUDENTE

2.005

TÂNIA SAYURI IDA MATHIAS

LIVRO DE IMAGEM: POSSIBILIDADES DE LEITURA ESTÉTICA

**Dissertação de mestrado apresentada ao
programa de pós-graduação em Educação
Área de concentração Formação de
Professores da Faculdade de Ciências e
Tecnologia – UNESP.
Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria da Costa
Santos Menin**

PRESIDENTE PRUDENTE

2.005

M 379L Mathias, Tânia Sayuri Ida.
Livro de imagem : possibilidades de leitura estética / Tânia Sayuri Ida Mathias. – Presidente Prudente : [s.n.], 2005
000 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Ana Maria da Costa Santos Menin

1. Educação. 2. Estética. 3. Leitura. 4. Arte. 5. Fruição. 6. Composição. 7. Alienação. 8. Avaliação. I. Mathias, Tânia Sayuri Ida. II. Ana Maria da Costa Santos Menin. III. Título.

CDD (18.ed.) 370

LIVRO DE IMAGEM: POSSIBILIDADES DE LEITURA ESTÉTICA

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE

**Apresentada ao programa de pós-graduação em Educação -
Área de concentração Formação de Professores da
Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP**

Presidente e orientadora: Profª Drª Ana Maria da Costa Santos Menin

2º Examinador:

3º Examinador:

Presidente Prudente, 07 de julho de 2005.

Dedico este trabalho a meus filhos Victor Hugo e Lana, inspiração maior à
esperança de brilhos nos olhos das gerações futuras

AGRADECIMENTOS

A Mathias, companheiro que tornou possível, com seu carinho e incentivo, a conclusão deste trabalho

A meu irmão Takeshi, que nunca desistiu de acreditar

À minha orientadora, que com sua paciência infinita direcionou minhas angústias

Àquele que, sempre apontando caminhos, garante a Esperança

Obrigada

RESUMO

A pesquisa “Livro de imagem: possibilidades de leitura estética” teve como objetivo discutir o tema “Imagem” como via de acesso possível à fruição estética, por meio da análise de dois livros, “Cântico dos Cânticos” e “Cena de Rua”, cujas narrativas são constituídas exclusivamente de imagens em sequência. Para isso, realiza um percurso de reflexão filosófica em torno de termos como *alienação*, *trabalho*, *arte* e *fruição*, localizando no desdobramento destas instâncias o cerne da fragmentação e da desumanização presentes nas relações humanas contemporâneas. O divórcio entre processos de produção/transformação da natureza – ou seja, trabalho - e produto – ou obra –, responsável pela desumanização crescente nas relações, pode ser superado pela via da arte, que em seu fazer projeta, constrói e aprecia, devolvendo a sensação de inteireza já perdida. Nesse sentido, resgata a conexão entre arte e conhecimento enquanto uma relação especial com o mundo: a de transformação da realidade. Mas somente quando interage com o objeto “em suas entranhas” é que o leitor consegue fruir esteticamente. No nível da análise dos livros selecionados, a ênfase na leitura dos elementos significantes do discurso visual pretende traduzir essa convicção: a de que, somente mediante simbiose com os constituintes de um código é que efetivamos a leitura estética, fruto da arte. Forjar esse caminho através do Livro de Imagem representou uma opção necessária no caso das obras selecionadas, visto que nelas se encontram potencializadas a sensação de “*nonsense*” característica da obra de arte. Assim, na dimensão da leitura imagética, conhecer como funcionam os elementos pictóricos em relação à totalidade de um determinado espaço, e inclusive a forma como se comporta também essa totalidade representam passo fundamental para se chegar à leitura com sentido almejada pelo professor. Para essa análise, a divisão da leitura do Livro de Imagem em três estágios – de fruição perceptivo/fenomenológica, de fruição quadro a quadro, e de fruição total – permitiu esboçar uma sistematização possível em relação à leitura desses tipos de livro. Essa sistematização deverá constituir o arcabouço teórico mínimo para que o professor possa se encaminhar não só em direção à fruição estética, mas, em última instância, à humanização necessária ao multiplicador de consciências, fragmentado que está, hoje, pela ditadura da indústria cultural.

Palavras-chave: Livro de Imagem, imagem, leitura, estética, arte, composição, alienação, fruição.

ABSTRACT

The research "Wordless Book: possibilities of aesthetic reading" discusses the theme "Image" as a possible access road to the aesthetic fruition, through the analysis of two books, "Song of the Songs" and "Street Scene", whose narratives are constituted exclusively of sequenced images.

To accomplish that, it sets a course of philosophical reflection around terms like alienation, work, art, and fruition, locating while unfolding in these instances the very kernel of fragmentation and of the present inhumanization in the contemporary human relationships. The divorce between production processes / transformation of Nature - in other words, work - and product - or work, -, responsible for the growing inhumanization in the relationships, can be overcome by way of Art, which in its doing, projects, builds and appreciates, bringing back the wholeness sensation already lost. In that sense, it rescues the connection between Art and Knowledge while brings about a special relationship with the world: the transformation of Reality. But only when it interacts with the object "in its innermost part" is that the reader gets to gain esthetically. In the level of the analysis of the selected books, the emphasis in the reading of the visual discourse significant elements intends to translate that conviction: that, only by symbiosis with the representatives of a code is that we execute the aesthetic reading, fruit of Art. To forge that path through the Wordless Book has represented a necessary option in the case of the selected works, because in them one finds potentially the sensation of "nonsense", a characteristic of the work of Art. So, in the dimension of image reading, knowing how the pictorial elements work in relation to the totality of a certain space, and including also the form in which that totality behaves, it represents a fundamental step to arrive at the reading with sense, longed for by the teacher. For that analysis, the division of the reading of the Wordless Book in three phases - of perceptive fruition / phenomenological, of frame by frame fruition, and of total fruition - permitted to sketch a possible systemization in relation to the reading of those book types. That systemization should constitute the minimum theoretical outline, so the teacher can head not only towards the aesthetic fruition, but, ultimately, to the conscience multiplier necessary humanization, fragmented as it is today, by the dictatorship of the cultural industry.

KEY WORDS: Wordless Book, image, reading, aesthetics, art, composition, alienation, fruition.

SUMÁRIO

PARTE I

CAPÍTULO I - Caminhos teóricos e metodológicos de pesquisa

1.1.	Introdução e justificativa.....	14
1.2.	Percurso metodológico.....	18
1.3.	Pressupostos teóricos: percurso para uma leitura plena.....	20
1.3.1.	Delimitação teórica.....	20
1.4.	A necessidade da Arte.....	24
1.4.1.	Arte, trabalho e criatividade.....	24
1.5.	Fruição estética e alienação.....	31
1.5.1.	Alienação e fruição: a necessidade da relação do leitor com o objeto.....	33
1.6.	A imagem.....	43
1.6.1.	Conceito.....	43
1.6.2.	Autonomia da imagem.....	45
1.6.3.	A importância da imagem.....	46
1.6.3.1.	A hegemonia da imagem na formação do Olhar contemporâneo.....	46
1.6.3.2.	A necessidade de uma gramática da imagem.....	50
1.6.4.	O Livro de Imagem.....	53
1.6.4.1.	O percurso do Livro de Imagem na história.....	55
1.6.4.2.	O livro de imagem e a criança.....	58
1.6.4.3.	O livro de imagem e o pré-leitor.....	63
1.7.	A criança e os estágios de leitura.....	65

CAPÍTULO II – Leitura visual e imagem

2.1.	Leitura, prazer e percepção.....	69
2.2.	Percepção e leitura visual.....	70
2.3.	Imagem, percepção e tempo.....	73
2.4.	Trajetória do Olhar e leitura de imagem.....	75

2.5. Contribuições de Arnheim, Ostrower e Buoro nos parâmetros de análise do <i>corpus</i>	76
2.6. Níveis de Leitura.....	78
2.7. Estágios de leitura do livro de imagem.....	80
2.7.1. O nível matérico:considerações sobre instrumentos de análise.....	80
2.7.1.1. Subjetivo e objetivo.....	80
2.7.1.2. Estrutura visual/perceptiva (conforme Ostrower)	83
2.7.2. Fruição perceptivo/fenomenológica.....	86
2.7.2.1. Nível narrativo textual: a história linear.....	93
2.7.2.2. Nível imagético.....	95
2.7.3. Fruição quadro a quadro.....	96
2.7.3.1. Linha.....	99
2.7.3.2. Superfície.....	103
2.7.3.3. Volume.....	104
2.7.3.4. Luz.....	108
2.7.3.5. Cor.....	111
2.7.4. Fruição total: a síntese	116

PARTE II

CAPÍTULO I - O percurso de análise de *Cântico dos Cânticos*

1.1. Sobre a obra.....	122
1.2. Análise de configurações.....	124
1.3. Fruição quadro a quadro.....	125
1.4. Análises quadro a quadro.....	126
1.4.1. Análise compositiva e de elementos das capas.....	126
1.4.2. análise compositiva e de elementos das páginas de introdução.....	126
1.4.3. Análise compositiva e de elementos da primeira e segunda páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem (considerando-se o lado masculino o que inicia com a imagem do homem posicionado sozinho, no canto superior esquerdo do primeiro quadro).....	127

1.4.4. Análise compositiva e de elementos da terceira e quarta páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem	128
1.4.5. Análise compositiva e de elementos da quinta e sexta páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem.....	129
1.4.6. Análise compositiva e de elementos da sétima e oitava páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem.....	131
1.4.7. Análise compositiva e de elementos da nona e décima páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem.....	132
1.4.8. Análise compositiva e de elementos da 11ª e 12ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem.....	134
1.4.9. análise compositiva e de elementos da 13ª e 14ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem.....	136
1.4.10. análise compositiva e de elementos da 15ª e 16ª páginas(espelhadas) do ponto de vista do homem.....	137
1.4.11. análise compositiva e de elementos da 17ª e 18ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem.....	138
1.4.12. análise compositiva e de elementos da 19ª e 20ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem.....	139
1.4.13. análise compositiva e de elementos da 21ª e 22ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem	140
1.5. Fruição total: a síntese.....	142

CAPÍTULO II – percurso de análise de *Cena de Rua*

2.1. Sobre a obra.....	147
2.2. fruição perceptivo/fenomenológica	147
2.2.1. Narrativa textual do enredo.....	147
2.2.2. Imagem.....	148
2.3. Fruição quadro a quadro.....	154
2.3.1. Primeiro conjunto de páginas espelhadas.....	154
2.3.2. Segundo conjunto de páginas espelhadas.....	157

2.3.3. Terceiro conjunto de páginas espelhadas.....	159
2.3.4. Quarto conjunto de páginas espelhadas.....	162
2.3.5. Quinto conjunto de páginas espelhadas.....	163
2.3.6. Sexto conjunto de páginas espelhadas.....	164
2.3.7. Sétimo conjunto de páginas espelhadas	165
2.3.8. Oitavo conjunto de páginas espelhadas	166
2.3.9. Nono conjunto de páginas espelhadas	167
2.3.10. Décimo conjunto de páginas espelhadas.....	168
2.4. Leitura total: a síntese	169
 REFLEXÕES EM CAMINHO.....	172
Leitura estética na formação de professores: ponte para o sensível.....	172
Para além de dobras, ruas inconclusas... ..	176
 REFERÊNCIAS	179
BIBLIOGRAFIA.....	182
APÊNDICES.....	190
A. pesquisa de campo.....	191
B. Relatório de estágio em docência.....	221
ANEXOS.....	228
Anexo A: Íntegra de relato de Angela Lago a respeito de <i>Cântico dos Cânticos</i>	237
Anexo B: Artigo de Edmir Perrotti a respeito de <i>Cântico dos Cânticos</i>	239
Anexo C: Autorização para reprodução capa a capa de <i>Cântico dos Cânticos</i>	241
Anexo D: Ilustrações de capa e página de introdução de <i>Cântico dos Cânticos</i>	242

PARTE I

CAPÍTULO I – Caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa

1.1. Introdução e justificativa

O olhar triste de um menino de rua ou a surpreendente trajetória de um casal são matérias-primas de uma experiência que já se julgava inalcançável na sociedade contemporânea: a fruição estética, ou pelo menos o caminho para ela. Falo sobre o Livro de Imagem, que esconde em suas narrativas visuais o encanto de uma totalidade perdida pela fragmentação da sociedade contemporânea.

Quando folheamos as páginas desses livros, compreendemos de imediato a força da poesia embutida em suas narrativas, que discutem valores, descrevem o cotidiano da criança ou simplesmente propõem um novo olhar sobre a realidade. Cada página é uma síntese, e o Livro-de-imagem é antecipador e, ao mesmo tempo, fruto de todas as sínteses, numa orquestra final.

Esse momento único é que tenciono buscar: o do ser vibrando na relação com o objeto, alienando-se nele, ao mesmo tempo que tomando a distância necessária para não “ser agido” por seu encanto. A esse momento de síntese, ou seja, na tensão da fruição diante do Belo, é que pretendo vislumbrar a discussão maior desse trabalho: a leitura estética.

Sujeito e objeto, homem e natureza, o confronto do ser diante de um mundo incompreensível e desafiador foi explicado na dimensão do *homo faber*, em Marx, ou na do *homo ludicus*, em Schiller. A transformação da natureza pelo trabalho criador, retirada ao homem pré-industrial e renunciada por Marx, ganha hoje contornos nostálgicos, na visão de Adorno, como veremos nos capítulos seguintes.

O filósofo frankfurtiano, autor do termo “indústria cultural” em substituição a cultura de massas, chama a atenção para a devastação à sensibilidade

causada pelo sucateamento da arte pela via dos meios de comunicação de massa, controlados pelas classes dominantes.

Excluída do produto de seu trabalho, condenada à fruição “fácil”, onde apenas se dissimula o processo de criação, a massa anseia por preencher a lacuna deixada pela frustração de não interagir efetivamente com a natureza.

Ao discutir alienação pretendo, portanto, antes de promover um debate filosófico, viabilizar um convite à reflexão sobre o lugar da arte na vida dos homens, e do quanto a ausência ou distorção no relacionamento com o olhar estético afeta, hoje, a capacidade humana de pensar, sentir, viver, enfim, de se relacionar com o mundo e com o conhecimento.

A que conhecimento refiro-me? A aquele que, desde Platão, tem sido considerado obstáculo ao verdadeiro pensamento: o conhecimento sensível, por onde navegam a percepção e a intuição (Chauí, 2002), mas que, ao contrário do que se costuma afirmar, não constitui empecilho, e sim caminho para a construção de seres humanos completos, como os descritos por Pimenta (2002) .

Ao acentuar a importância do conhecimento nas escolas, queremos dizer: as diferentes formas que o ser humano conhece, com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência. Mas também conhecemos através de emoções, do olhar instrumentalizado, da sensibilidade, da cognição, do afeto. Conhecer é um ato que mobiliza o ser humano por inteiro. Mobilizar essas várias formas permite não perdermos a capacidade de nos indignar. Para realizar a mediação reflexiva a teoria é fundamental. O papel da escola é o de questionar criticamente os modos de pensar, os modos de sentir, os modos de atuar e os resultados dessa atuação dessas gerações humanas.(...) Em síntese, poderíamos dizer que o papel da escola frente as demandas contemporâneas, seria o de recriar a cultura na escola, essa cultura que nos cerca. (p. 16)

Essa concepção, compartilhada por teóricos vygotskianos (Bruner, Edwards e Mercer apud Sacristan et al,2000) entende o trajeto de competência do professor para o aprendiz como um processo de criação de âmbitos e significados compartilhados por meio de processos abertos de negociação, de construção de perspectivas intersubjetivas.

Nesse trajeto, Bruner define cultura como “Conhecimento de mundo implícito, mas apenas semiconectado, a partir da qual, mediante negociação, as pessoas alcançam modos de atuar satisfatórios em dados contextos” (Bruner apud Sacristan et alii)

Arte e conhecimento, nesse sentido, integram uma só substância, como sede de uma relação especial com o mundo: a de transformação da realidade, que constitui o conceito de trabalho, por meio da capacidade criadora. Tomando de empréstimo a definição citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Artística (1997):

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. (p.26)

No caminho dessa “inteireza” hoje perscrutada no aluno, é que falar de leitura plena faz sentido. Qual a relação entre experiência estética, imagem e leitura plena?

A experiência de contemplação estética – que representa o clímax entre todos os tipos de fruição - é dialética, permanente, e sobretudo marcante, na medida em que, para nos relacionarmos com o Objeto, produzido por nossa cultura – por extensão, então, por nós - nos entranhamos em suas “carnes”, compartilhamos matérias, códigos e vivências, sentimos o Outro, mas tentamos não deixar de ser “Eu”.

A unidade perdida em razão da fragmentação do olhar contemporâneo somente consegue ser resgatada no momento da fruição estética, na medida em que nesse momento o indivíduo volta a interagir com o mundo em todas as instâncias do conhecimento, o sensível e o cognitivo.

No cerne da discussão sobre a imagem, portanto, busco o resgate do estético na experiência humana, e, sobretudo, na formação do professor, sujeito determinante na construção de uma nova sociedade, que se proponha devolver a experiência da inteireza nos alunos com quem interage, experiência só possível quando vivenciada pelo professor também como fruidor e leitor de imagens.

Como formar o leitor estético? Em que medida essa leitura sensível representa um caminho inerente ao Conhecimento com sentido, tanto para o adulto como para a criança? De que forma o Livro de Imagem é lido na escola? Estas são grandes questões a permearem o trabalho, que tentarei desvelar valendo-me do Livro de Imagem, não como único, mas como poderoso veículo, se não de fruição plena, ao menos de uma leitura detida e prazerosa, a devolver no indivíduo a dimensão sensível e analítica de mundo, e por que não dizer, humana?

O Livro de Imagem foi escolhido como objeto de análise na medida em que explicita de maneira evidente sensações de *nonsense* presentes no sentimento estético. Apesar de não haver garantias de que *todo* Livro de Imagem apresente esta

sensação de forma tão evidente quanto nas obras selecionadas para análise, a utilização da imagem, que excita o olhar desde o nível fisiológico, (p. 73) torna essas obras convites a esse tipo de fruição.

A experiência da fruição estética é necessariamente a experiência da sensação de perda e imersão no objeto, resgatada porém por um *conflito* constante entre o “Eu” e o “Outro”, autor e matéria, homem e natureza, numa simbiose reveladora.

Essa a concepção no presente trabalho: o do encontro com o Belo não como exteriorização de uma Ideia Absoluta, já pronta - que apenas encontra ecos e espelhos fora de si – mas de um mergulho de onde não se sai intacto.

Por um lado, as reflexões apresentadas até agora constituem-se em delineamentos para esta investigação, e, por outro, definirão os objetivos norteadores da pesquisa, com vistas a desenhar um novo perfil de professor e aluno leitor. A proposta é a de realizar estudo aprofundado sobre o Livro de Imagem em relação à estrutura e história, por meio de análise comparativa da estrutura dos livros de imagem Cântico dos Cânticos e Cena de Rua, de Ângela Lago. E finalmente, concluir a análise por meio de estudo comparativo dos livros citados.

1.2. Percurso metodológico

O presente trabalho apoiar-se-á, para responder às questões propostas na Introdução e nos objetivos norteadores da pesquisa, referências de Adorno, Eco (1988) e Fischer (1987), no tocante ao debate sobre a arte, bem como tentará demonstrar, por meio da análise de livros de imagem, o percurso de leitura visual realizado pelo receptor.

Na medida em que pretende analisar aspectos específicos do funcionamento da imagem na dimensão da leitura de um tipo determinado de texto, esta pesquisa, eminentemente teórica, concentrar-se-á na categoria de análise de texto, sob o enfoque delineado por Gil(2002).

As considerações sobre a formação do professor como leitor estético serão formuladas no decorrer de todo o trabalho, além de uma unidade à parte nas conclusões finais. A opção de não limitar a faixa etária de leitores a serem analisados , no caso da presente análise, se deve menos à ousadia do que a uma completa impossibilidade de fazê-lo, considerando-se as características inerentes do Livro de Imagem, de possuir duplo destinatário, assunto discutido também no decorrer do trabalho.

Os métodos de análise de imagens tomados como referência serão os de Ostrower (1983), Arnheim (2002) e Buoro(2002), que defendem a existência de um texto visual inerente ao olhar na fruição da imagem. Os três autores desenvolvem análises sobre obras de arte, que não constituem objeto de estudo desta investigação. O debate sobre fruição estética, contudo, que representará uma das preocupações principais deste trabalho, somente será possível no contexto de leitura sensível presente nesses autores, em cujas análises permanece latente o olhar estético.

Utilizando três discursos de origens diferentes e referenciais teóricos diversos, esses autores conseguiram chegar a uma conclusão comum, que será a adotada no presente trabalho: a da necessidade do aprofundamento no nível do significante para dar conta do significado dos discursos visuais. Na concepção de Buoro (2002):

A construção de leitores de imagens visuais pretende operar no campo da sensibilização para aquisição de competências, em busca da mobilização de um olhar mais significativo sobre imagens da pintura e – por que não reafirmar – sobre o mundo como imagem. (BUORO, 2002, p. 131)

A autora lança mão, para isso, de referenciais da semiótica plástica, que se ocupa

do estudo dos discursos visuais para neles reconhecer o modo como são construídas as relações entre os sujeitos, os objetos de valor e a percepção de como se operam as transformações pelo próprio processo de construção discursiva. (BUORO, 2002, p. 131)

A isso soma-se a característica única do Livro de Imagem, a de ser *trimidia*, ou seja, o fato deste ser um objeto que soma texto, imagem e a estrutura do “livro-ele-mesmo” (Lago, 2003).

Vale lembrar que, no interior da análise presente, a ilustração *não* possui as características da imagem dos livros analisados, na medida em que ilustrações não estão dispostas numa seqüência textual, como é o caso de meus objetos de análise – livros de imagem considerados “poesias visuais” (Lago, 2003).

1.3. Pressupostos teóricos: percurso para a leitura plena

1.3.1. Delimitação teórica

A análise a que se propõe esta pesquisa exige ferramentas que transcendem uma área única do conhecimento: a leitura estética pela via do Livro de Imagem pressupõe a discussão sobre leitura, estética, livro e imagem, permeada pela formação de professores. Uma delimitação teórica, portanto, se configura imprescindível, se pretendemos não cair na armadilha da imprecisão e de “achismos”.

Essa delimitação, contudo, também impõe um duplo risco no contexto de um trabalho que discute com ênfase justamente a questão da dicotomia partes/todo, na medida em que defende o olhar do todo como diferencial determinante no resgate da inteireza necessária do ser humano. Como não perder de vista a dimensão do todo como leitura primeira, a nortear o olhar necessariamente “afunilador” da pesquisa científica? (Alves, 2002)

Uma das opções de aprofundamento possíveis seria a de restrição da discussão sobre imagem dentro de uma só área do conhecimento. Assim, se a escolha fosse por uma abordagem filosófica, este trabalho só teria o direito de discutir os diversos aspectos da imagem dentro da Estética, da história do pensamento ou dos valores.

Se, por outro, a preocupação maior se inclinasse às causas e efeitos da presença da imagem sobre nossas consciências, poderíamos nos debruçar sobre a psicologia. Já no caso de optarmos pelo que a imagem “tem a nos dizer”, teríamos de nos aprisionar nos estudos do significado. E, finalmente, se o recorte pretendido fosse a ênfase na formação de professores em relação à imagem, o destino final da pesquisa recairia sobre aspectos da realidade escolar e do “ensino aos que ensinam”.

Santaella e Noth (1999) definem de forma precisa a complexidade que reveste o estudo da imagem, quando salientam o caráter interdisciplinar do tema. As investigações sobre o assunto, segundo os autores, se distribuem de forma interdisciplinar (história da arte, teorias antropológicas, socio-psicológicas da arte, crítica de arte, estudo das mídias, semiótica visual, as teorias de cognição), perspectiva também adotada por eles em sua obra.

De forma inversamente proporcional à dimensão de sua hegemonia, a imagem ressent-se de pressupostos teóricos. Seja pelo caráter interdisciplinar requerido na tentativa de sistematizar a sua leitura, ou por depender da palavra para se constituir como código, “uma ciência da imagem, uma imagologia ou iconologia ainda está por existir”. (Santaella; Nöth, 1999, p. 13)

Nesse universo, discutir imagem, portanto, é tornar plásticos os limites rígidos que um só aspecto do assunto impõe, sob o risco de se reproduzir olhares “superespecializados”, quase sempre estéreis, que não se coadunam com a perspectiva da inteireza reivindicada neste trabalho (Alves, 2002), e muito menos com uma área tão preta de estudos como a da ciência da imagem.

Os limites a serem delineados, em conclusão, recortarão aspectos específicos de cada um dos olhares considerados imprescindíveis ao entendimento do assunto, sem, contudo, subtrair nenhum desses olhares. Todos estes, na verdade, buscaram responder a duas perguntas básicas a serem respondidas pela pesquisa: primeiro, a de entender como ocorre a leitura do Livro de Imagem, notadamente no que tange à fruição estética que as obras selecionadas possibilitam; e, em segundo lugar, qual o caminho para garantir esta sensação de plenitude que acompanha a fruição estética, do professor e seu fazer pedagógico.

Assim, se a intenção deste trabalho é a de discutir as possibilidades de leitura estética por meio da leitura detida do Livro de Imagem, esta discussão ocorrerá nas seguintes formas:

- no nível filosófico/estético. Apresentando e debatendo conceitos de alienação especificamente contidos entre as páginas 227 e 277 do título “Obra Aberta”, de Umberto Eco (1988), e em trechos de

obras de T. Adorno (1988), onde este delineia o advento da indústria cultural, como instância alienadora da cultura; e, ainda, tomando como referencial de formação sensível do indivíduo o humanismo vislumbrado por Marx e defendido em Fischer (1987).

- No nível da leitura do Livro de Imagem. Buscando referenciais de Faria (1991) e Coelho (2000) em relação à criança como leitora; discutindo também a ausência de referências em relação ao adulto, como leitor desse tipo de obra, e, ainda, a necessidade da leitura de imagens em Buoro (2002).

- No nível da análise propriamente dita do teor dos livros de imagem selecionados. A utilização dos três autores já mencionados – Ostrower, Arnheim e Buoro – fundamenta apenas o esboço de um sistema de leitura do Livro de Imagem. Dos três estágios citados nos capítulos de análise, contudo, a ênfase ocorrerá no segundo, onde o esquema perceptivo-visual de Ostrower constituirá referência, e apreciação dos elementos no nível do significante do discurso visual, considerando as formas visuais como unidades de percepção independentes da linguagem (Santaella; Noth, 1999, p. 44-5)

- No nível da formação de professores. O recorte explicitado será o da ausência do olhar sobre a imagem.

Cabe observar, portanto, que a discussão sobre imagem na dimensão filosófica concentrar-se-á em tópicos como a necessidade da experiência de fruição

estética pela via da imagem, mas dentro de referenciais teóricos de determinados autores.

Neste caso, a opção foi pelo interesse mais detido no debate sobre alienação/fruição no viés levantado por Eco (1988), especificamente em sua “Obra Aberta”, o que aproxima a discussão à área da Estética “pura”, num patamar de profundidade diverso, por exemplo, do da arte-educação¹.

Adorno é outro dos autores que constituem referência nesta dimensão, na medida que o filósofo frankfurtiano trata da questão da alienação veiculada pela indústria cultural, e dos desdobramentos dessa relação na cultura. A delimitação de autores, contudo, não invalida a participação de outros inseridos na bibliografia complementar, que comentam e enriquecem o trabalho com novos ângulos.

1.4. A necessidade da arte

1.4.1. Arte, trabalho e criatividade

O que é a fruição estética senão o encontro com a Arte? E o que é a Arte, em última instância, senão o encontro de nós mesmos no Outro de forma plena? Para Hegel (1993, p.17), “a arte cultiva o humano no homem, desperta sentimentos adormecidos, põe-nos em presença dos verdadeiros interesses do espírito”.

Ela é a marca pessoal inscrita nas histórias de vidas e de mundo. É o Olhar do homem imprimido em superfícies que variam desde a parede de cavernas pré-históricas e pedras lascadas, até a tela virtual do computador. A Arte é “a eterna

¹ As distorções nos conceitos de arte-educação, notadamente do pensamento de Herbert Read e John Dewey, precursores da Escola Nova, são responsáveis em parte pelo “deixar fazer” e da prioridade ao “ser criativo” que “engessam” professores, despreparados tecnicamente ainda hoje. A opção neste trabalho foi pela discussão a partir da mesma fonte destes pensadores, a Estética, mas traçando outro caminho, o da ênfase na discussão de termos fundamentais como alienação e fruição, na tentativa de propiciar outro tipo de leitura sobre a importância da arte, que sanem as possibilidades de distorção ocorridas no caso da discussão existente sobre arte-educação.

novidade”, como descreve Chauí (2002), e sua fruição, em qualquer tempo, nos enche de consolo, de catarse, como que preenchendo um pedaço que falta em nós, cuja completude permite vislumbrar algo de sagrado e pleno.

Essa sensação de plenitude, para alguns, se deve à busca do resgate do humano no indivíduo, seqüestrado do coletivo pela divisão da sociedade em classes. Fischer localiza na necessidade do Eu limitado tornar social sua individualidade, o impulso essencial para a busca da arte.

É claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado: além da parcialidade de sua vida individual, anseia uma ‘plenitude’ que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações(...) E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias (FISCHER, 1985, p. 12-13).

Expropriado de sua condição de sujeito, na medida em que se torna mercadoria, valor de troca – em forma de força de trabalho –, o homem já não se reconhece como produtor e agente em uma sociedade que lhe parece cada vez mais estranha. Ele sente como se objetos e relações já não mais lhe pertencessem. Entra em estado de alienação. A arte, nesse contexto, sob a ótica marxista, tem a capacidade de devolver ao indivíduo sua condição humana.

O que importa é que Marx enxergou que, na arte historicamente condicionada por um estágio social não desenvolvido, perdurava um momento de humanidade; e nisso Marx reconheceu o poder da arte de se sobrepor ao momento histórico e exercer um fascínio permanente (FISCHER, 1985, p.17)

Sob essa perspectiva, a arte permanece até hoje como única forma de trabalho autêntica: atividade criadora por excelência, e como precursora do novo, também livre.

No nível concreto do fazer artístico, ou seja, na manufatura de uma estrutura com olhos próprios, o envolvimento com o objeto transformado pela via do trabalho devolve ao indivíduo fragmentado a consciência de sua inserção no mundo. A característica intrínseca do fazer artístico, que implica em conhecimento profundo e manipulação da matéria a ser formada, expõe o artista à constatação de seu poder de transformação sobre a realidade. Nas palavras de Ostrower, a um só tempo artista e teórica da arte,

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez, porém prescindível à existência humana (OSTROWER, 2001, p.31).

Também Eco (1972), quando discute a “estética da formatividade”, defende o nascimento da obra de arte especificamente no momento da tecitura da forma – da transformação da matéria -, ainda que admita em menor medida o papel dos condicionantes históricos. O diálogo com a matéria, nesse sentido, é norteador, e não consequência do projeto de uma obra.

Da cisão do homem, como ser dividido entre o que faz – sua produção, seu trabalho – e o fruto do que faz – a obra –, expropriado de sua autoria, fragmentado

em um mundo onde a hiperestimulação visual deposita estilhaços de imagens nas consciências, onde a hipertrofia das especializações cria olhos gigantes em rostos sem boca, somos sombras do que gostaríamos de ser, ansiamos por nos enxergar no mundo das relações e dos objetos que nos cercam, condicionados a perecermos em nossas individualidades.

A arte resgata de nossos calabouços existenciais a perspectiva de uma unidade com o Todo, que não seja somente o Outro, não somente a busca do grupo, da coletividade, mas de reconhecer partes de nós mesmos no mundo das relações e dos objetos, ainda que mergulhados na sociedade de massas, e configurados num novo Eu, que vive e pensa de forma fragmentada mas busca a coesão, já acalentada antes mesmo que Hegel e Marx sonhassem com essa civilização tecnológica.

Como formadores, esse é o fim último que deveríamos buscar. Estou convencida de que sem essa perspectiva a dimensão da arte se reduz à contemplação estéril, à sensibilização sem destino, ao diletantismo elitista. Fruição e produção, leitura e compreensão, imbricadas num só mecanismo de construção e reelaboração do real podem devolver ao homem sua essência — uma, de paixão e pensamento, de devaneio e de reflexão.

Nesse sentido pretendo discutir a fruição estética: quando, diante de uma imagem, somos tomados pelo seu código imanente e identificamos em suas entranhas o que lateja em nós, já vivido mas não revelado, e que soa como uma *verdade* inexplicável (Hegel, 1993).

O que constatamos no cotidiano escolar, contudo, ratifica a suspeita de que o mecanismo de industrialização cultural atinge de forma devastadora as reflexões de professores sobre a necessidade da arte. Se, por um lado, admite-se e até alardeia-

se a importância de “atividades artísticas” tanto na formação do professor como do aluno, com o fim de “estimular a criatividade”, por outro o motivo dessa importância sequer é questionado.

As escolas estão repletas de propostas para a formação do aluno “criativo”. Sofre-se, cronicamente, contudo, com visões distorcidas a respeito da criatividade. Não é raro nos depararmos com professores que supõem formar alunos criativos ao proporcionar liberdade de atuação e diversidade de estímulos. O equívoco, porém, se situa, a meu ver, não só na falta de preparo docente, mas no conceito mecânico de criatividade como um “estado” .

Um aluno criativo, atividades criativas ou uma obra criativa: todos esses “clichês” evocam representações da criatividade como qualidade desses sujeitos, com características tais como o ineditismo ou a inquietação, distorcendo o sentido real do termo, que é a do potencial criador e da capacidade de criar. A falta de clareza em torno da própria definição obscurece, de igual forma, os objetivos da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.

Esquece-se que é na capacidade de criar que reside a condição que nos torna humanos. Configurando a realidade, o homem toma para si o poder de transformá-lo, de um estado instituído para um instituinte, sempre, portanto, exercitando a capacidade do Novo. (Chauí, 2002, p. 316)

Não devemos, então, falar de criatividade e ser criativo como objetivo e fim, mas sim como meio determinante para a humanização do sujeito. Na medida em que constitui e dá nova forma, o exercício sistemático da configuração possibilita a consciência do poder transformador do homem sobre a Natureza.

As condições e o ambiente propício para mobilização do potencial criador, nesse contexto, passam longe do *laissez-faire* disseminado no sistema escolar. A liberdade necessária não é aquela pregada como dogma para não obstaculizar a “criatividade e o fazer criativo”; não são as concedidas por muitos docentes, de não interferir em nada, ou não repreender o aluno.

A liberdade para criar consiste na possibilidade de desconstruir e construir o Novo, e na garantia do espaço para a destruição de um modelo e a criação de outro. O *respeito à subversão*, por parte do mediador, e a *coragem de criar*, no sujeito criador, é que fazem da criatividade o veículo motor da ciência e da vida.(May, 1975).

Os próprios cientistas, especialmente os físicos, nos ensinam que a criatividade na ciência está ligada à liberdade do ser humano de criar, no sentido puro e livre de criação. Na física moderna constatamos que as descobertas, mais tarde utilizadas para o progresso tecnológico, geralmente ocorrem porque o indivíduo dá rédeas soltas à imaginação, e descobre algo simplesmente pelo prazer da descoberta. (...) A criatividade do espírito *ameaça e deve ameaçar* a estrutura e os pressupostos da nossa sociedade e do nosso modo de vida, racionais e ordenados(p. 71)

Termos como arte e criatividade são repetidos à exaustão em projetos pedagógicos, mas na maioria das vezes descontextualizados de seu sentido, como instância de transformação pela via do trabalho. As reflexões em torno do assunto se limitam a um recorte psicologizante, onde importa saber em que medida a arte pode ser utilizada para melhorar o desempenho na aprendizagem escolar.

Prova disso está expressa nos próprios Referenciais Curriculares Nacionais, onde uma postura “criativa” é cobrada pelo Estado, entre outros pré-requisitos, em relação aos profissionais de educação. Nos referenciais para formação

de professores, publicados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, o perfil criativo se apresenta no mesmo nível de importância de requisitos como postura democrática ou científica:

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e ter acesso a eles autonomamente; (...) É preciso que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, **criar** (grifo meu) , agir de forma autônoma.(MEC, 2002)

Apesar de oferecer pouco - poucos recursos para o setor da Educação, baixos salários para professores – o Estado exige do professorado posturas cujo significado sequer são conhecidos pelo docente. Essa perspectiva utilitarista se estende a todos os níveis de relações, configurando uma sociedade inteira governada pela mercadoria. Como escaparmos à “coisificação” do ensino, quando até o sistema – capitalista - que nos rege conspira contra as consciências?

A profecia pessimista de Adorno (1988), que prenunciava o poder da indústria cultural, como legitimadora do *status quo* vigente se concretizou. Para além de apocalipses, contudo, o filósofo frankfurtiano admitia, assim como Eco (1988) enalteceu, a capacidade de ruptura nascida da própria estrutura da obra.

Ao analisar Schoenberg², Adorno acena para a esperança vislumbrada pela arte contemporânea de, por meio de um grito de protesto expressionista, incomodar consciências a ponto de possibilitar sua re-humanização.

Sua obsessão pela ruptura e seu horror à alienação não permitiram que desenvolvesse reflexões em torno da possibilidade de sobrevivência da arte. Os

² Músico precursor da música contemporânea, que inaugurou a dodecafonias como forma de protesto contra a alienação da indústria cultural.

movimentos de arte contemporânea, como reflexo da desumanização das relações, nada mais eram do que espelhos da feiúra do mundo, em sua não-possibilidade de fruição (Adorno, 1988).

Para Eco, contudo, as novas obras representam não o enterro da arte, mas a perspectiva do novo, da multiplicidade de fruições, a possibilidade da imersão consciente no objeto de contemplação.

1.5. FRUIÇÃO ESTÉTICA E ALIENAÇÃO

Portanto, se o momento de plenitude e encontro se constrói no ver, fazer e refletir, em que medida a fruição dessa sensação de plenitude pode escapar à “perda dionisiaca em si mesmo”, e emergir como reflexão *sobre* o objeto, conectado à realidade ao mesmo tempo que sensibilizado pela simbiose com o objeto-obra transformado e com o qual nos identificamos de forma irreparável?

De que forma e em que medida, para nos constituirmos sujeitos-agentes, podemos atuar sobre o objeto, reelaborando leituras sobre ele, sem fugirmos da necessária experiência do êxtase?

Quem de nós nunca se emocionou diante de uma cena de novela, um dia luminoso, ou mesmo diante de um *outdoor*? Claro está que, nas devidas proporções, subtraídas as ingerências massivas que filtram esses objetos, já nos flagramos em momentos de contemplação únicos, *nos alienamos* em algo, selecionados do turbilhão de imagens a que somos expostos.

Podemos concluir, portanto, que, cultos ou incultos, todos somos capazes de simular uma experiência de mergulho no objeto de contemplação, de

alienação no objeto. Mas não chegamos a concretizar o salto à leitura estética, sinônimo de leitura plena. Por quê?

A resposta já havia sido prenunciada por Adorno no século passado: a ditadura da indústria cultural domesticou esse mergulho, por meio da “fruição fácil”, que, acostumando nossas consciências a dissociar prazer de trabalho, passou a oferecer deleites de sensações pré-fabricadas e estéreis.

Se, por um lado, no âmago das relações a divisão do trabalho explica a fragmentação do homem contemporâneo, na superfície o nível de experiências com imagens toma dimensões tão desproporcionais que podemos falar hoje seguramente de uma “civilização visual”, para a qual valores e crenças são construídos por meio das imagens antes mesmo de conseguirmos nomeá-las. Os “estilhaços” de que nos fala Calvino (1990) criam mosaicos em nossas mentes que não conseguimos costurar, vazios que estão da substância, do “sentido”.

Por outro lado, o ritmo alucinante de exposição destas imagens em nossas consciências impõe a **leitura-minuto**³ (grifo meu), que não permite reflexão *sobre* e *na* realidade, delineando, assim, em todas as instâncias, um desvanecimento de sentidos, que resulta numa relação superficial com as coisas e o mundo (Buoro, 2002).

A fruição, nesse universo, se entendida como identificação de códigos e experiências entre leitor e obra, torna-se fluida a ponto de se resumir a sensações unívocas, já previamente decodificadas, ou de indiferença decorrente da saturação de sensações.

³ O grifo neste termo pretende chamar a atenção para a importância desse aspecto da leitura, o tempo de fruição, que Buoro defende como um dos responsáveis pela relação superficial que passamos a manter com as coisas e o mundo.

1.5.1. Alienação e fruição: a necessidade da relação do leitor com o objeto

Mas se Marx localizou na alienação pela via da propriedade privada e da coisificação do trabalho na instância econômica a causa da desumanização crescente em todos os níveis das relações humanas, Hegel dimensionou o alcance e função do trabalho. Numa releitura dos dois autores, Eco recupera num viés contemporâneo a essência das reflexões sobre alienação.

O pensador sugere respostas ao debater o sentido da palavra ALIENAÇÃO, que deriva justamente da relação de identificação do fruidor com o processo de construção da obra, e nessa medida também com o seu resultado, com o que ela tem a dizer. E nesse momento, quando o receptor necessariamente interage com o objeto, *aliena-se nele*. (Eco, 1988, p. 229)

O uso do termo alienação, desgastado pelo senso comum, deve ser resgatado em seu sentido lato. Na acepção estereotipada do termo, alienação é entendida como *algo que nos age*, mas que é Outro, completamente estranho a nós, “feito de outra carne e de outro sangue” (idem, p. 230).

Eco lembra a existência de dois sentidos para a palavra alienação: *em-algo* (da tradição filosófica, *Entfremdung* dos alemães), e *alienação-de-algo* (estranhamento das coisas). Alienar-se em algo significa renunciar a si mesmo entregando-se a um poder estranho, tornar-se outro em fazendo algo, e portanto não mais agir sobre alguma coisa, mas sim *ser agido* por alguma coisa que não é mais parte de nós. Ainda em Eco (1988),

o homem, ao agir, aliena-se pelo fato de objetivar-se numa obra que ele realiza com seu próprio trabalho: quer dizer, aliena-se no mundo das coisas e das relações sociais; e aliena-se pelo fato de que, construindo coisas e relações, o faz obedecendo a leis de subsistência e

desenvolvimento que ele próprio deve respeitar, amoldando-se a elas (p. 229)

ou seja, no diálogo que mantém com as coisas e relações, o homem se aliena, “é agido” pelas leis que regem essas coisas. **A alienação, portanto, existiria em qualquer relação nossa com o Outro, e nós, pelo simples fato de vivermos, trabalhando, já estaríamos irremediavelmente na alienação, em todos os momentos de nossa vida**⁴. (grifo meu)

Marx censura Hegel por não ter feito distinção entre objetivação e alienação: no primeiro caso (objetivação), para Marx, o homem torna-se coisa, expressando-se na natureza através do trabalho e dando lugar a um mundo no qual deve comprometer-se. Mas quando o homem não consegue mais dominar as coisas que produziu, passando até a servir aos fins dessas coisas, então acha-se alienado. A alienação torna-se causa e ao mesmo tempo reflexo de uma sociedade ironicamente sem autores, porque imersa na propriedade privada.

Para Marx, o objeto criado pela atividade humana, a realidade natural, a realidade da técnica e das relações sociais existe. O mérito de Hegel teria sido o de definir a função e o alcance do trabalho humano; seu pecado, o de reduzir o problema da alienação a um desenvolvimento do Espírito, onde a reintegração da autoconsciência, colocada em risco pela alienação no objeto, somente ocorreria pela eliminação da objetividade.

No entendimento de Marx, o trabalho não deve ser percebido como uma atividade do espírito, e sim como produto do homem que exterioriza suas forças.

⁴ N. do A. Justificando o grifo: é fundamental que o conceito de alienação e a sua relação com trabalho fiquem claros no presente trabalho, na medida em que disso depende o entendimento do que seja leitura estética.

Para essa reintegração, o homem não deverá, portanto, suprimir o objeto, mas sim a alienação, isto é, mudar as condições em que essa cisão acontece: a existência da propriedade privada faz com que o trabalho do homem se concretize num objeto independente de seu produtor, e que este viva mortificado porque o produto de seu trabalho não é mais ele, tornou-se mercadoria de troca.

Nessa linha é que Marx conclui que a única solução para a questão da alienação seria um regime de produção coletiva, no qual o homem, trabalhando para si mesmo e seus semelhantes, sentiria como obra própria aquilo que fez.

Para Eco, contudo, a omissão de Hegel em relação à questão objetivação-alienação se deve não a um lapso, mas à própria concepção hegeliana sobre o assunto: a de que, imediatamente depois de o homem objetivar-se no mundo das obras que criou ou da natureza que modificou, cria-se uma tensão ineliminável, entre o domínio *sobre* o objeto, em um pólo, e a perda total *no* objeto, em outro, determinando uma luta constante, e por isso dialética.

Eco esclarece, porém, que a discussão proposta por Marx não pode ser considerada retrocesso, porque esta coloca a alienação num contexto de análise econômica, onde alienação se torna consequência da utilização que uma sociedade de propriedade privada faz do objeto produzido pelo operário, por um lado, e por outro, o da relação produtiva, que precede a utilização do produto, fazendo com que o operário viva em sofrimento por não reconhecer em seu trabalho um fim.

A principal contribuição de Hegel, para Eco, consiste em nos fazer perceber a tensão ineliminável entre o *agir* e o *ser agido*, já citado. Mas não deve convidar-nos à acomodação, por seu caráter de existência definitiva, e sim impelir-nos a descobrir respostas para a convivência com esse conflito permanente.

Eco encontrou na imersão consciente na estrutura do objeto/obra uma alternativa para a sedução de entrega total à fruição. Ainda que alienado no objeto, o homem, em parte absorvido, maquinizado pelo objeto, e em parte refletindo *sobre* o objeto, escaparia à perda de si, porque consciente, mas também não deixaria de fruir a experiência de simbiose com a obra, deixando-se levar, até uma certa medida, pela sensação imanente do código que criou e tornou-se Outro.

Exemplificando, o pensador italiano lembra a experiência de alienação num objeto como o carro. Se não se “maquinizar”, numa certa medida, o motorista dificilmente conseguirá coordenar movimentos simultâneos de pés no acelerador e no freio, além de troca de marchas e direção de volante, nas mãos.

Somente assim, prolongando nosso corpo na máquina, dilatando, de certa forma, o raio de nossa sensibilidade, podemos usar a máquina humanamente, humanizar a máquina consentindo na nossa maquinização

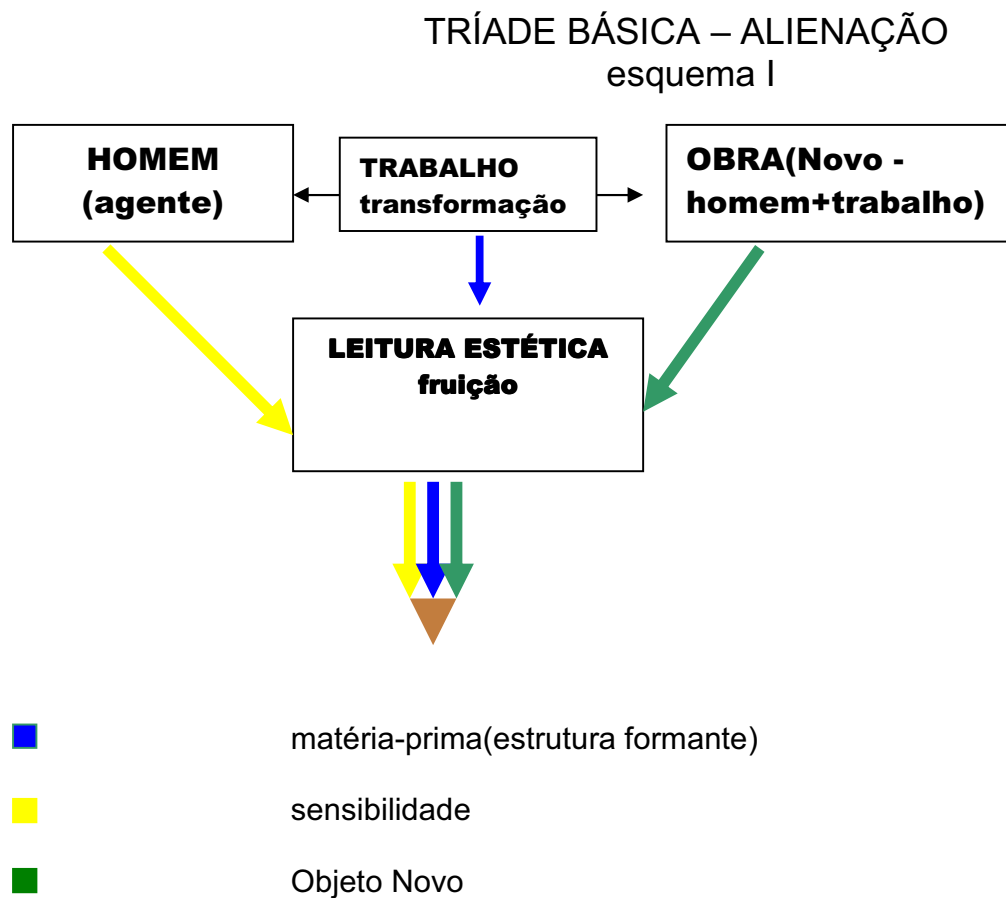
Ampliar a área de sua própria corporeidade (mas assim fazendo, modificar-lhe as dimensões originais e naturais) tem sido, desde o alvorecer dos tempos, a condição do homo faber e portanto do Homem. Considerar tal situação como uma degradação da natureza humana subentende uma metafísica muito conhecida, ou seja, que existe de um lado a natureza e de outro, o homem; e significa não aceitar a idéia de que a natureza vive como trabalhada pelo homem, definida pelo homem, prolongada e modificada pelo homem – e que o homem existe como maneira especial de a natureza emergir, forma de emergência ativa e modificadora que, tão somente ao agir sobre o ambiente e defini-lo, dele se diferencia e adquire o direito de dizer ‘Eu’ (ECO, 1988, p.240-1)

Em outras palavras, a experiência de contemplação estética – que representa o clímax entre todos os tipos de fruição - é dialética, permanente, instável e sobretudo marcante, na medida em que, para nos relacionarmos com o Objeto, produzido por nossa cultura – por extensão, então, por nós - nos entranhamos em suas

“carnes”, compartilhamos matérias, códigos e vivências, sentimos o Outro, mas não deixamos de ser “Eu”.

Esquemáticamente, seria possível reduzir a discussão teórica sobre a alienação nos seguintes termos:

1. O que chamarei de tríade básica demonstra o processo de leitura estética possível, que ocorre por meio da interação entre o homem, a transformação do meio pelo trabalho, e a obra resultante da interação entre o homem e a matéria. Nessa tríade, a sensibilidade subjetiva, a matéria-prima formante e o objeto novo transformado incidem como elementos a suscitar a fruição.

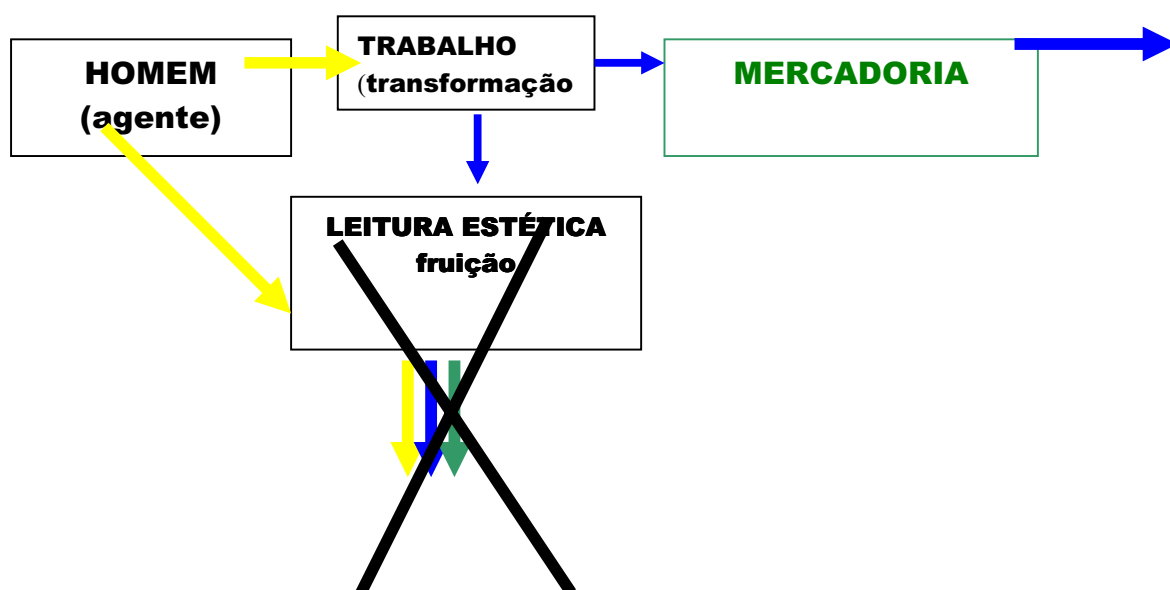


2. A crítica de Marx em relação à alienação pode ser demonstrada nos termos da figura 2: a alienação neste caso é resultado não de interação com o objeto pelo processo de trabalho, mas de estranhamento em relação à obra resultante, com o qual o homem não se identifica. Neste caso, o homem, ao realizar trabalho, não participa da obra resultante que, como mercadoria, é feita de “outra carne e de outro sangue”. A matéria-prima transformada,

neste caso, sem compromisso com resultado, onde o homem interage apenas com sensações, resulta em objeto sem identidade. A leitura estética não se efetiva neste contexto.

ALIENAÇÃO – esquema 2

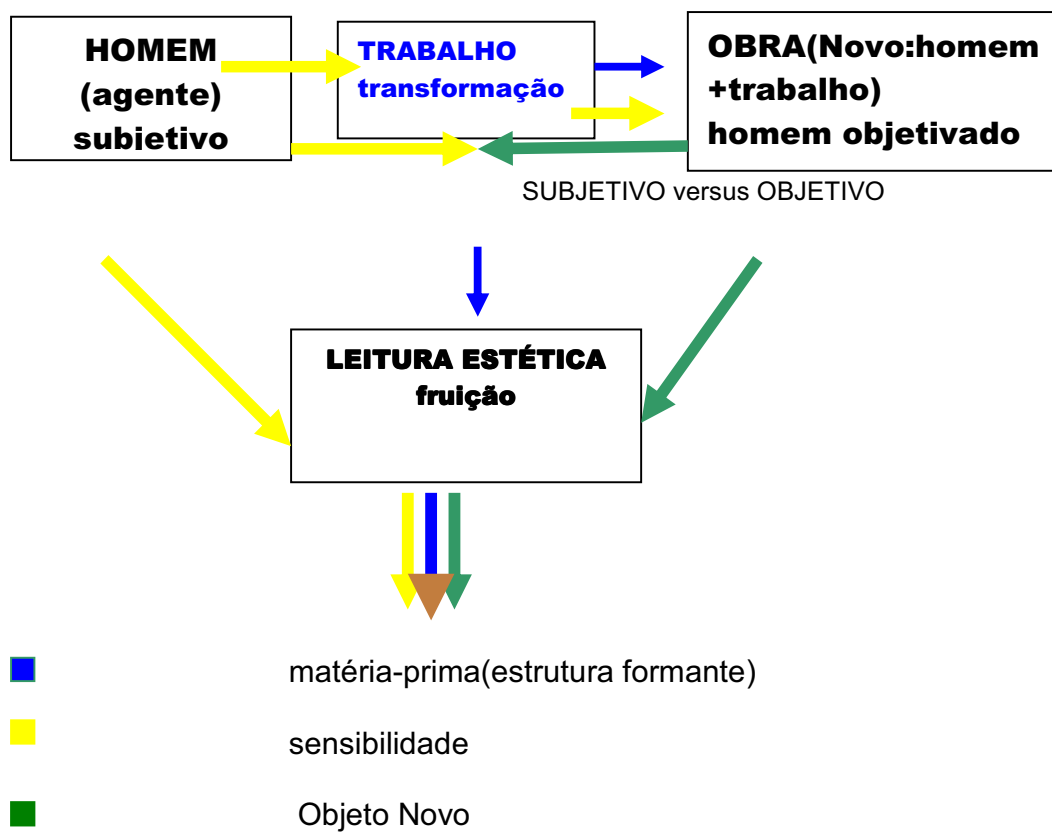
M A R X



- matéria-prima(estrutura formante) transformada sem compromisso com resultado
- sensações
- Objeto sem identidade

3. Já na figura 3, em Hegel, o conceito de alienação em relação ao objeto se apresenta como ameaça ao subjetivo. O homem objetivado representa, sob sua ótica, a rendição do sujeito ao objeto. Nesse caso, há relação entre homem, trabalho e obra, mas esta é mediada pelo conflito permanente entre subjetivo e objetivo, que não permite simbiose no momento da realização do trabalho. A leitura estética, neste caso, se realiza, mas o produto final, o homem objetivado, não é mais o homem antes da realização do trabalho, é Outro.

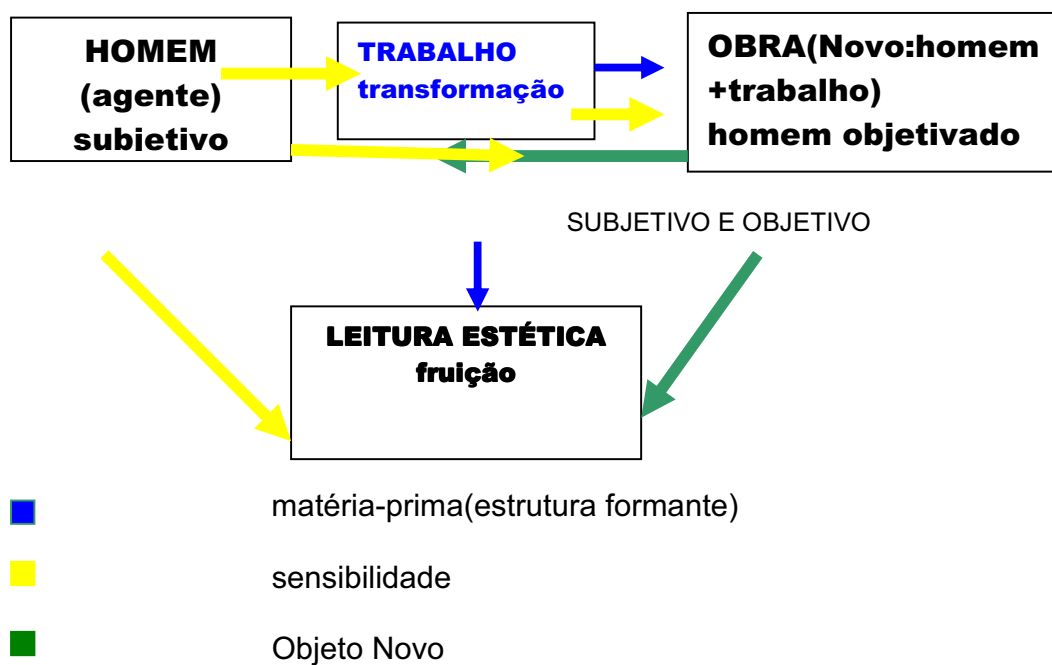
ALIENAÇÃO – esquema 3 H E G E L



4. Nesta tríade, Eco propõe a relação homem-trabalho-obra que supere o impasse entre sujeito e objeto, posto por Hegel. Neste caso, há simbiose entre subjetivo e objetivo. O homem objetivado – a obra – interage com o ser como agente subjetivo.

ALIENAÇÃO – esquema 4

E C O



A experiência da fruição estética será, então, necessariamente, a experiência da sensação de perda e imersão no objeto, resgatada porém por um *conflito* constante entre o “Eu” e o “Outro”, autor e matéria, homem e natureza, numa simbiose reveladora.

Adotarei essa concepção no presente trabalho: o do encontro com o Belo não como uma exteriorização de uma Idéia Absoluta, já pronta - que apenas encontra ecos e espelhos fora de si – mas de um mergulho de onde não se sai intacto.

Portanto, da estagnação do conceito de contemplação como oásis da alienação, rendida ao objeto pela supressão do sujeito, ou, por outro lado, da glorificação do sujeito pela negação ao objeto, passamos, por meio de Eco, à possibilidade de fruição como instância de militância do ser no mundo: detentor das rédeas do processo de fruição/alienação no objeto, o homem consegue se apropriar tanto do ser sensível como do cognitivo.

Vislumbra-se, sob esse viés, pela via da relação estética em todos os níveis, a possibilidade de uma re-humanização que dê conta de impasses contemporâneos como a fragmentação de consciências, como abordaremos a seguir.

1.6. A IMAGEM

1.6.1. Conceito

A dificuldade para definir o conceito de imagem gerou uma ambiguidade semântica, já arraigada na civilização ocidental e contida em sua própria tradução, e que é a dualidade entre imagem como a real, de um lado, e como a mental, de outro. Do grego *eikon* (*percepção*) ou do latim *imago* (*imaginação*), o termo imagem

pode se referir tanto à representação de aspectos do mundo visível quanto em si mesmas, como figuras puras e abstratas ou formas coloridas. (Santaella; Noth, 1999)

As imagens mentais como idéias (em Platão) ou como sonhos (em Freud) sempre foram valorizadas positivamente no Ocidente, já que eram consideradas essências das coisas, do pensamento ou até a aproximação de Deus. Já as imagens visuais sempre foram vistas com uma aura de mistério, que variavam de idolatria a ceticismo.

O ceticismo racional em relação a imagens percebidas pelos sentidos, tidas como ilusórias, iniciou com Platão. Esta divisão, contudo, não deve desconsiderar o fato de que as duas concepções são pólos complementares, e não opostos, do objeto imagem, já que não existe imagem mental que não tenha sido observada na natureza, nem mesmo imagem visual que não tenha sido, em algum momento, imaginada pelo homem. (Santaella ; Noth, 1999)

No presente trabalho, ater-me-ei à categoria de imagem não como representação, mas como forma em si. Na semiótica da imagem, ela poderia ser classificada como signo plástico, em oposição a signo icônico. Isso não significa dizer que signos plásticos não signifiquem coisa alguma, mas sim que estes possuem um código próprio, inerente à sua estrutura específica.

O signo plástico é, segundo Edeline et al. (1992, p.118), um signo completo com expressão e conteúdo próprios. O conteúdo de um signo plástico resulta de cada significado que o observador une às qualidades como forma, cor e textura. (Santaella ; Nöth ,1999)

1.6.2. AUTONOMIA DA IMAGEM

A autonomia da imagem é defendida pelos gestaltistas, que consideram formas visuais como unidades de percepção independentes da linguagem. Ao entender o campo visual como totalidades percebidas que constituem mais que a soma de suas partes, os gestaltistas acreditam na percepção como processo construtivo da nova organização do campo visual, que caracteriza as leis da forma.

Apesar de não possuírem um significado conceitual concreto, as formas, como invariantes do campo visual, podem ser consideradas unidades semióticas autônomas. Se, portanto, a percepção da forma não é somente processo de recepção, mas sim de coordenação entre o percebido e as formas já internalizadas, ela é, de acordo com Peirce, um processo semiótico. (Santaella ; Noth,1999)

A análise de imagens no contexto deste trabalho, contudo, não se preocupará com o que esta *representa*, mas sim com a maneira como é recebida e se relaciona com seus elementos. Assim, sob essa perspectiva, a análise de um quadro como *Guernica*⁵, por exemplo, não se preocupará com o tema da crítica à guerra, ou com a forma como foi recebida pelo público, ou mesmo com as circunstâncias de sua criação. O recorte proposto será o da análise dos recursos pictóricos utilizados para o resultado obtido, no nível dos constituintes da linguagem visual (linha, cor, textura, volume) e o papel do todo em relação às partes da obra em questão.

É evidente que os sentimentos evocados por *Guernica* não são frutos de simples variações de cores e formas, e que nossa percepção sintetiza as formas distorcidas de mulheres e cavalos como dramáticas em decorrência da identificação das versões não distorcidas desses elementos, que contemos em nossa memória. Também não seria

⁵ Considerada obra-prima de Pablo Picasso, produzida em sua fase cubista, e que descrevia os horrores da guerra.

possível supor que o resultado da obra no nível dos constituintes da linguagem visual não tenha sido influenciado pelo poder simbólico das figuras reconhecidas na cena.

O recorte proposto, contudo, não pretende ignorar ou determinar valor ao significante ou significado do discurso visual. A intenção é apenas a de, admitidas as premissas da inter-relação existente, dar suporte teórico no nível da leitura dos significantes mínimos dos discursos visuais, sem a mesma preocupação no nível do significado. Frisar, ao mesmo tempo, a impossibilidade de quaisquer análises no nível da imagem sem a visão do todo do espaço visual constituem também preocupações constantes neste trabalho.

1.6.3. A importância da imagem

1.6.3.1. A hegemonia da imagem na formação do Olhar contemporâneo

O nosso dia-a-dia já denuncia: um novo Olhar se configura diante de TVs, monitores e videogames. Frutos da hiperestimulação visual, somos em grande medida o que enxergamos. A decodificação aparentemente mais acessível de códigos diversos ao do escrito, e, ainda, a constância a essa exposição, fazem do leitor contemporâneo um portador de olhar absolutamente estranho ao daquele de um século atrás, que dispunha de acesso limitado a códigos formais.

No catálogo fértil das linguagens, onde o ser humano conhece, experimenta e frui códigos de incontáveis matérias-primas, deparamo-nos hoje com a predominância determinante das formas de comunicação visual. Da televisão ao computador, passando pelos videogames, cinema, placas e *outdoors*, entre outros, somos bombardeados diuturnamente por imagens, que ocupam a maior parte da vivência de nosso cotidiano.

Pesquisas realizadas em 12 países, patrocinadas pela Unesco e divulgadas em 1999⁶ comprovaram que uma criança de 9 a 13 anos de idade assiste, em média, 3 horas por dia à TV, ou 50 % a mais do tempo passado com qualquer outra das atividades realizadas num dia. Videogames ocupam até 52 minutos de seus tempos – com ênfase nas classes de menor poder aquisitivo - e vídeos, 66 minutos (Von Feilitzen; Carlsson[org], 2002).

Essa hegemonia, filtrada ideologicamente pela indústria cultural, é tirânica, na medida em que, além da dominação imposta pelos detentores dos meios de comunicação visual, a imagem cria consciências fragmentadas pela via da hiperestimulação e do ritmo desenfreado de apresentação.

Nas palavras de Baudrillard (1991),

A experiência do homem contemporâneo não pode ser compreendida fora de suas relações com a imagem. A concentração, a densidade e a produção de imagens na sociedade atual nos empurram para uma condição de existência qualitativamente nova – o mundo simulado, também chamado o mundo virtual da cultura pós-moderna -, na qual se aboliu a distinção entre realidade e imagem (apud JOBIM e SOUZA; FARAH NETO, 1998,. p. 29).(...)

Ainda, a análise da tensão entre real e imaginário destaca o efeito perverso da hiperestimulação que leva o sujeito à incapacidade de articular signos e imagens em seqüências narrativas. (p. 30)

Também o ritmo cada vez mais frenético na edição de imagens na mídia, com cortes mais curtos entre uma cena e outra em veículos audiovisuais, a fugacidade de sobrevida dessas imagens no meio impresso, ou, ainda, as características do dia-a-dia da vida urbana, hipertrofiam nossas capacidades perceptivas ao mesmo tempo em que fragmentam nosso olhar.

⁶ As pesquisas integram o projeto do Livro do Ano da Câmara, da Unesco, que, em sua segunda edição, pretende mapear índices sobre acesso à mídia pelo público infantil e infanto-juvenil.

Como seres humanos ansiamos pela reintegração com o mundo, de nossa unidade já estilhaçada pela civilização da imagem, que Calvino (1990) explicitou de forma tão precisa, pela via da experiência estética.

Hoje somos bombardeados por uma quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo (p. 107).

Expostos a uma “nova oralidade” – a da mídia de imagem e som – na visão de Almeida, ou transformados em “depósitos fragmentados”, na perspectiva de Calvino, somos, em grande medida, frutos de uma sociedade constituída pela imagem, onde nossa capacidade de conhecer e construir o mundo resulta mais das percepções hiperestimuladas do que da razão.

A fascinação pela imagem está em toda parte, fazendo da cultura contemporânea uma cultura figurada, onde a ênfase nas imagens, mais do que nas palavras, cria novas relações do homem com o desejo e com o conhecimento. A educação e as práticas sociais que se formam em seu interior começam a ser absorvidas pelas representações visuais. Elas dificultam qualquer envolvimento mais profundo com a realidade. A erotização do olhar sobre a realidade encobre as lutas do poder e do desejo, colocando o sujeito em absoluto ‘des-lugar’, em frente ao seu papel nos encaminhamentos da história e na transformação da cultura”. (JOBIM e SOUZA ; FARAH NETO, p. 30)

Enxergar a dicotomia entre a imagem e a palavra sob uma perspectiva apocalíptica, atribuindo ao poder persuasivo da imagem a culpa pela fragmentação do olhar contemporâneo ou pelo desinteresse em relação à leitura escrita, significa

retroceder a antigos “feudos” do conhecimento que guardavam, no acesso à escrita, o poder da sabedoria. (Manguel, 1997)

Contudo, é lícito admitir que a imagem exerce um fascínio permanente sobre o olhar, inclusive sob a perspectiva física – estimulando fisicamente os sensores receptivos dos olhos. Cones e bastonetes⁷ são efetivamente acionados quando em contato com a luz, só para citar um exemplo (Arnheim, 2002).

Negligenciar, por outro lado, o uso ideológico da imagem pela indústria cultural, que hipertrofia as experiências da sensação de forma desvinculada à realidade, sempre no nível do desejo, também significa compactuar com a estrutura vigente que deslinda o sujeito no caminho da fragmentação e da desumanização.

Esses dois últimos termos constituem aspectos fundamentais de uma crítica ao uso da imagem nos meios visuais de comunicação de massa. A fragmentação do olhar, portanto, somada à desumanização nas relações sociais pela via da “coisificação” agravam duplamente a possibilidade de acesso à leitura estética, só possível com o resgate do olhar humano, significativo e detido sobre o mundo, e, no caso em questão, sobre o texto visual.

O caminho para esse resgate já foi vislumbrado por Eco quando, ao discutir a saída para o impasse sobre alienação, o pensador italiano localizou no mergulho consciente sobre a estrutura da obra a chance de interação não coisificada, na medida em que a imersão/fruição no objeto ocorreria, digamos, já imbuída de noções de “natação”, de forma a não sucumbir ao prazer do mergulho.

No caso do Livro de Imagem, o que se entende por estrutura constituinte são as próprias imagens e o texto suscitado pela seqüência de imagens. O

⁷ Designação das células sensíveis a cores e ao preto e branco na retina.

recorte, contudo, deve se dar na análise das formas de leitura desse texto, na construção de uma “gramática da imagem”.

1.6.3.2. A necessidade de uma gramática da imagem

Almeida(1994) observa:

Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão. É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a ‘alfabetização’ de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo (p.8)

O desconhecimento das características não só da imagem, mas também de todos os tipos de linguagens não verbais se agrava na escola, onde a rejeição a esses meios, sobretudo a televisão, por parte dos sistemas de ensino, impede a implantação de uma política efetiva de apreensão da linguagem midiática (Zanchetta, 2003).

No caso específico dos meios visuais, a desconfiança em relação aos meios de comunicação de massa como instrumentos da indústria cultural, por um lado, e a rejeição à qualidade do conteúdo das mídias, de outro, acabam abandonando os integrantes do sistema escolar à mercê dos ditames da linguagem midiática: reféns dos detentores desses meios, professores e alunos, assim como a sociedade em geral, continuam a absorver inadvertidamente seus produtos como consumidores, nunca como mediadores. (Zanchetta, 2003)

Nesse contexto, conhecer formas de leitura de imagem, apropriar-se de sua estrutura, compreender os processos pelos quais ela interage e forma nosso

olhar constituem arcabouço mínimo para o esboço de uma crítica à proclamada “imbecialização” ministrada pela indústria cultural.

Buoro (2002), em sua análise sobre a leitura da imagem e o ensino da arte, localiza de forma precisa a consequência do analfabetismo visual no contexto educacional:

As imagens, que aparecem majoritariamente com função intransitiva de mera decoração nos livros do ensino fundamental e da educação infantil, surgem assim como que parcialmente emudecidas e, portanto, incapacitadas de fornecer significados a professores e crianças e, mais ainda, para encaminhá-los no sentido de sua apropriação como poderoso recurso a serviço da prática pedagógica. É imperativo investir numa prática pedagógica que transforme esses sujeitos em interlocutores competentes, envolvidos em intenso e consistente diálogo com o mundo, estimulados para isso por conexões e informações que circulem entre verbalidade e visualidade. (p. 34)

Verbalidade e visualidade, transpostas na superfície livro, portanto, podem representar recurso inestimável para a formação plena de alunos e sobretudo de professores. O aprendizado da fruição estética, traduzido na capacidade de deglutir num ritmo lento e prazeroso a imagem, contudo, não constitui termômetro somente para análise de obras de arte.

Imagens impõem presenças que não podem persistir ignoradas ou subestimadas em sua potencialidade comunicativa por editores e comunicadores mas que, ao contrário, devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional. A presença da imagem nos livros escolares e o contato diário da criança e de nossos alunos em geral com imagens de qualquer ordem devem ser fatores levados em conta, tanto quanto a questão dos diferentes tempos de sua leitura e dos modos de ver/observar essa presença como algo que atua sobre a sensibilidade e afetos dos leitores”. (BUORO, 2002, p.34)

Uma “teoria da alfabetização visual” necessária, contudo, só se torna consistente na medida em que dê conta de aspectos determinantes do olhar imagético.

Os principais passam pela elaboração de uma “sintaxe” da imagem, que possa dar conta do estudo de composição e de elementos pictóricos tais como linhas, cores e formas.

Termos como gramática e sintaxe da imagem, “emprestados” do estudo da língua, entretanto, não devem supor analogias entre palavra e imagem no nível da estrutura. Comparar formas a frases, por exemplo, constituem equívocos graves, responsáveis em parte pelo descompasso entre o estudo da imagem e o da palavra.

Homologias entre imagem e linguagem no plano da frase, sua divisão em sujeitos e predicados, entre outros, foram postuladas por inúmeros semioticistas, sem que se chegasse a um consenso (Santaella ;Nöth , 1999, p.50). A perspectiva que se coaduna com a linha de raciocínio desenvolvida neste trabalho passa distante dessas divisões com procedimento “*bottom-up*” – onde a totalidade da imagem resulta de unidades mínimas de sua combinação.

Ao contrário, a opção oposta, denominada “*top down*”, segundo Santaella & Nöth(1999:50), onde o valor funcional dos elementos é somente deduzido a partir da perspectiva da totalidade da imagem, vem de encontro à preocupação da visão de totalidades aqui defendida.

Apesar de conter elementos que se articulam entre si, a linguagem imagética se diferencia da escrita em diversos aspectos, mas o principal, a meu ver, é que a articulação de elementos pictóricos ocorre em um espaço concreto, predefinido, enquanto palavras e frases são constituídas sem a mediação do espaço físico, num universo conceitual apenas imaginável, o que inviabiliza o viés da visão por totalidades. Nesse sentido, o divórcio entre palavra e imagem, no terreno da análise de seus componentes, fica evidenciado como inevitável. (Santaella; Nöth,1999)

Ainda assim, a semelhança entre elas enquanto linguagem rende outras polêmicas: no rastro da visão “*top down*”, Koch(1971, apud Santaella; Nöth, 1999) define planos de articulação da imagem que, semelhante à linguagem, parte de unidades mínimas até o plano do texto, mas que define valores específicos no contexto de uma única imagem. Eco (1976) também postula uma gramática textual da semiótica da imagem, mas onde as imagens não sejam articuladas através de um código, e em que cada texto icônico seja um ato de “produção de código”. (Santaella; Nöth, 1999, p..)

Assim, o estudo e conhecimento dos elementos da imagem só pode receber a mesma denominação do da palavra, ou seja, *gramática*, nesse sentido estrito: o de análise e desvelamento de um determinado código, mas necessariamente subordinado a um código específico, válido somente no contexto do espaço em que foi produzido. Esse espaço, considerado totalidade, desempenha papel decisivo na construção do código, na medida em que influencia e é influenciado pelos elementos que o compõem.

Também nesse contexto de totalidades é que o **Livro de Imagem** pode representar veículo sem precedentes, tanto para o aprendizado da leitura estética – pela via da sensibilização - , como para o auxílio no resgate da unificação da imagem como “Todo” com sentido, costurado pela sequência narrativa.

1.6.4. O Livro de Imagem

Camargo(1998) define-o como “livro sem texto. As imagens é que contam a história. Os livros com pouco texto, em que o papel principal cabe à ilustração, também podem ser chamados de livro de imagem” (p.70).

Conhecido ainda como texto visual, o livro de imagem conta uma história, seqüencialmente coerente, exclusivamente por meio de desenhos, fotos, enfim, imagens em sequência. A primeira obra do gênero no Brasil, intitulada *Ida e Volta*, de Juarez Machado, foi lançada em 1976, e inaugurou esta nova forma de interpretar conteúdos narrativos.

Ângela Lago, autora das obras a serem analisadas, também busca a definição, em seu site:

O que é um Livro de Imagem? ‘Um campo de experimentação’, é o que nos diz Teresa Colomer, no seu artigo *El álbum y el texto (El Libro-álbum: invención y evolución de um gênero para niños*. Parapara Clave, Banco Del Libro, Caracas, 1999). ‘O gênero que parecia destinado a ser o mais simples e amável da literatura infantil tem produzido as maiores tensões sociais e estéticas, porque tem aproveitado o recurso dos códigos simultâneos e porque tem envolvido duas audiências distintas’. (...) Existe um desajuste entre a capacidade da criança entender uma narrativa oral, e sua capacidade para entender narrações lidas por ela mesma. Ao mesmo tempo existe um desejo por parte do autor de forçar os limites impostos pela capacidade do leitor. Por isso a utilização conjunta do texto e imagem, como um recurso para potencializar a leitura. (...) Para Ulla Rhedin (Bilder Boken, Pa vag mot en teori, Ulla Rhedin, Alfabeta, Gotemborg, 1990), o Livro de Imagem é um objeto trimídia, que soma texto, imagem e a estrutura do livro-ele-mesmo.⁸ (LAGO, in site www.AngelaLago.com.br)

Entre as definições enumeradas em Lago, portanto, é possível resumir que o Livro de imagem é um objeto trimídia, que soma texto, imagem e a estrutura do “livro-ele-mesmo”.

Lago observa, ainda, que “a existência de um duplo destinatário nos livros infantis – criança e adulto – é facilmente verificável nesta literatura caracterizada também por uma inclusão abundante de alusões culturais e literárias”⁹.

⁸ Lago, in site www.AngelaLago.com.br)

⁹ Idem.

A última característica citada, do duplo destinatário desse tipo de publicação, explica a impossibilidade de optarmos por um público específico a ser atingido, quando analisamos um Livro de Imagem.

1.6.4.1. O percurso do Livro de Imagem na história

A superexposição a imagens e, por outro lado, a recepção acrítica em relação às mídias visuais nas últimas décadas vem operando transformações profundas no olhar humano (Zilberman; Lajolo, 1993)

Se, em relação à literatura infantil, a escolha de temas cívicos e moralistas de publicações apreciadas pelas escolas do início do século afastaram o público infantil dos livros, a predominância do visual - imediatamente acessível - sobre o escrito – mediado por alfabetos - na sociedade contemporânea, ajudou a vincular o aprendizado da leitura e escrita a uma “tarefa escolar”, contra o contato com a imagem como “fruição de prazer”.

A face mais cruel desse desinteresse pelo código escrito, o analfabetismo, põe em risco a própria sobrevivência da civilização, na medida em que impede ao homem o acesso à cultura letrada. Essa forma perversa de exclusão, contudo, determinada por origens históricas, e alimentada por interesses das classes dominantes, não se restringe, a meu ver, à ignorância na capacidade de decodificação de um único sistema estruturado, o da escrita. Ela estende-se à habilidade essencial de traduzir e manipular, de configurar estruturas.

E, nesse sentido, a exclusão em relação ao universo das letras torna-se também exclusão cultural, de mundo, enfim, dificultando-se ao iletrado a vivência com formas de linguagem, instrumento fundamental para a formação do homem como

sujeito de sua história, porque detentor da capacidade de transformar a Natureza e também de se comunicar com o Outro.

Lago (2004) divide a história do livro ilustrado para crianças em três momentos, ou melhor, possibilidades. A do texto ilustrado, como é o caso de ***Orbis Pictus*** de Comenius (1658). A do texto encenado, que se inicia com livros como ***Der Struwwelpeter*** de Heinrich Hoffmann's (1840) e ganha sua forma definitiva com os livros de Caldecott em 1870. A do livro trímídia, como o exemplar ***Where the Wild Things Are*** de Maurice Sendak (1963). Parece que o livro para criança sempre cativou criadores como Hoffmann e Sendak, que ao invés de escolherem um único código, recorrem a esse espaço de cruzamentos de linguagens, que hoje consideramos próprio às novas mídias. Vale lembrar William Blake, Wilhelm Bush, Beatrix Potter, Edward Lear, entre outros.

O percurso da imagem na literatura infantil brasileira por meio do texto visual propriamente dito, com as características do Livro de Imagem, somente começa a se delinear com a publicação de *Ida e Volta*, de Juarez Machado, em 1976. Historicamente, portanto, o paralelo necessário com a literatura infantil no decorrer do século apenas pontua a configuração lenta desse tipo específico de livro, da ilustração à ausência total do texto escrito.

A aversão à leitura do público em geral e do infantil em particular, cuja crise vem sendo sentida nas últimas décadas, tem origens históricas. Tendo na escola um poderoso aparelho ideológico, a literatura infantil no Brasil esteve sempre vinculada aos interesses do Estado, desde seu nascimento, no final do século XIX. As primeiras traduções dos “Contos seletos das Mil e Uma Noites” foram feitas por Carlos Jansen, ele mesmo um professor, para atender a necessidades escolares. (Zilberman, 1986)

O aspecto educativo da literatura infantil já se denota em seus primórdios. O *Pantcha Tranta*, série de cinco livros traduzida para o antigo idioma persa provavelmente no século XVI, e considerada precursora do gênero na Europa, encerrava em suas páginas ensinamentos para a educação dos filhos do Rei da Índia Amara Sacti. (Arroyo, 1968)

O interesse pela literatura infantil no Brasil também surge a reboque do crescimento do gênero na Europa, entre os séculos XVII e XIX.. A permanência de poucas obras no imaginário infantil universal, contudo, comprovam, desde o início, que o gosto da criança, em última instância, é que norteou e continua norteando as características inerentes a uma obra infantil.

Queremos dizer, em síntese, que a natureza da literatura infantil, o seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem. A fábula de Esopo é imutável desde seu nascimento e desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil – o gosto do leitor infantil – permanecerá despertando interesse até o fim do mundo. Esta realidade específica não pode ser confundida com exercícios intelectuais ou pedagógicos estritos, fórmulas de moral ou de pureza gramatical, variáveis em suas vinculações históricas. Deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como único critério de aferição da literatura infantil”. (ARROYO, 1968, p.25)

O critério se repete no caso do Livro de Imagem. Faria (1991) cita também o insólito, a surpresa e o menos banal como diferencial determinante na escolha do leitor mirim. Danset-Léger (apud Faria, 1991) observa, contudo, que no caso do Livro de Imagem, imagens complexas ou insólitas exigem um grau de organização muito elevado, de tal forma que o esforço despendido para compreendê-la não seja grande demais, destruindo tanto o interesse como o prazer suscitado no início.

O interesse pela imagem também surge atrelado a fins didáticos: cedo percebeu-se os

benefícios da inclusão de imagens nos livros escolares. A ilustração em textos para crianças começa, portanto, com a escola, que passou a utilizá-la deliberadamente como instrumento didático já no século XVII, com a publicação, em 1658, do manual para ensino do latim para crianças com vocabulário latino em imagens, já citado.

O autor, Comenius, foi imitado por educadores de diversos países. Somente no século XIX, contudo, com as mudanças na relação adulto-criança, delineada pela burguesia no poder, é que a imagem passa a fazer parte de livros infantis não pedagógicos.

Além disso, somente na década de 1930 é que a imagem começa a se tornar preponderante no livro infantil, associado-se ao texto escrito de tal modo que texto escrito e texto visual passam a formar um conjunto indivisível.

O aumento das ilustrações nos livros infantis começa a acontecer sobretudo em função do aperfeiçoamento das técnicas de impressão e em consonância com as modificações que vão ocorrendo no relacionamento adulto/criança, influenciado pelo desenvolvimento da psicologia e da pedagogia". (FARIA, 1991, p.9)

1.6.4.2. o Livro de Imagem e a criança

Para Furnari(1996),

A imagem para a criança pequena ainda é um meio de comunicação fundamental e básico, muitas vezes mais desenvolvido e aprimorado que a linguagem verbal. À medida que a criança cresce e vai desenvolvendo sua comunicação verbal e capacidade de abstração, a quantidade de ilustrações (...) poderá ou não reduzir-se. (p. 44)

A leitura imagética pode desencadear uma nova forma de apreensão da realidade, na medida em que o texto visual, constituído de cores, linhas, movimento, é imediatamente acessível à criança, e pode representar ponte decisiva para a

construção da história, que culmine na leitura estética. A maioria dos autores é unânime em afirmar que a presença da imagem nos livros é imprescindível para atrair a atenção e viabilizar o acesso de crianças pré-leitoras ao texto. Para Bragatto Filho (1995)

A utilização do livro sem legendas (só de imagens ou texto visual) constitui igualmente precioso recurso para enredar a criança das séries iniciais do ensino fundamental ao mundo das histórias, dos livros. Por saber-se que a leitura da imagem precede a do signo escrito, e por saber-se também do grande e intenso convívio que as crianças de hoje, do meio urbano, têm com os signos visuais da TV, dos anúncios e placas, das revistas em quadrinhos, esse tipo de material bibliográfico – o livro com exclusividade ou predominância de texto visual – constitui um prato especial a ser servido às crianças das primeiras séries escolares. (p.88)

Já para Faria(1991) a imagem plástica tem papel relevante inclusive na organização de leitura de mundo da criança.

Ela ajuda a criança a dominar suas percepções visuais, aprendendo a representá-las em um espaço de duas dimensões, submetidas a critérios de seleção e organização específicas (...) Ao se familiarizar com a representação intelectual do mundo em duas dimensões, a criança é ajudada pela imagem a alargar suas vivências, quando esta representa situações que ela ainda não viveu pessoalmente mas que já pode compreender. Assim, auxiliando a criança a 'ler o mundo' representado pelas imagens, já a estamos introduzindo num primeiro patamar de abstrações, preparando-a para atividades intelectuais mais complexas a serem desenvolvidas mais tarde sobretudo pela escola, como a leitura da escrita". (p.8)

Especialmente para alunos em fase de alfabetização, o Livro de Imagem possibilita leituras alternativas, constituídas por códigos já familiares a seu universo de linguagem – o imagético. Ele apresenta ao pequeno sujeito, pela primeira vez, uma **estrutura narrativa** traduzida para seu repertório, que dialoga com o esquema de leitura visual já apropriado por ele (Ostrower, 1983)

Neste momento de descoberta e exploração da estrutura textual reside outro dos potenciais transformadores do livro de imagem, na medida em que o ato da configuração – formador, modelador de qualquer matéria-prima numa perspectiva pessoal - seja a definição mais ulterior de **arte** e de **criatividade**:

Existem, na faixa de mediação significativa entre nosso mundo interno e externo, outras linguagens além das verbais. (...) Essencialmente, porém, no cerne da criação está a nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de **ordenações** (grifo nosso), isto é, através de FORMAS(...).
 (...) Se a fala representa um modo de ordenar, o comportamento também é ordenação. A pintura é ordenação, a arquitetura (...) ou qualquer outra prática significativa. São ordenações, linguagens, formas, apenas não são formas verbais (...), se determinam dentro de outras materialidades.
 (...)O aspecto relevante a ser considerado aqui é que, por meio de ordenações, se objetiva um conteúdo expressivo. A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada. Por isso, o formar, o criar, é sempre um ordenar e comunicar. (OSTROWER, 2001, p. 24)

Em última instância, pois, a contribuição original de Ostrower permite entrever a dimensão que assume, em importância, o ato da configuração:

- Possibilita ao ser humano tomar para si os elementos estruturadores da realidade e transformá-los, manipulá-los, dar-lhes nova forma;
- Na medida em que altera a forma anterior e a imbrica com a marca pessoal do autor, a configuração representa o passo fundamental para a criação estética. A aura de nonsense – uma certa estranheza misteriosa, indizível – citada por vários autores, implícita no livro de imagem, constitui sensação resultante, a meu ver, da própria experiência estética que se estabelece com o objeto imagem.

No nível da criança, a descoberta da estrutura narrativa (e a configuração desse tipo de história) :

- Permite ao aluno de séries iniciais o primeiro contato com a noção de começo, meio e fim;
- Associada à familiaridade da criança com a imagem, permite a interação entre elementos, tanto do código visual como da escrita, garantindo uma leitura mais efetiva;
- Possibilita ao pequeno perceber a seqüência textual como um “esqueleto” ou fio condutor.

É, porém, no nível da diversidade de fruições de uma mesma leitura que o Livro-de-imagem consolida papel determinante na formação do leitor estético/crítico. Nesse nível, o livro de imagem permite liberdade plena de interpretação, na medida em que as histórias podem ser reinventadas em versão própria, a cada releitura (por exemplo, personagens com novos nomes, em outras atividades, com outras funções, entre outros). Manguel (1997), em sua própria experiência com o potencial de fruição da imagem, na ausência ou incompreensão do código escrito, afirma:

As imagens da Europa medieval ofereciam uma sintaxe sem palavras, à qual o leitor silenciosamente acrescentava uma narração. (...)Devo ter lido assim desde os primórdios da minha leitura, antes do meu encontro com as letras e seus sons. Devo ter construído, a partir das aquarelas de Pedro, o Coelho, do desavergonhado João Felpudo, das grandes e brilhantes criaturas de La hormigueta viajera, histórias que explicavam e justificavam as diferentes cenas, ligando-as numa narrativa possível que levava em conta os detalhes representados. **Não sabia disso então, mas estava exercitando minha liberdade de ler até quase o limite das possibilidades**(grifo meu): não era só a minha história que eu contava, como nada me forçava a repeti-la para as mesmas ilustrações. Em uma versão, o protagonista anônimo era o herói, na segunda era o vilão, na terceira tinha meu nome (p. 131)

A sensação de total liberdade citada pelo autor, ainda que ancorada em um fio condutor, se equipara à definição de “obra em movimento” de Umberto Eco, em *Obra Aberta* (1988):

A obra em movimento, em suma, é possibilidade de uma multiplicidade de intervenções pessoais, mas não é um convite amorfo à intervenção indiscriminada: é o convite não necessário nem unívoco à intervenção orientada, a nos inserirmos livremente num mundo que, contudo, é sempre aquele desejado pelo autor. (p. 62)

Nesse sentido, portanto, a sensação de autonomia, obtida por conta dos três principais fatores apresentados – acesso à linguagem não verbal, contato com a configuração e pluralidade de fruições – é que transforma o livro de imagem num instrumento didático tão poderoso na formação do leitor crítico e produtor de textos.

Percepção e pensamento, na realidade, se unem, e isso é comprovado na leitura do Livro-de-imagem, quando, ao mesmo tempo que descreve uma seqüência textual, o leitor realiza intervenções subjetivas, carregadas de significado. Atribuir a um ou outro um caráter secundário relega a leitura de mundo ou a um naturalismo árido ou, em outro extremo, a um psicologismo alienado.

Em síntese, é no acesso ao código visual e na potencialidade, como seqüência textual constituída por imagens, mas também como instrumento único de livre fruição, que encontramos a chave da cumplicidade que o Livro de Imagem evoca. Em outras palavras, na possibilidade de decodificação ao pré-escolar, de leituras infinitas – que tangenciam até o conceito de obra aberta – em qualquer faixa etária, e de formação da estrutura narrativa nas séries iniciais, é que residem as

maiores contribuições desse tipo de texto para o desenvolvimento da criança como leitora.

Sob a ótica do ensino, ainda, levantar e compreender os processos de interação do professor e do aluno receptor diante dessa experiência se torna fundamental, na medida em que associar leitura a prazer representa hoje um dos maiores desafios da educação.

1.6.4.3. O Livro de Imagem e o pré-leitor

As pesquisas na área de psicologia da aprendizagem já indicavam a linguagem como poderoso mediador entre as crianças e o mundo das formas

As pesquisas, no âmbito da psicanálise ligada à pedagogia, provaram que a linguagem das imagens era um dos *mediadores* mais eficazes para estabelecer relações de prazer, de descoberta ou de conhecimento entre a criança e o mundo das formas –seres e coisas – que a rodeiam e que ela mal começa a explorar”. (COELHO, 2002, p. 186)

Datam de meados do século XIX os primeiros, da coleção “Albums du Père Castor” (Álbuns do Pai Castor), também conhecidos como livro de estampas ou álbum de figuras, e que exerceram influência decisiva na renovação da literatura destinada ao pequeno leitor em toda a Europa e nas Américas.

Seu idealizador, o educador e orientador pedagógico Paul Faucher, acreditava que

a leitura inteligente, aquela que esclarece e enriquece o espírito depende não só da aquisição do mecanismo da leitura mas de toda uma educação preparadora. Esta educação, esta pré-leitura é, precisamente, a razão de ser de alguns de nossos álbuns de figuras e atividades. (FAUCHER, apud COELHO, 2002, p.186)

Faucher idealizou a coleção no bojo da implantação da Escola Nova. A partir dos anos 20, ele inicia trabalho com órgãos oficiais de controle para seleção e aprovação de livros didáticos, sob essa nova tendência. Em 1927, cria o Bureau Français d'Éducation Nouvelle e dirige a coleção Éducation – a primeira a representar, na França, a educação ativa.

O encontro com o pedagogo checo Frandisck Bakulé (1877-1957) nesse mesmo ano influencia Faucher profundamente, motivando-o a procurar meios mais imediatos de acesso às crianças, que representassem um novo instrumental educativo, em sintonia com as reais necessidades das crianças.

Entre 1929 e 1931, o educador percorre a Europa Central visando a produção de um novo tipo de livro, com *predomínio absoluto da imagem*, que facilitasse o processo educacional desde as primeiras horas. Atraente e estimulador de diversos jogos, o Livro-de-Imagem já continha sua característica básica, de **texto visual**, totalmente diverso, portanto, da ilustração.

Além dos dois primeiros álbuns citados, os “Albums du Père Castor” passaram a ser constituídos por diversos títulos do mundo todo. Até 1973, contava com 25 milhões de coleções vendidas na França, abarcando 377 títulos. No exterior, 72 títulos traduzidos em 19 países, num total de 209 edições e milhões de exemplares.

Entre eles, inclui-se o do brasileiro Juarez Machado, o *Ida e Volta* que, rejeitado pelas editoras brasileiras, foi publicado na Alemanha, Holanda e Itália, e aceito na coleção Père Castor em 1.970, com o título *Une Aventure Invisible*. Hoje o Brasil está entre os países que editam traduções da coleção, com 12 títulos publicados pela

Editora Ática, série Realejo, com tradução de Lúcia Machado de Almeida.(Coelho, 2002)

Em 1946, Faucher cria o “Atelier du Père Castor”, que passa a reunir dezenas de pesquisadores, vindos de todas as áreas ligadas à educação, à arte e à produção do livro infantil e juvenil. Concentrou-se no estudo dos meios naturais pelos quais a criança adquire os conhecimentos instrumentais. A partir de 1947, inaugura-se a École du Père Castor, que passou a servir de laboratório experimental para o atelier. A escola foi fechada nos anos 60, mas permaneceu como exemplo e índice dos problemas que, nos últimos cinquenta anos, vem preocupando educadores e pesquisadores em geral.

1.7. A criança e os estágios de leitura

Já na década de 30 Faucher havia intuído a importância da leitura imagética na vida da criança, sua proximidade com o leitor mirim e a possibilidade de familiarização com os rudimentos da estrutura narrativa por meio do texto visual. Nunca perdeu de vista, contudo, a necessidade de adequação desses livros com o estágio de amadurecimento físico e psicológico do provável leitor. Partindo de cada estágio, ele chegou à classificação seguinte:

- 1) A partir dos 18 meses – momento de elaboração de linguagens: livros com imagens que devem provocar o conhecimento ou reconhecimento de objetos ou seres, a serem designados oralmente pelo nome. Esse convívio com a imagem facilitaria a operação mental que identifica

- a *percepção visual e a palavra correspondente*. Deve conter poucas páginas(exemplo: *Imagier du Père Castor*);
- 2) A partir dos 3 anos – ampliação do mundo conhecido e linguagem identificadora: livros com imagens tiradas do ambiente familiar, formando historietas simples, manipuláveis pela criança para provocar outras situações e contá-las (*Bonnes Chose; no Brasil, Eva Furnari com os títulos De vez em Quando, Todo Dia, Quer Brincar?, entre outros*)
- 3) Durante a aprendizagem da leitura – momento de consolidação da linguagem: Textos breves combinados com abundantes imagens, com pouco mais de uma dezena de páginas, com temas como dormir, brincar, comer, Ter medo, agir. Segundo Faucher(apud Coelho, 2002), nesse momento o leitor passa a adotar atitude ativa:

Lendo em voz alta as imagens, adota uma atitude ativa: compara, discrimina, enumera, descreve, recria e interpreta, segundo o que já sabe.[...] Cada imagem representa uma unidade de ação e de leitura, e permite a compreensão e a utilização de um vocabulário adaptado às situações propostas. [...] Histórias com 2,3, 4 ou mais imagens a serem reconstituídas ajudam as crianças a diferenciarem o antes e o depois, a tomarem consciência das diferenças, a encontrarem as ligações, a organizarem seu raciocínio (noções de orientação, de lateralização, de espaço). Isto requer um duplo esforço de análise e síntese”(FAUCHER, apud COELHO, 2002, p. 190)

- 4) Fase de treino progressivo da técnica de leitura: o texto em relação à imagem;

- 5) Fase de consolidação da técnica da leitura;
- 6) Fase da leitura total.

CAPÍTULO II - leitura visual e imagem

2.1. LEITURA, PRAZER E PERCEPÇÃO

O teórico Frank Smith (1997) resume o complexo problema que envolve a aprendizagem da leitura com uma palavra: ele argumenta que, **apesar** de todas as estratégias mirabolantes já criadas no ensino da leitura e da escrita, os alunos aprendem a ler.

Superam traumas, vencem dificuldades, sobretudo em virtude da necessidade inerente do homem de se comunicar. Ele admite, portanto, que o elemento fundamental necessário a esse aprendizado, em última instância, seja a vontade do aprendiz. O Livro-de-Imagem, nesse sentido, é instrumento-chave porque objeto de prazer nas mãos de crianças.

Smith observa também que a percepção visual depende de informações do cérebro, e que, ainda que os olhos vejam, só o cérebro é que enxerga (Smith, 1999). Essa mesma percepção, contudo, também possibilita a visão de totalidades.

Como linguagem, o Livro de Imagem se ressentir de pressupostos teóricos. A utilização de seqüências de imagens como texto narrativo constitui matéria relativamente nova em termos de Brasil, tanto em nível de leitura como de construção, e menos ainda em relação a uma “pedagogia do texto visual”.

Acredito, porém, que qualquer análise que busque entender essa nova linguagem deva partir da elaboração de uma “gramática da imagem”, como já citado à página 47, baseada em princípios perceptivos totalizadores, nascidos da visão gestaltista de apreensão da realidade física. Essa perspectiva, contudo, deve ser vista à luz de uma fenomenologia que percebe totalidades-em-si-mesmas, tanto no viés do

significante como na ênfase da visão unificada, do Todo, como princípio estruturador da realidade total.

2.2. PERCEPÇÃO E LEITURA VISUAL

Segundo Chauí (2002), a percepção se caracteriza pelo

conhecimento sensorial de configurações ou de totalidades organizadas e dotadas de sentido e não uma soma de sensações elementares”. Apesar disso, contraditoriamente, “na teoria fenomenológica do conhecimento, a percepção é considerada originária e parte principal do conhecimento humano, mas com uma estrutura diferente da do pensamento abstrato, que opera com idéias. (...) A percepção sempre se realiza por perfis ou perspectivas, isto é, nunca podemos perceber de uma só vez um objeto, pois somente percebemos algumas de suas faces de cada vez; no pensamento, nosso intelecto compreende uma idéia de uma só vez e por inteiro” (p. 124).

Os desenhos produzidos por crianças em diversas experiências (Arnheim, 2002) parecem confirmar que a segunda perspectiva seja a única válida: ao descrever, por exemplo, um carro, a maioria das crianças desenha-o com quatro rodas, apesar de enxergar apenas duas. Ou seja, aparentemente, opera um *conceito* do carro, mais do que uma descrição.

Arnheim (2002), contudo, discute essa “conceitualização” da forma, ao criticar o papel secundário que se atribui à percepção, naquela perspectiva:

A teoria intelectualista tem sido aplicada não apenas aos desenhos infantis mas a todos os tipos de arte “geométrica” altamente formalizada, especialmente a dos povos primitivos. E uma vez que não se podia afirmar categoricamente que toda a arte provinha dos conceitos não visuais, a teoria levou à controvérsia de que existiam dois procedimentos artísticos que diferiam em princípio. As crianças, os pintores do neolítico, os índios americanos e os homens das tribos africanas trabalhavam partindo de abstrações intelectuais; eles praticavam ‘arte conceitual’. Os habitantes da caverna paleolítica, os muralistas pompeanos e europeus, durante e após a Renascença, representavam o que viam com os olhos; eles praticavam ‘arte

perceptiva'. Esta dicotomia absurda era uma das principais desvantagens da teoria porque ocultava o fato essencial de que o mesmo tipo de forma bem definida, tão destacada na obra de muitos primitivos, é indispensável a qualquer representação 'realística' que recebe o nome de arte. Uma figura feita por uma criança não é mais 'esquema' do que uma feita por Rubens¹⁰. É apenas menos diferenciada. (...) Por outro lado, a teoria negligencia a importante contribuição da observação perceptiva mesmo para a obra altamente estilizada. Quando um ilhéu dos Mares do Sul pinta o mar agitado pelo vento como um retângulo listado com linhas oblíquas paralelas, o essencial da estrutura visual do modelo é executado de uma maneira simplificada mas inteiramente não 'simbólica'". (p.. 158-159).

Já para Piaget (1975), a rigidez das figuras infantis é fruto da atividade perceptiva, que ele conceitua como inteligência perceptiva, e não percepção.

A imagem (mental) não é prolongamento da percepção como tal, mas da atividade perceptiva, a qual é uma forma elementar de inteligência que deriva, ela própria, da inteligência sensório-motora característica dos primeiros dezoito meses da existência. (...) Que se passa, com efeito, quando se percebe um quadro visual, a fim de reconstituir, em seguida, a sua imagem mental? Decompõe-se, compara-se e transforma-se mediante uma atividade cujas raízes se prendem, simplesmente, à regulação e comparação perceptivas, mas que se integram, por outra parte, num jogo de conceitos que permite atribuir significações aos elementos e às relações assim analisadas. (...) Com efeito, já foi dito e redito que as percepções infantis eram sincréticas ou globais, mas não é tanto a percepção como tal que apresenta esse caráter entre os dois e sete anos! É, antes, a atividade perceptiva que, por sua carência de análises e comparações, de antecipações e de transposições, deixa o sujeito passivo na presença dos quadros percebidos. Esse sincretismo da atividade perceptiva explica, então, simultaneamente, a pobreza, ou, pelo menos, a rigidez relativa do figurativismo infantil e os aspectos essenciais da imitação e do desenho". (p. 102)

A passividade a que se refere Piaget, porém, transposta ao momento de contemplação de um espaço pictórico, corresponde, na verdade, à etapa mais rica de sensações da leitura perceptiva, fundamental para a compreensão do sentido do

¹⁰ Pintor flamenco do período barroco, admirado pelo arrojo na configuração do espaço pictórico.

texto visual que habita subliminarmente esse espaço. A apreensão da totalidade – sincretismo, nas palavras de Piaget – constitui, na realidade, o primeiro e o último impacto do receptor diante da imagem física - e, entre esses dois momentos, processa-se a **leitura visual do espaço**.

A leitura de totalidades, nesse sentido, não “deixa o sujeito passivo na presença dos quadros percebidos”, “por sua carência de análises e comparações”, como defende Piaget (1975), mas, ao contrário, conecta percepção e pensamento numa experiência única e duradoura. A rigidez citada nos desenhos infantis é tão esquemática quanto uma pintura de Rubens, conforme Arnheim (2002), porque eles partem de conceitos visuais de imagens em si, e não de conceitos intelectuais.

Ainda segundo Arnheim, a percepção consiste na formação de conceitos perceptivos. A visão atua no material bruto da experiência criando um esquema correlato de formas gerais. O termo conceito, contudo, nesse contexto, não é operação intelectual, porque os processos devem ser considerados como se ocorressem dentro do setor visual do sistema nervoso.

O termo tem intenção de sugerir similaridade entre as atividades elementares dos sentidos e as mais “elevadas” do pensamento ou do raciocínio. Os mesmos mecanismos operam tanto em nível perceptivo como intelectual, de modo que termos como conceito, julgamento, lógica, abstração, conclusão, computação, são necessários para descrever o trabalho dos sentidos.

Podemos considerar, portanto, **a visão uma atividade criadora da mente humana**. A percepção realiza ao nível sensório o que no domínio do raciocínio se conhece como entendimento. O ato de ver (ou de ler imagens) de todo homem antecipa de um modo modesto a capacidade, tão admirada no artista, de produzir

padrões que validamente interpretam a experiência por meio da forma organizada. **Ver é compreender.**(ARNHEIM, 2002, p. 37-39)

Por outro lado, o “isolamento” aparente das formas entre si na composição infantil pode ser atribuído não à conceitualização ou idealização na interpretação gráfica de um objeto, característicos de obras de arte cristã primitiva, mas sim à falta de capacidade da criança de unir espaços visuais em seqüência e em contexto. Já a decomposição, comparação e transformação do objeto, mediante a atividade perceptiva, citados por Piaget, correspondem, nesse contexto, a esse momento de leitura visual, repleto, sim, de significados, mas colado intrinsecamente ao nível da leitura objetiva do espaço, e que é concluído por uma leitura total que soma interações entre a imagem e as experiências pessoais do leitor. Sob esse olhar, e guardadas as devidas proporções, a interação ação-homem-meio, se coaduna e se efetiva de forma intensa por meio da leitura de imagem, justamente no momento de conclusão da leitura da obra, novamente totalizante.

2.3. Imagem, percepção e tempo

Um aspecto intimamente ligado ao viés de leitura perceptiva adotado neste trabalho é o do espaço e tempo. Ao nos atermos aos detalhes da leitura perceptiva de uma composição a partir de totalidades, traçamos uma trajetória do olhar, que desenvolve-se no tempo (esse assunto será abordado mais detalhadamente no capítulo “Estágios de leitura do livro de imagem”). O percurso do olhar sobre a imagem se processa sobretudo ditado pelo ritmo que os elementos pictóricos imprimem ao espaço.

Mesmo que praticamente imperceptível, há sempre uma duração envolvida na recepção e processamento de estímulos pelos órgãos sensórios e pelo cérebro, sendo até possível quantificar as durações exigidas por diversos processos neurológicos, tais como reação dos receptores retinianos, excitação do córtex, etc. (SANTAELLA;NÖTH,1999, p. 89)

Ainda em relação a leitura perceptiva, Peirce contribuiu fundamentalmente para embasar uma teoria lógica da percepção. O caráter triádico sobre o processo perceptivo elaborado pelo autor inaugurou outro olhar sobre a teoria da percepção.

Segundo seu esquema, o processo perceptivo ocorre em três etapas, cuja descrição emprestarei de Santaella & Noth (1999:87): o percepto bate à nossa porta, insiste, mas é mudo. O *percipuum* é o percepto traduzido pelos sentidos. Essa tradução pelos sentidos tem três níveis, o do sentimento, o do choque e o do automatismo interpretativo, este correspondendo exatamente ao juízo perceptivo, o qual, por sua natureza interpretativa, é aquele que nos diz o que é que está sendo percebido.

Além desses três níveis, os dois elementos do *percipuum*, *antecipuum* e *ponecipuum*, que são os ingredientes quase infinitesimais de memória (*ponecipuum*), estão incluídos em quase todo ato perceptivo, ou de antecipação (*antecipuum*), sem os quais nenhum juízo perceptivo seria possível. Na análise das obras selecionadas, questões de ritmo, como variação do tempo que o olhar dedica a cada área do espaço, desempenharão papel determinante em todos os elementos pictóricos, de cores (ritmo) a luz (duração de atenção a focos de luz no mesmo espaço).

2.4. Trajetória do olhar e leitura da imagem

Ler imagens é exercitar o olhar de totalidades. O Livro-de-Imagem, nesse sentido, estimula duplamente esta sensação unificadora, já que é constituído, na maioria das vezes, por seqüências narrativas visuais, que possibilitam o contato, para o leitor, de noções de começo, meio e fim.

Quando lemos imagens (...) atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois, e por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p.27)

Para Ostrower (1988), que propõe uma seqüência de leitura do espaço visual, a estrutura objetiva da obra delimita, em última instância, os significados possíveis de uma composição:

A calma aceitação de Leonardo da Vinci ou o movimento frenético de Kandinsky podem ainda significar mil coisas para cada um de nós. Na interpretação pessoal, nosso subjetivo junta-se ao objetivo, pois cada um de nós entra com sua própria experiência de vida, seus valores e suas aspirações. E como cada pessoa constitui um ser único, com uma experiência de vida também única, as interpretações que dará serão sempre diferentes em diversos momentos de sua própria vida. Entretanto – e este é um ponto da maior importância – apesar da grande diversidade de nuances pessoais, as interpretações subjetivas se manterão dentro do leque de significados possíveis, estabelecidos pela estrutura objetiva da obra. Os conteúdos gerais, objetivos, e as interpretações, subjetivas, serão assim orientados pelas qualidades dinâmicas/estáticas percebidas no movimento visual que ordena o espaço (p. 42).

Para Marin (apud FARIA, 1991, p. 10), “ler é percorrer com o olhar um conjunto gráfico e é também decifrar um texto”. Num quadro ou imagem, *a interpretação se*

efetua na trajetória do olhar. Já para Danset-Léger (idem, p. 10), ler um quadro é captar “as informações semânticas veiculadas pela imagem”.

No caso do Livro de Imagem, essa leitura visual ocorre em níveis “matéricos” diferenciados muito explícitos: o textual e o imagético. No nível do texto, uma narrativa com começo, meio e fim definidos, se processa em conjunto com a sensação dos elementos visuais e os significados. No nível da leitura da imagem ou dos elementos desse texto – o personagem, o ambiente, a cena acontecendo, os elementos icônicos – a interpretação ocorre de forma menos linear.

2.5. Contribuições de Arnheim, Ostrower e Buoro nos parâmetros de análise do *corpus*

Como estabelecer parâmetros para esse tipo de leitura, que é tão texto quanto imagem? Diante da falta de critérios específicos para leitura desse tipo de obra, a opção adotada, como já delineada anteriormente, será a de utilizar modelos de análise já existentes de leitura de obras de arte.

Arnheim e Ostrower explicitam cada um dos elementos de uma imagem – cor, forma, volume, linha, direção, e desenvolvem observações de obras quadro a quadro. Já Buoro realiza as análises fundamentada em teóricos contemporâneos, como Greimas.

Em todos os autores, contudo, há a consciência da importância primeira da visão do todo da obra, não como soma de suas partes, mas como elemento à parte a ser deglutido, como configuração própria. Também defendem a relação intrínseca entre o discurso e o contexto (social, econômico, de vida), onde a linguagem se coloca como sujeito e objeto de construção do mundo. As histórias de vida dos

artistas que produziram as obras também têm relevância no contexto da análise de obras dos três autores.

Considerando todos esses teóricos, contudo, Ostrower dá contribuição decisiva à arte com a criação de um esquema perceptivo-visual constante para a leitura da imagem. Além disso, frisa a necessidade da relação entre sujeito e sociedade, na construção do olhar, e adverte para o perigo da alienação como destruidora da sensibilidade, localizando na divisão do trabalho o cerne da cisão do homem contemporâneo, posição que é defendida também no presente trabalho.

Já Arnheim teve contribuição decisiva na história da análise de imagens na medida em que superou a concepção mecanicista do olhar sobre a arte, que resumia a leitura estética a somas isoladas de sensações. Relendo os gestaltistas, Arnheim garantiu a necessidade da análise do Todo antes da observação das partes, bem como explicou de maneira detalhada, no nível da percepção, cada um dos elementos que compõem uma obra de arte.

A opção por Buoro ocorreu por visar um Olhar contemporâneo sobre as formas de análise de imagens. A autora dimensiona seus parâmetros sob o enfoque da semiótica plástica, que ela define como

estudo dos discursos visuais, para neles reconhecer o modo como são construídos as relações entre os sujeitos, os objetos de valor e a percepção de como se operam as transformações pelo próprio processo de construção discursiva" (BUORO, 2002, p.131)

O método de análise que ela desenvolve no decorrer de seu livro difere dos dois outros, na prática, por realizar o estudo do espaço pictórico em camadas, planos, num processo de desconstrução da obra a partir do caminho inverso ao do artista, ou seja, da última pincelada à primeira. Na realidade, Buoro dá nova redação às

afirmações de Arnheim e Ostrower, da existência da imagem visual como significante nas relações discursivas. Dito isto, posso equiparar os três métodos de análise como diferentes formas de análise com ênfase no estudo do texto-em-si-mesmo.

2.6. Níveis de Leitura

Pesquisas no início do século XX realizadas pelo psicólogo francês Alfredo Binet e Théodore Simon delinearam três níveis básicos e progressivos na apreensão de uma imagem, denominada Escala Métrica de Inteligência(1905 e 1911).

O primeiro, de enumeração dos elementos constantes da imagem, o segundo de descrição desses elementos, e o terceiro estágio, de interpretação desses dados. A esses estádios, outros psicólogos acrescentaram dados, tais como o tema, conteúdo, significação, grau de complexidade, taxa de animação dos personagens e o estilo do desenhista, entre outros.

Se como análise da imagem como unidade a classificação citada permanece válida, no caso do Livro de Imagem, contudo, acredito que a seqüência de recepção para o leitor ocorra de outra forma. Quando folheamos as páginas desses livros, nossa primeira reação não é seguramente a de enumerar os elementos contidos em seu interior.

A sensação que nos toma – pelo menos na maioria desses livros - é a do torpor totalizante em cuja leitura silenciosa vivenciamos a experiência estética. Misto de prazer, surpresa, interrogação, a primeira leitura nos remete a uma sensação de *nonsense* apenas superada num segundo olhar, onde deglutimos as narrativas secundárias, nos atemos às imagens, degustamos os detalhes quadro a quadro.

Num terceiro momento, elaboramos sínteses e voltamos à sensação de unidade, porém acrescida das experiências vivenciadas nas duas primeiras etapas. Nesse momento, de leitura total, podemos dizer que o receptor “vê Poesia”.

Fabre (apud Faria, 1991) também enxerga a associação do Livro de Imagem à experiência poética, por meio de cinco requisitos básicos. Dos parâmetros definidos por Fabre, Faria elabora seus próprios, sobre a concretização gráfica do Livro de Imagem.

- 1) não deve ser como fotografia, mas (...) uma interpretação simplificada do real;
- 2) Diferencia-se do desenho técnico e/ou documental (que deve ser objetivo e neutro) por ser um veículo de informação envolvido de **afetividade** (grifo meu) e por se dirigir à imaginação e à sensibilidade da criança(...);
- 3) (...) um sistema de convenções mais simples do que o da escrita, despojado, sóbrio e direto. Esta imagem está integralmente vinculada à arte, de modo a criar uma *aura* que envolva a criança, levando-a a viver a plasticidade da imagem segundo sua fantasia;
- 4) E finalmente Jean Fabre associa a apreensão da imagem à de um **poema** (grifo meu). Seu conteúdo não se esgota com um único olhar, mas ele pode apresentar dois tipos de curtição: uma revelação imediata, global ou uma impregnação lenta, onde a leitura da imagem se faz devagar, percorrendo-se seus detalhes e ‘entrando-se’ aos poucos nela (p. 17-18)

Já Ostrower vislumbra na leitura sensível - de obras de arte, no caso - a esperança de uma re-humanização do Olhar, que derrota a alienação imposta pela sociedade contemporânea. É exemplar o desfecho de seu livro *Universos da Arte*, onde, na conclusão de um curso de história da arte dado a operários de uma fábrica, um dos alunos se dirige à autora pedindo, para a próxima temporada, um curso de ... Filosofia!

2.7. ESTÁGIOS DE LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM

2.7.1. O nível matérico: considerações sobre instrumentos de análise

2.7.1.1. Subjetivo e objetivo

Há um risco preocupante de elaboração de uma perspectiva mecanicista, quando há a tentativa de se organizar um sistema de análise de imagem. Isto se deve ao fato de que a carga subjetiva inerente a cada Olhar sobre uma obra inviabiliza aparentemente o modelo de uma interpretação única, objetiva, seja sobre a trajetória dos olhos como sobre a intensidade de sensações dadas como inquestionáveis.

Ao analisar imagens sob o olhar leigo – e, portanto abundante de subjetividade –, Manguel(1997) mantém como veredicto imutável a própria mutabilidade de interpretações sobre a imagem, que, em sua opinião, chega a nós banhada de significados impregnados de vivências únicas. Ou seja, o Olhar sobre uma imagem é necessariamente o de um leitor específico sobre um emissor específico.

O termo “objetivo” para a leitura de imagens, e, sobretudo no contexto da leitura estética visual, passa necessariamente pelo filtro da subjetividade em virtude de que, quando exposto aos elementos que constituem a imagem – cor, forma, volume, linhas, entre outros – o receptor decodifica-os banhado por reações fisiológicas, ao mesmo tempo em que processa o significado obtido de sua vivência em relação à imagem vista.

Manguel afirma, nesse sentido:

Não sei se é possível algo como um sistema coerente para ler imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita (um sistema implícito no próprio código que estamos decifrando). Talvez, em contraste com um texto escrito no qual o significado dos signos deve ser estabelecido

antes que eles possam ser gravados na argila, ou no papel, ou atrás de uma tela eletrônica, o código que nos habilita a ler uma imagem (...) é criado *após* a imagem se constituir. (MANGUEL, 1997 32)

Ao debater essa questão, Adorno (1988) associa sujeito e objeto, subjetivo e objetivo, como faces indissolúveis na construção da obra de arte. Para ele, não é sujeito nem o contemplador, nem o criador, nem o espírito absoluto, mas antes o que está ligado à coisa, por ela é pré-formado e que, por seu turno, é mediatizado pelo objeto. Enquanto mediatizado pelo objeto, portanto, a obra é constituída pelo resultado do olhar do sujeito filtrado pela especificidade objetiva da estrutura formante. Disso decorre que é possível, portanto, identificar num objeto tanto características inerentes à sua especificidade física enquanto estrutura, como também à carga subjetiva imprimida pelo sujeito no cerne do objeto.

Esse raciocínio nos autoriza a delinear sistemas objetivos de leitura de imagem, que possam sustentar padrões que se repetem, sem o temor de, com isso, desconsiderar a unicidade subjetiva inerente a cada leitor. Patamares de padrões objetivos advindos da estrutura da matéria formante poderiam conviver, neste caso, com interpretações subjetivas do leitor, em uma síntese, já que discerníveis entre si.

Exemplo claro disso foram as interpretações de alunos de escolas municipais entrevistados¹¹: ao realizarem os relatos do enredo dos livros, as crianças comprovaram o convívio do subjetivo e do objetivo em suas leituras. Ao mesmo tempo em que todos percorriam o olhar precisamente na ordem e direção prevista por Ostrower (1983) em seu esquema perceptivo visual, incluíam inferências subjetivas

¹¹ Buscando referenciais para a leitura de imagens por crianças da rede pública no ensino fundamental, apliquei entrevistas semi-estruturadas num pequeno estudo de caso, de caráter qualitativo. A pesquisa forneceu importantes subsídios para entender a leitura do Livro de Imagem pela criança.

riquíssimas, tanto fruto de recordações de outras fábulas, como também de suas histórias de vida. A narração de Monique, da 1ª série, comprova os dois aspectos: ao contar a história escolhida, a aluna (ver exemplo em aluno 3-1, Apêndice A) inseriu seis comentários evocados exclusivamente de sua memória e relacionados a fatos de sua história de vida:

Outra Vez – Era uma vez um porquinho e a mãe do porquinho, era uma vez mandou o gatinho levar umas plantas para a irmã dela. Foi caminhando, chegou numa casa, e o príncipe esperando por ela. Os dois ficaram felizes e felizes para sempre. Depois veio uma bruxa, fazendo mal para todos nós.

Um gato malvado, e dando bolinha para o príncipe, envenenada. O cachorro e o bode, comendo as flores. O cachorro só olhando. O gato malvado foi embora. Rebentou a planta, não deixou nada para nós. Aí veio uma frente fria tão grande, que era noite, com a chuva, assustados, o gato malvado numa caminha. O gato atrás do bode. Pegava todos os ratinhos e comia o ratinho. A flor que precisavam ficou lá. O bode ficou cantando pro cachorro, aí a flor, que fazia bem para eles, o bode colocou um veneno para o cachorro comer. E aí fez tão mal que ele foi dormir na cama do gato. O gato ficou tão assustado que amanheceu...Cachorro. Aí o gato derrubou a flor que fazia bem. O cachorro foi e pegou a planta. O gato ficou olhando. Tinha um monte de rato andando, macaquinho andando.

O bode fez tanta maldade que acabou ao lado do anjo. O gato olhou para ver se o outro estava na casinha. Não estava. Aí o sol, sol, sol, e o sino bateu. O anjinho assustou, e o anjinho foi andando, pra ver. O cachorro pegou a flor e foram felizes. Essa é a história do cachorro. E a flor ficou normal.

As inserções foram observadas nos seguintes trechos: 1)Foi caminhando, chegou numa casa, e o príncipe esperando por ela. Os dois ficaram felizes e felizes para sempre. Depois veio uma bruxa, fazendo mal para todos nós. 2)Um gato malvado, e dando bolinha para o príncipe, envenenada. 3)Aí veio uma frente fria tão grande, que era noite, com a chuva, assustados, o gato malvado numa caminha. O gato atrás do bode. Pegava todos os ratinhos e comia o ratinho. A flor que precisavam ficou lá. 4)Pegava todos os ratinhos e comia o ratinho. A flor que

precisavam ficar lá. 5)O bode ficou cantando pro cachorro, aí a flor, que fazia bem para eles, o bode colocou um veneno para o cachorro comer. E aí fez tão mal que ele foi dormir na cama do gato. O gato ficou tão assustado que amanheceu. 6)O bode fez tanta maldade que acabou ao lado do anjo. O gato olhou para ver se o outro estava na casinha. Não estava. Aí o sol, sol, sol, e o sino bateu. O anjinho assustou, e o anjinho foi andando, pra ver. O cachorro pegou a flor e foram felizes. Essa é a história do cachorro. E a flor ficou normal. 7)Já no nível significante, a leitura perceptivo-visual ocorre no sentido da diagonal descrita por Ostrower:

2.7.1.2. Estrutura visual-perceptiva de espaço (conforme Ostrower)

O esquema, que será abordado com detalhes nas próximas páginas, constitui referência principal no trabalho, e descreve a direção percorrida pelo olhar, num primeiro momento de fruição.



Figura 1



Figura 2: Narrativa: "(...) Foi caminhando, chegou numa casa, e o príncipe esperando por ela. (...)\" A narrativa obedece à tendência de leitura da esquerda para a direita.

Esse esquema perceptivo-visual que acompanha a leitura subjetiva é o que pretendo enumerar como parte de um sistema objetivo de leitura de imagens, na medida em que reações obtidas da leitura que delineiem padrões possíveis são pouco divulgadas ou mesmo desconhecidas pelo próprio leitor, seja professor ou aluno. Tomando para si o conhecimento sobre parte dessa gramática visual, o professor terá condições mínimas para elaborar leituras mais detidas sobre a imagem, tanto no contexto de uma crítica sobre seu uso pela indústria cultural, quanto no do caminho para a fruição estética. Não há garantia prévia de que uma pedagogia da imagem conduza *necessariamente* à fruição estética. Mas a certeza de que, sem ela, o leitor não se postará sequer no caminho de uma eventual fruição da imagem me mobiliza para considerar este um estudo imprescindível para a construção do ser humano sensível e reintegrado em si mesmo pela via da leitura de imagem.

Ostrower (1983), Buoro (2002) e Arnheim (2002) constróem também suas teorias calcados na certeza da necessidade inerente da apreensão dos

processos significantes dos discursos visuais, o que os alinha com o estruturalismo de Eco (1988). Buoro dá, na prática, nova redação aos mesmos argumentos delineados por Arnheim (2002) e Ostrower (1983).

Nesse sentido, os dois últimos autores podem ser considerados precursores intuitivos da semiótica plástica, calcada nos fundamentos da teoria greimasiana, que considera a arte como linguagem e a produção artística como texto estruturado a partir de relações sintáticas e semânticas. Buoro observa:

Sendo a produção artística plena de sentidos, o seu significado para alguém é construído por esse sujeito, a partir de percursos gerativos de sentido que emergem do próprio texto e se movem na direção inversa da obra. Não se trata, portanto, apenas da transmissão entre emissor e receptor, como propõe a teoria da comunicação; trata-se muito mais de uma relação entre dois sujeitos: a obra e aquele que a vê. Trata-se de um instrumental que favorece o desenvolvimento desse olhar, na medida em que é capaz de analisar a imagem e reconstruir sentidos para a apreensão do objeto artístico (...) A abordagem semiótica escolhida confere valor ao objeto artístico, valor que os educadores de arte, de um modo geral, não estão preparados para constatar e estabelecer. Este é, pois, um procedimento que leva em conta o objeto de arte como capaz de conter em si mesmo as chaves para sua significação, o que lhe concede o valor de texto significativa (...). (BUORO, 2002, p. 31)

Posto isto, podemos passar a observar os vários níveis e requisitos de apreensão na leitura do Livro de Imagem (LI). No presente trabalho, adotarei a divisão de três estágios na fruição do LI:

1. Fruição perceptivo/fenomenológica
 - a) Narrativa textual do enredo
 - b) imagem
2. Fruição quadro a quadro
3. Fruição total: a síntese

Buoro (2002) novamente fornece subsídios de comparação de sistemas de análise de imagens, emprestada à semiótica plástica que, por sua vez, utiliza o percurso gerador de sentido para reconhecer como são construídos os sujeitos, os percursos, os valores e a significação da imagem. Fiorin (2002) descreve o percurso gerador de sentido como:

Uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo. (FIORIN, apud BUORO, 2002, p. 133)

Esses níveis seriam o fundamental, o narrativo e o nível discursivo. O percurso que Buoro propõe, em paralelo com Arnheim (2002) e Ostrower (1983), portanto, também dá respaldo ao sistema abaixo explicitado, com diferenças apenas na ênfase, de olhares diversos sobre a imagem: enquanto Arnheim apresenta, no nível da psicologia, preocupação constante com as referências gestaltistas, Ostrower expõe os caminhos da leitura compositiva por meio do olhar intuitivo do artista e professor de arte. Já Buoro se fundamenta em referenciais teóricos buscados em bibliografias e em sua vivência como professora.

2.7.2. Fruição perceptivo/fenomenológica

Neste trabalho, a análise no nível narrativo – a história contada por meio das imagens – será incipiente, se comparada ao nível de detalhamento de análise da estrutura significativa da obra e o texto visual contido tanto na obra como um todo quanto em cada uma de suas páginas.

O recorte feito nesse viés, contudo, não subentende importância menor ao nível narrativo no contexto do Livro de Imagem; apenas representou uma opção necessária diante da amplitude do tema.

A opção pelo termo *fruição fenomenológica* pretende designar o primeiro momento de encontro com o Livro de Imagem em sua totalidade narrativa textual/conjunto de imagens, instância da Percepção. Sem pretensões de discutir a corrente fenomenológica como movimento filosófico, a escolha pelo termo se deve à abrangência de sua definição, calcada na Psicologia da Forma ou Gestalt, de visão de totalidades:

Fenomenologia e Gestalt, porém, mostram que não há diferença entre sensação e percepção porque nunca temos sensações parciais (...), isto é, sensações separadas de cada qualidade, que depois o espírito juntaria e organizaria como percepção de um único objeto. Sentimos e percebemos formas, isto é, totalidades estruturadas dotadas de sentido ou de significação. (CHAUÍ, 2002, p. 121)

A leitura perceptiva de imagens, neste sentido, “é o conhecimento sensorial de configurações ou de totalidades organizadas e dotadas de sentido e não uma soma de sensações elementares; sensação e percepção são a mesma coisa” (idem, p. 122)

A primeira leitura, além disso, nessa perspectiva, será sempre a de um todo, mas percebido por nós e com o qual interagimos, onde

O mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo. (CHAUÍ, São Paulo: 2002, p. 123)

Nessa primeira leitura, apreendemos o sentido geral da sequência textual imbricado com as sensações físicas que trazem os elementos pictóricos (linhas formas, cores, etc) :

- Advindas da configuração geral dos elementos em todas as páginas; é o momento de perceber, por exemplo, a intensidade do onírico, ou do “agitado”, do panorâmico ou do intimista do livro;
- da história linear – quando há – contada pelas imagens, o enredo.

Ostrower (1998) ao discorrer sobre a Teoria da Gestalt – do alemão: figura, configuração, forma – chega a comparar sua importância, no campo da arte, ao da descoberta da Teoria da Relatividade, para a Física. A definição de Max Wertheim (apud Ostrower, 1998 198) de que “o todo é mais do que a soma de suas partes” deve remeter não ao conceito de totalidade como elemento misterioso a ser acrescentado, mas sim enquanto integração, síntese das partes. Ainda na visão de Ostrower, a Gestalt pode ser considerada a “teoria de campo” em relação à percepção.

Nascida da Psicanálise, essa corrente, que inicialmente estudava os efeitos e características das ilusões ópticas, distinguiu-se, contudo, no estudo do modo como se estruturam e se reestruturam constantemente novas totalidades em nossa percepção. (Ostrower, 1998)

As pesquisas nessa área possibilitaram contribuições decisivas para o esclarecimento sobre o funcionamento da imagem. A partir desta teoria, problemas de percepção, que eram vistos como ilusão de óptica, passaram a ser explicados dentro de critérios coerentes de configuração e de relação entre partes e o todo.

Princípios da Gestalt fundamentam, por exemplo, a constatação de que o olhar totalizador tende a buscar, como síntese, sempre as formas mais simples. Arnheim (2002) demonstra essa tendência por meio de figuras:

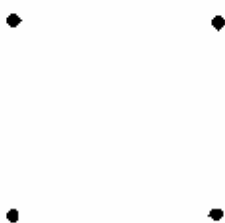


Figura 26



a



b



c

Figura 27

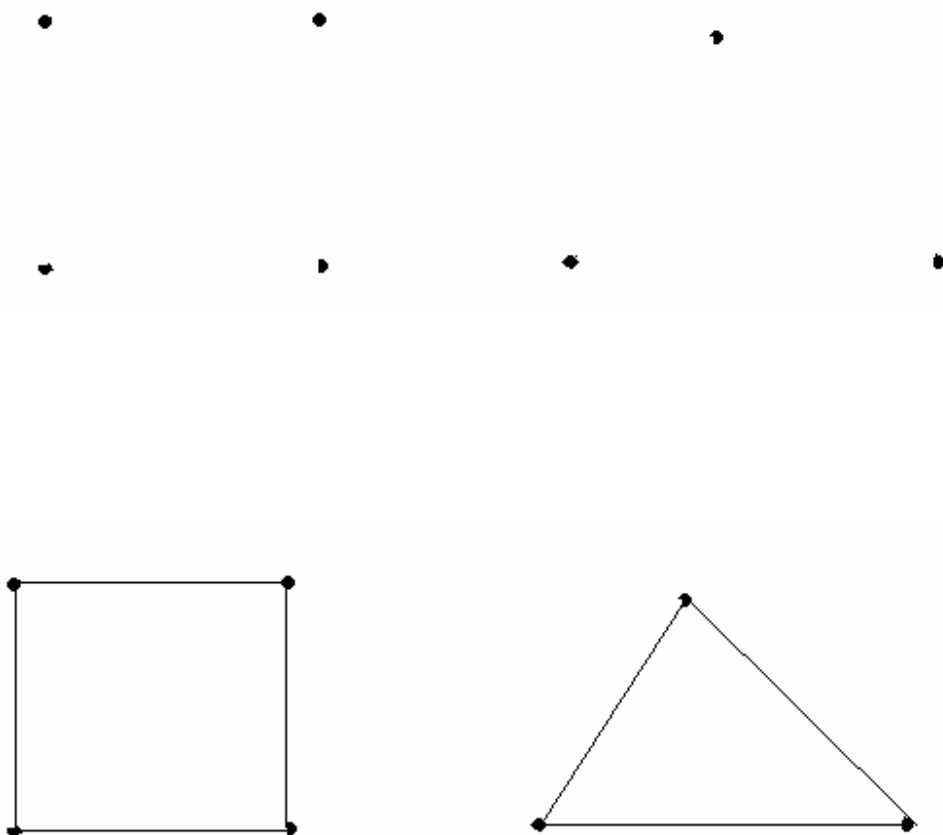


Figura 28

Figura 3: esquema de tendência do olhar diante de pontos próximos. Fonte: Arte e Percepção Visual, p. 46.

Ao observarmos os quatro pontos, necessariamente enxergamos um quadrado, e não qualquer outra forma. Por que? O psicólogo defende que, intuitivamente, o olhar busca a forma mais simples, definindo o critério de “simples” como o que parece aos olhos mais fácil de se compreender. Em última instância, porém, Arnheim admite a mesma suspeita que Ostrower (1998) apresenta na figura abaixo: a de que o critério selecionado é o da forma geométrica básica, ou seja, o círculo, o quadrado e o triângulo.

Figura 4: olhar tende às formas mais simples.



Fonte: “A sensibilidade do intelecto”, p. 80

Arnheim busca nas formas originais da natureza o sentido dessa afinidade do olhar com as formas geométricas básicas:

A configuração simples, notadamente a simetria, contribui para o equilíbrio físico. Ela impede que as paredes, árvores e garrafas caiam, sendo, portanto, preferida no trabalho de construção pela natureza e também pelo homem. Em última análise, então, a útil correspondência entre o modo que vemos as coisas e seu real modo de ser acontece porque a visão, como um reflexo do processo físico do cérebro, está sujeita à mesma lei básica de organização das coisas da natureza. (ARNHEIM, 2002, p. 65)

Já Ostrower (1998) adverte para o caráter pessoal dessa configuração interna básica formada por retas, verticais diagonais, além das geométricas elementares, na medida em que as formas da natureza são assimétricas, o que indica que as simplificações são, portanto, produtos mentais:

Pode-se dizer que através das formas se nos revelam as forças eternas da Natureza e seus princípios estruturais. Mas também se pode dizer que a possibilidade de intuir tais princípios e de configurá-los é própria do espírito humano, do ser consciente e criador que ele é. (...) Somos nós que generalizamos, ao abstrair as irregularidades incidentais e ao perceber em todos os troncos a presença de uma ‘verticalidade’. (OSTROWER, 1988, p. 83)

A simplificação ou síntese constitui, portanto, uma das características do primeiro olhar de um leitor sobre a obra. A síntese também acontece no nível narrativo-textual, onde o leitor elabora uma estrutura textual mínima da história contada. A configuração geral de elementos da imagem também é percebida nesse nível. A título

de exemplo, num espaço visual determinado como o ilustrado abaixo, as primeiras sínteses constatariam a disposição geral da obra, em conformação assimétrica, colorida em sobretons de complementares, com moldura delimitando e frisando o espaço de ação da obra, e com profusão de elementos.

Figura 5: 1ª composição de Cântico dos Cânticos, de Ângela Lago, ilustra o primeiro olhar sobre a obra.



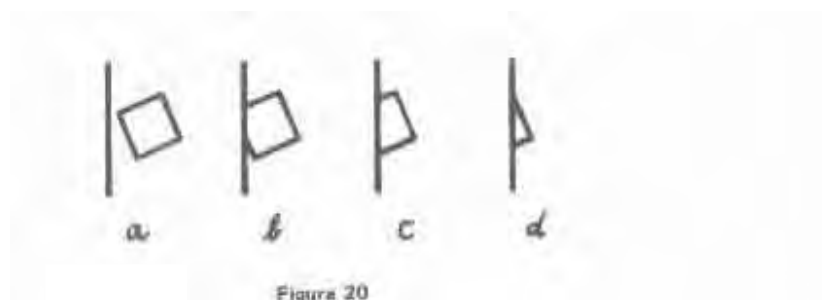
Fonte: Cântico dos Cânticos, 1ª composição.

Nosso objeto de análise, contudo – o livro contendo várias imagens – deverá levar em consideração o conjunto de configurações de todas as páginas como o objeto precursor da síntese, imbricada organicamente com o enredo contido na seqüência; uma análise, portanto, mais complexa do que a da leitura de um conjunto isolado num só espaço pictórico.

Como realizá-la no âmbito da análise estrutural conjunta? No nível da imagem, traços de semelhança ou a permanência de um mesmo elemento pictórico garantem a unidade entre as páginas. Mas o elemento integrador principal, neste caso, é o enredo da obra, que une os vários quadros, delegando-lhes sentido.

Em relação à unidade pictórica, outra das características do olhar “gestaltista” garante a sensação de continuidade entre as várias cenas: a influência do passado. Arnheim (2002) exemplifica com a seguinte figura:

Figura 6: Seqüência de quadrado em ilusão de movimento, em virtude da influência do passado.



Fonte: Arte e Percepção Visual, Arnheim (2002), p. 41

Se, em “d” isoladamente só conseguimos enxergar um triângulo, no contexto de apresentação das figuras separadas por espaço e tempo é possível concluir que essa forma seja um quadrado. De forma semelhante, a constância do personagem em todas as cenas, associada à repetição de elementos como a moldura, em “Cântico dos Cânticos”, permite estabelecer conexões entre as várias páginas, de forma a garantir a sensação de unidade da obra como todo.

2.7.2.1. Nível narrativo textual: a história linear

A existência de uma estrutura narrativa textual, onde o código utilizado para construí-la é constituído somente por imagens, diferencia o Livro de Imagem de todos os outros tipos de narrativa, na medida em que a junção narrativa/imagem resulta numa leitura que ocorre em vários níveis, diversos do escrito. Sensações advindas de estímulos dos olhos enquanto órgãos visuais, associadas a uma primeira impregnação da configuração geral das imagens, viabilizam um contato poderoso com a seqüência essencial da narrativa da obra.

Na medida em que contém embutida uma ação que envolve começo, meio e fim, o Livro de Imagem pode ser considerado uma fábula, e o enredo, parte desta fábula, dentro dos moldes de Eco (1993).

Em *Lector in Fabula*(1993), o autor diferencia fábula de enredo delimitando fábula como “esquema fundamental da narração, a lógica da ação e a sintaxe dos personagens, o curso dos acontecimentos ordenados temporalmente”(p. 109), enquanto enredo seria “a história como de fato é contada, tal como aparece em superfície, com as suas deslocções temporais, saltos para frente e para trás (ou seja, antecipações e flash back), descrições, digressões, reflexões parentéticas” (p. 109).

Nos dois livros a serem analisados, o enredo se apresenta de forma mais ou menos evidente, na medida em que explicita uma ação. O autor define seqüência narrativa em van Dijk (1974) e em Aristóteles. Para o primeiro autor,

A narração é uma descrição de ações que requer, para cada ação descrita, um *agente*, uma *intenção* do agente, um *estado* ou mundo possível, uma *mudança* com a sua *causa e propósito* que a determina; poderíamos ainda acrescentar *estados mentais*, *emoções*, *circunstâncias*; (...). (VAN DIJK, apud Eco, 1993, p. 114)

Já Aristóteles, em sua Poética, restringe a definição a requisitos fundamentais, como a existência de um agente, (não importa se humano ou não), um estado inicial, uma série de mutações orientadas no tempo e produzidas por suas causas (que não devemos, a todo custo, especificar), até um resultado final (ainda que transitório ou interlocutório).

Dentro dos parâmetros de Aristóteles, portanto, podemos caracterizar “Cântico dos Cânticos” como uma fábula com narrativa básica, já que estão presentes os atributos principais como agente, intenção, estado e propósito.

A diferença do tipo de narrativa do Livro de Imagem em relação a outras estruturas narrativas reside na possibilidade de mudança de alguns dos pressupostos na obra a ser analisada, como na intenção dos agentes em “Cântico dos Cânticos”: o casal pode tanto estar se procurando como fugindo um do outro. O leitor, neste caso, tem liberdade para interpretar a narrativa em seu próprio viés, o que possibilita interação mais efetiva desse tipo de texto – com tramas muito mais “abertas” – do que na narrativa comum.

2.7.2.2. Nível imagético

No Livro de Imagem, o nível narrativo textual e o imagético se complementam e adicionam sensações entre si impossíveis de serem fruídas em outro contexto: as sensações físicas emanadas pelas cores, linhas e formas se impregnam dos significados da narrativa que as próprias imagens compõem. A narrativa é potencializada pela imagem e vice-versa, numa via de duas mãos.

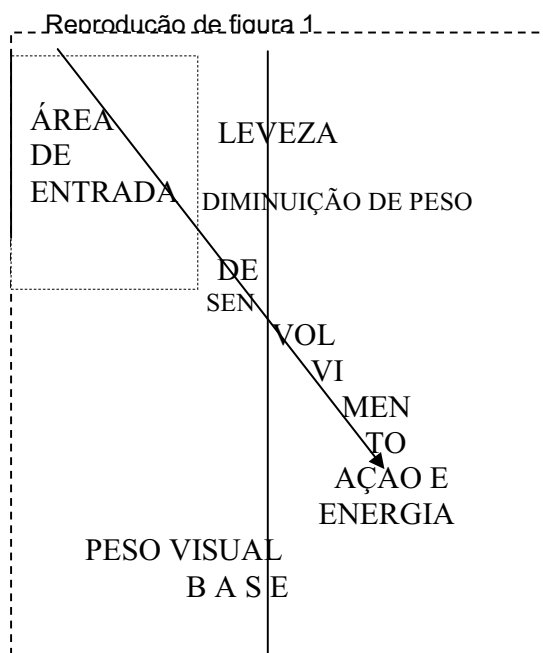
A análise geral desse tipo de obra no nível imagético pressupõe, portanto, ênfases diferenciadas das emanadas pela ilustração. A primeira impregnação alerta o olhar para a impressão geral do todo, com adjetivos como suave, dramático, épico, entre outros, baseado em relações de cores, na distribuição dos elementos no espaço compositivo, ou na profundidade das perspectivas utilizadas. A instância do Todo visual se coaduna com a intenção da narrativa. Texto visual e imagem andam juntos, como se a história fosse contada por dois narradores.

2.7.3. Fruição quadro a quadro

Já numa segunda leitura o receptor analisa quadro a quadro a seqüência em termos de trajetória do olhar de cada página, ou cena, no caso de páginas espelhadas.

O esquema perceptivo-visual demonstrado por Ostrower descreve a seqüência narrativa da “história” que transcorre sob nossos olhos no espaço pictórico:

ESTRUTURA VISUAL-PERCEPTIVA DE ESPAÇO (conforme Ostrower)



Ostrower defende, assim, a permanência de uma estrutura absoluta e objetiva da trajetória do olhar. Em sua experiência com operários adultos de uma fábrica¹², a autora pôde constatar essa leitura seqüencial inerente a todo ser humano, que “lê” necessariamente um espaço pictórico nessa ordenação. Ela explica:

Devemos ampliar agora a noção da estrutura da forma. Na realidade, cada forma possui uma *dupla estrutura espacial*. As duas estruturas ocupam a mesma área física e perfazem a mesma totalidade visual. Coexistem no espaço da forma, mas *não* coincidem nas qualificações. *Estrutura geométrica* – percebemos centro e eixos centrais fixos (mesmo que implícitos). E sempre uma estrutura de sentido *simétrico*, cujas qualificações estáticas e dinâmicas são iguais de ambos os lados; *Estrutura visual-perceptiva* – percebemos também o centro, mas os eixos centrais são relativos (pelo fato do núcleo perceptivo ter uma posição relativa) Essa segunda estrutura é *assimétrica*, cada lado tendo um valor diferente e transmitindo qualificações diversas: o lado esquerdo funciona como *entrada*, dando início a um desenvolvimento formal: o lado de cima confere *leveza*; o lado direito, *ação e energia*; o

¹² Universos da arte, Ed. Campus, 1983.

lado de baixo, *peso visual*. Os dois últimos, em conjunto, sustentam o *clímax* do desenvolvimento formal. (OSTROWER, 1983 53-54)

A tendência do olhar da esquerda para a direita já chegou a ser atribuída a influência cultural, como o hábito da escrita e da leitura – que se inicia no topo do espaço à esquerda e transcorre na direção de cima para baixo. Mas a mesma tendência manifesta em povos orientais, em cuja escrita o procedimento é oposto, ou seja, da direita para a esquerda, inviabilizou a teoria.

A mais provável, admitida tanto por Ostrower (1998) como por Arnheim (2002), é a de ordem biológica: a de que o córtex cerebral, que guarda na área esquerda os centros coordenadores da visão, determinaria essa preferência. Alguns autores como Aumont (apud Santaella & Noth, 1999) contestam esta teoria afirmando que o tempo fisiológico de nosso olhar sobre a obra não obedece a um esquema geral, mas a fixações sucessivas que duram alguns décimos de segundo e limitam-se às partes mais providas de informação.

Não há varredura regular da imagem do alto para baixo, nem da esquerda para a direita; não há esquema visual de conjunto, mas, ao contrário, várias fixações muito próximas em cada região densamente informativa. (AUMONT apud SANTAELLA & NOTH, 1999, p. 85)

De qualquer forma, a estrutura visual-perceptiva intuída pelo leitor e comprovada em Ostrower será a utilizada neste trabalho, com os seguintes critérios:

Correndo o olhar do alto, da esquerda para a direita, a área do canto superior adquire sentido de porta de entrada e as formas que nela se encontram funcionam como uma espécie de introdução. Levados para dentro da composição, para a área central do plano pictórico, sentimos que o movimento se reduz, pela grande carga estática que existe no centro. Seguindo em movimentos ondulantes, nos encaminhamos à área

do canto inferior direito. Nesse ultimo trecho do trajeto o movimento ganha enorme ímpeto. Toda a área em torno do canto inferior direito parece ter um potencial de energia mais alto e, conseqüentemente, qualquer indicação visual que aí ocorra, dinâmica ou estática, crescerá muito pela carga elevada da área, cujo potencial se torna então manifesto. Por esse motivo, o lado inferior é sentido como *área de ação ou de conclusão*, área especialmente densa e tensa, de grande atração visual, sendo reservada, na maioria dos casos, para o *clímax* da ação representada, ou para a resolução formal de toda uma serie de relacionamentos espaciais e de tensões. (OSTROWER,1983 51)

Na leitura quadro a quadro, o primeiro momento de configuração da apreensão do espaço se processa simultaneamente com todos os elementos de um espaço pictórico. Ostrower (1983) enumera cinco como os únicos: linha, superfície, volume, luz e cor, que dão origem aos infinitos arranjos existentes em todas as obras de arte visuais.

Já Arnheim (2002) considera a linha parte integrante do estudo do espaço, junto com elementos como forma, luz e cor. Buoro (2002) classifica os mesmos elementos em dimensões: a eidética, a cromática e topológica, onde eidéticas seriam as delimitações da linha, a cromática, a de cores, e a topológica, a de configuração do espaço enquanto direção da leitura perceptivo-visual.

Adotarei a divisão de Ostrower (1983), em razão desta já ser conhecida amplamente na área de arte e educação, e, ainda, para tornar mais acessível a discussão ao leitor leigo, acostumado a esta classificação.

2.7.3.1. A linha

A linha não existe, pelo menos na realidade física. A afirmação de Ostrower (1983) chama a atenção para o fato de, no espaço real a linha nada mais ser do que a sombra do limite entre ângulos e elementos. Ela só passa a existir no universo

do espaço pictórico, quando *representamos* a sua existência. Quando a traçamos, a linha aberta e infinita, fechada, se torna forma, e, em qualquer configuração estabelece o *ritmo* da obra.

Arnheim (2002) divide a linha em três momentos: enquanto *linha objeto*, *linha hachurada* e *linha de contorno*. Como linha objeto, esta é percebida em sua unidade, ou seja, enquanto ser individual.

Figura 7: linhas

Linha objeto



Figura 7a- percebe-se cada linha Como uma unidade

Linha hachurada

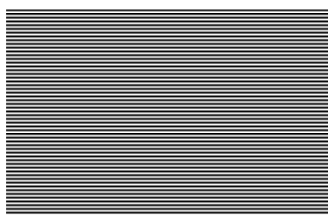


Figura 7b: a proximidade de linhas sugere a forma

Linha de contorno

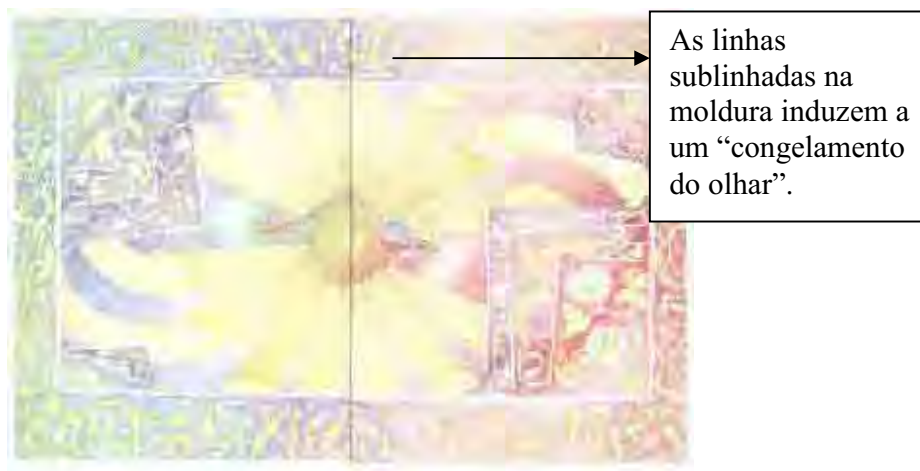


Figura 8b: linhas de contorno - sublinhadas

Já dispostas paralelamente – hachuradas – as linhas em conjunto se tornam formas, enquanto que na linha de contorno, o objeto é definido por ela.

Em “Cântico dos Cânticos”, Ângela Lago obtém o efeito de “congelamento” do espaço pictórico utilizando o cruzamento de linhas nas molduras.

Figura 8: cruzamentos de linhas



Nos exemplos a seguir a diferença entre os tipos de linha demonstra claramente a cadência do ritmo determinado por ela, dependendo de sua configuração:

1. _____
2. **_____**
3. - - - - -
4.
5. - . - . - . - . - . - .

- Em 1, nosso olhar desliza rapidamente da esquerda para a direita, sem precisar se ater em nenhum intervalo.
- Já em 2, a linha com o mesmo comprimento e sem intervalos ainda assim é vista de forma mais detida, em razão da densidade, largura da linha.
- Em 3, os diversos intervalos produzem um efeito quase que de “freio”, a cada interrupção.

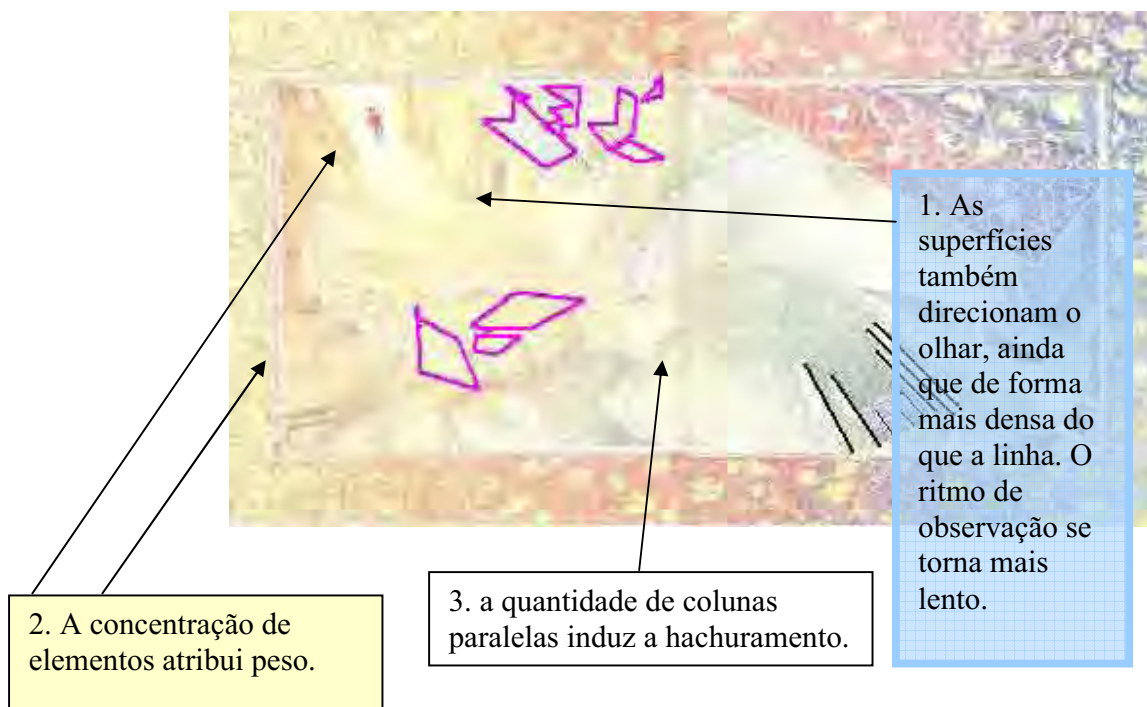
- Em 4, apesar de mais fina e com intervalos menores, esta linha é a que trunca mais o nosso olhar, em virtude de, além de conter intervalos, conter, igualmente, cruzamentos sobre cada pequeno segmento.
- Em 5, a diversidade de tipos - linha e ponto – faz nosso olhar percorrer os intervalos em tempos, variando, imprimindo uma mesma cadência de ritmos.

As ilustrações abaixo demonstram o ritmo que as linhas podem imprimir à composição:

Figura 9: ilustração da atuação de linhas



Figura 10: diferenças de ritmo



A ilustração demonstra a diferença de ritmo em relação à apresentada à página anterior, onde a ausência de linhas autônomas diminui o ritmo e a leveza da composição. Na sequência acima, outro dos elementos pictóricos e que determina o ritmo de leitura mais detido: a superfície.

2.7.3.2. Superfície

Se nossa conhecida reta, postada paralelamente na horizontal for delimitada por duas verticais, já não teremos mais retas, e sim uma superfície, para Ostrower (1983), ou forma, para Arnheim (2002). A delimitação de uma superfície interrompe o curso livre da reta. Reduzindo-se o movimento visual, reduz-se o fluir do tempo. Na ilustração acima, diferentes formas de diferentes tamanhos criam efeitos em

bloco, ora direcionando o olhar (1), ora concentrando a atenção do leitor em determinada área (2).

2.7.3.3. Volume

Ostrower (1983) trata do elemento volume em paralelo com noções de profundidade. Para ela, planos relacionados em diagonal, superposições, profundidade e o cheio/vazio são as qualidades espaciais que podem ser formuladas mediante o *volume*. Caracterizando a forma dada ao espaço, irão definir também as qualidades expressivas do elemento.

Quer geométrico ou não geométrico, qualquer volume representa um plano em superposições diagonais. Mas se a questão da profundidade é inerente ao volume, nem sempre este está vinculado à densidade. Na arte oriental, por exemplo, a presença de diagonais e superfícies não impede a composição de representar a leveza característica dessas obras.

Ao contrário, a arte ocidental utiliza, desde o Renascimento até hoje, o peso da densidade do volume enquanto massa, associado à perspectiva, como um dos seus elementos mais significativos de expressão. Historicamente, a crença no homem, as descobertas científicas, a redescoberta do Eu pode ter sido expressada sob a forma do adensamento dos volumes das figuras humanas e da perspectiva calcada nos critérios científico-naturalistas de observação.

Os princípios explicitados por Arnheim (2002), em relação a sobreposições, concavidades (formas abertas e fechadas, para Ostrower) e efeitos de figura-fundo esclarecem a maneira como nosso olhar faz as escolhas diante desses três tipos de configuração.

No caso de concavidades, as esculturas helenísticas, medievais, barrocas e africanas fornecem exemplos claros dos efeitos dos fechados/abertos a nossa percepção. As convexidades são preenchidas pelo ar, enquanto as formas côncavas parecem se expandir:

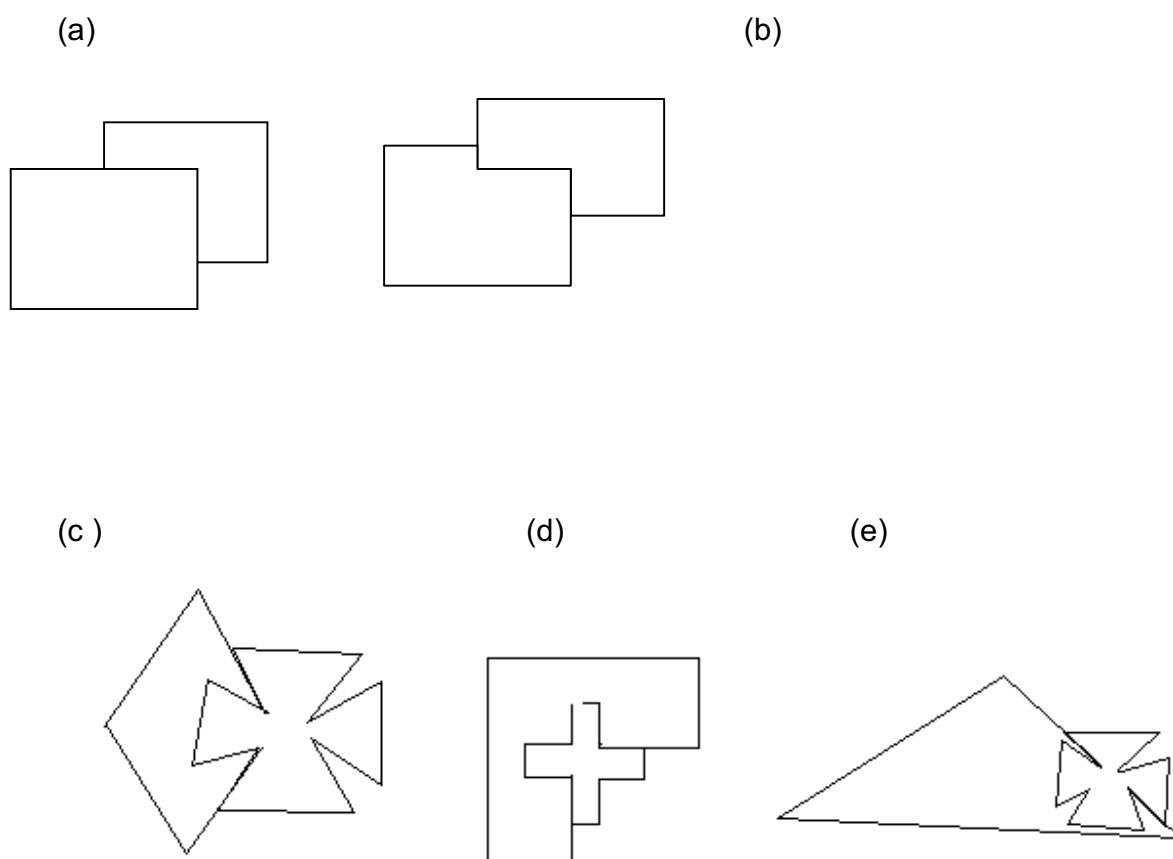
Figura 11: Exemplo de concavidades e convexidades na relação de volume.



Fonte: Do livro "Arte e percepção visual". p. 176

Já na profundidade por sobreposição, tendemos sempre a escolher as formas mais simples como as que ficam por cima (a). Em (b), condições conflitantes resultam em situação ambígua de forças equivalentes.

Figura 12: contraposição de superfícies

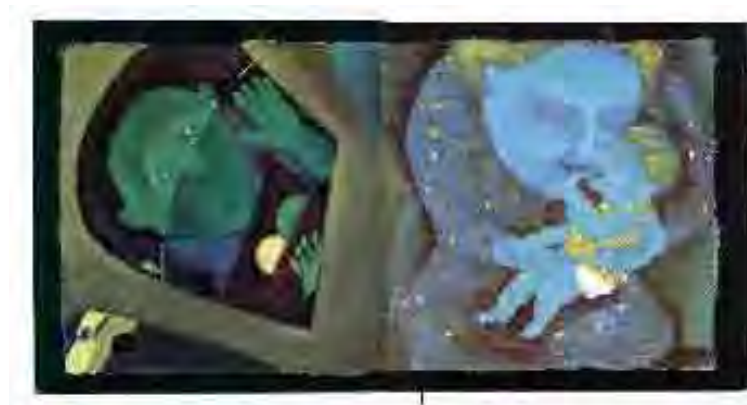


As figuras (c), (d) e (e) mostram que é possível construir padrões nos quais a unidade cujos contornos são interrompidos tende a se situar na frente. De modo significativo, o efeito é menos convincente quando se concentra no contorno comum(d), e mais forte quando se observa o padrão como um todo (e), desse modo dando à

estrutura total uma oportunidade para exercer sua influência. A estrutura do todo, portanto, pode reverter o efeito de uma configuração local.

O efeito de densidade do volume caracteriza toda a obra “Cena de Rua”, onde grandes massas alavancam o momento de dramaticidade descrito. O contraste entre abandono e amor maternal, compaixão e delicadeza, só poderiam ser descritos pictoricamente nesses termos.

Figura 13: exemplo de densidade de volume



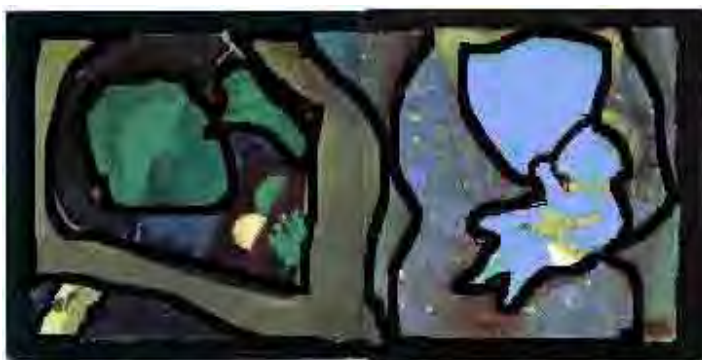
Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago.

O bloco mãe/criança demonstra fusão de elementos em decorrência da mesma cor azul claro, mas os vários planos na composição só são percebidos graças às características descritas na página acima. Percebemos a criança em primeiro plano, a mãe em segundo e o menino de rua somente em terceiro, apesar deste ter sido apresentado à composição antes dos outros dois elementos.

A sobreposição da criança sobre a mãe pode ser explicada pelos critérios descritos nos itens (c) e (e) da página anterior, isto é, diante da contigüidade

entre volumes, permanece em primeiro plano o elemento com contornos mais contrastantes (o bebê).

Figura 14: exemplo de áreas em relação a volumes



Esquema da composição separada em áreas de volume.

Por outro lado, a distância do bloco menino/janela e mãe/criança é frisada de forma ainda mais efetiva pela moldura imposta pela janela do carro, que praticamente separa “dois mundos”. A menor densidade em relação a volume, percebida no bloco menino/janela, também é destacada pelo tamanho do menino em relação à mulher: volumes maiores “pesam” mais. O menino permanece também contido dentro da moldura da janela pela relação figura-fundo na sequência menino/janela/porta do carro, enquanto a forma mulher/criança, em relação de concavidade, se expande ainda mais (primeiro conjunto de figuras à página 17).

2.7.3.4. Luz

Uma aura de simbolismo envolve este elemento, já que a oposição luz/escuridão representa, em todas as culturas, os conflitos mais veementes, como o contraste entre o bem e o mal, a vida e a morte, Deus e o demônio, paz e guerra.

Apesar do grande sentido simbólico, contudo, a luz como elemento pictórico representa prioritariamente o contraste entre o claro e o escuro, e sua força expressiva localiza-se precisamente neste conflito, e em nenhuma outra propriedade.

Rembrandt van Rijn, artista que viveu no período barroco, é considerado até hoje o maior gênio do claro/escuro, unanimidade entre os estudiosos. Suas obras “Lição de Anatomia do Dr. Tulp” e “Ronda Noturna” são subordinadas completamente aos efeitos de claro/escuro, e a fonte de luz que suas obras retratam quase sempre emanam de locais ocultos, invisíveis ao observador, e quase sempre próximos aos elementos retratados.

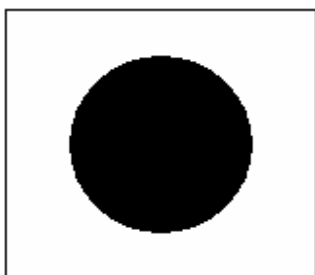
Isso, porém, não caracterizou seu trabalho como de caráter sombrio, como acontecia com seu conterrâneo Goya, que imprimia aos seus trabalhos uma aura fantasmagórica por meio de fontes de iluminação vindas de baixo para cima, recurso que caracterizaria, no século XX, o expressionismo de Edvard Munch em sua fase inicial.

O principal fator que distingue a obra de Rembrandt dos expressionistas é a característica principal que o conflito entre claro e escuro imprime à obra, e que o artista soube utilizar tão bem: o ritmo. Este, porém, não coincide com a velocidade rápida ou lenta característica da linha, mas sim com pausas e aprofundamentos. É como se nosso olhar fosse induzido a ir para frente e para trás, no sentido da profundidade.

O exemplo abaixo deixa clara a direção desse movimento: enquanto a bola preta parece se “contrair” inserida no quadrado branco, no sentido da profundidade, a mesma forma, dentro do contexto em preto se comporta de forma oposta, expandindo-se para a nossa direção.

Figura 15: relações de claro/escuro

(a)



Em a, a bola preta parece ser menor que a branca, como que se aprofundando para dentro da superfície.

(b)



Já em b, a mesma forma redonda parece estar vindo em nossa direção.

Além do movimento descrito, o contraste claro/escuro proporciona uma sensação de intensidade muito maior do que o ritmo da linha impõe. Ele induz a pausas concretas e mais detidas do que em outros elementos. Se, portanto, a linha nos convida a realizar passeios pela *superfície* da obra, a luz promove sensações de ir e vir para além da superfície.

Na ilustração abaixo, o contraste entre claro e escuro fica concentrado na área central da composição, conferindo aos personagens o ar fantasmagórico presente nas obras de Goya e Munch. O personagem principal, contudo, não está banhado por essa luz vinda dos faróis, a não ser em partes de suas roupas. Seu rosto

escapa do clima que se instala na cena, e seu corpo é lançado para a direita da composição, num deslizamento proporcionado pelo efeito das cores.

Estas, as únicas presentes na composição, ao mesmo tempo em que separam o personagem do restante da cena - a multidão acusadora -, impedem-no de ser absorvido completamente pela relação claro/escuro instalada no centro da composição.

Figura 16: estudo sobre luz



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

2.7.3.5. Cor

A cor é considerada o elemento que imprime “sensualidade” a uma imagem. Em sua presença, há uma excitação dos sentidos que é própria da cor e que não existe em nenhum outro elemento visual. As relações que ela orchestra são complexas, mas todas passam por um só filtro: o da contextualidade.

(...) o valor de cada cor dependerá do conjunto em que é vista. Dependerá, portanto, sempre de um *contexto colorístico*. (...) Quando entra em combinação com outras cores, (...) cada cor recebe, dessa combinação, determinadas funções espaciais, sendo redefinida a cada nova relação. Quer dizer, de acordo com as relações colorísticas, a mesma cor pode definir o espaço de maneiras diferentes. Por isto não é preciso decorar centenas de nomes e cores. Basta conhecer os princípios das relações colorísticas, como funcionam e qual o possível efeito das cores individuais dentro de um eventual contexto. (OSTROWER, 1983, p. 235)

Nenhum outro elemento pictórico é tão suscetível aos padrões do todo como a cor. Sobreposto a um fundo vermelho, um ocre que, há alguns segundos, sobre um fundo verde parecia rosado, agora adquire nuances pálidas e esverdeadas. Flexível a variações infinitas, a cor transforma as relações de configuração de uma composição, ressaltando determinado espaço com contrastes, servindo de passagem em outro com relações de tonalidades, ou mesmo induzindo fusões em complementares.

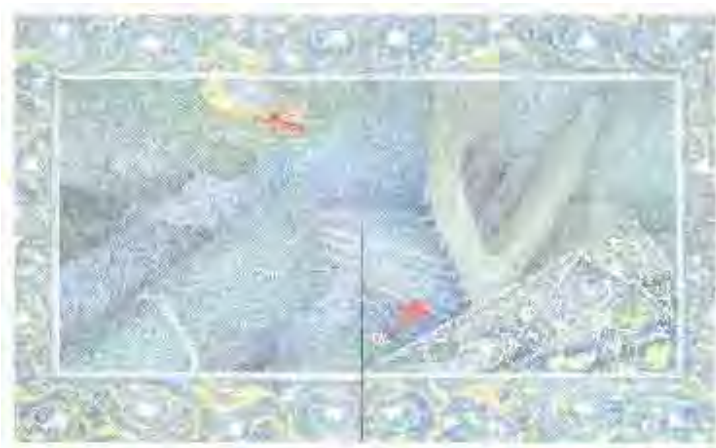
A mesma autora delinea como relações colorísticas principais as seguintes:

- Tonalidades
- De primárias-secundárias
- Cores quentes e frias
- Cores complementares

As tonalidades se qualificam numa escala do mais claro para o mais escuro. Dentro de relações exclusivas de tonalidades, as áreas onde a atenção se concentra mais será sempre nas mais escuras e mais claras do espectro tonal. Os movimentos adquirem caráter linear de superfície.

O ritmo da cor se regula, portanto, com movimentos visuais mais lentos nas áreas de contraste, podendo ser momentaneamente interrompidos antes de continuar, enquanto, nos valores intermediários da escala – áreas de transição – o movimento se torna mais veloz. Assim, no espaço que se configura, as áreas de transição se unem e constituem o “fundo”, ao passo que nos contrastes é que se concentram a figura.

Figura 17: Exemplo de tonalidades



Exemplo do uso de tonalidades em “Cântico dos Cânticos”

Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Figura 17a: tonalidades



Ilustração de “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago: simulação excluindo os personagens. No espaço somente de tonalidades, os pólos extremos da escala tonal chamam mais atenção (o tom mais claro e o mais escuro).

Outra escala pode ser acrescentada à tonal: a cromática. Em termos de comparação, seria como se a escala tonal fosse formada por adição e subtração de brancos e pretos à cor básica, enquanto na escala cromática não há essa adição, as misturas seriam formadas por cores puras, do colorido ao sem cor.

Figura 18: escala cromática, de primárias



Ilustração: Exemplo de uso de escala cromática, do amarelo puro ao vermelho puro.
Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Já nas composições formadas somente por cores primárias e secundárias, as secundárias é que funcionam como elemento de transição entre as primárias. As composições que utilizam cores primárias se potencializam. Na justaposição simultânea de primárias cada elemento é tão autônomo e de tamanho impacto, que se torna praticamente impossível para a vista focalizá-los ou fixar-se em determinado lugar. Essa mediação é feita pelas secundárias, que viabilizam a presença simultânea de primárias numa mesma composição.

Figura 19: relações de primárias com secundárias



Ilustração: Exemplo de composição usando relações de cores primárias em “Cântico dos Cânticos”

Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

No exemplo anterior, a simultaneidade das primárias amarelo, azul e vermelho foi mediada pelos tons verde e laranja espalhados por toda a composição, além das tonalidades. As tonalidades podem servir, portanto, ao mesmo tempo em que diferenciando e ritmando a cor, para unir áreas coloridas que na relação primárias-secundárias se mostra tão auto-suficiente.

Já em relação a cores quentes e frias, a relação de “temperaturas cromáticas” também parte das três cores básicas do arco-íris. Delas, a azul é considerada fria, enquanto a amarelo e a vermelha, quentes. Apesar disso, sobretudo na questão de temperaturas cromáticas, o que vale, segundo Ostrower (1983), é o contexto de cores presentes na composição. Um vermelho pode ser considerado quente ao lado de um azul, mas frio diante do violeta.

Diante da falta de parâmetros específicos para um padrão sobre quentes/frias, Arnheim (2002) consegue observar um padrão que se repete: todas as vezes que se misturam cores as primárias geradoras, o parâmetro para se avaliar a sua temperatura seria o da cor misturada à primária. Assim, um amarelo-esverdeado seria mais frio do que um verde-amarelado, enquanto um azul-avermelhado poderia parecer mais quente do que um vermelho-azulado. Esta suposição, contudo, não consegue ser verificada em todas as composições.

As cores quentes e frias articulam contrastes que ocorrem simultaneamente no espaço: as cores quentes avançam, expandindo-se, enquanto as cores frias recuam, retraindo-se.

Figura 20: quentes-frias



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Na ilustração acima, as cores frias (tons de azuis e verdes) se retraem, enquanto as quentes (vermelho e outras cores das vestes) se projetam para frente, expandindo-se.

2.7.4. Fruição total: a síntese

A terceira leitura nos remete a uma conclusão da história geral, seu sentido ou mensagem, as sub-narrativas contidas na grande narrativa, a emoção diante dos elementos pictóricos, a força de significação embutida em cada um dos elementos como personagem, cena, predominância de determinado elemento pictórico, entre outros.

Neste nível, o leitor examina significados, sintetiza interpretações, encontra os pontos de identificação subjetiva com a obra, realiza análises comparativas, é tomado por um torpor final. A última síntese pode constituir o momento da fruição do sentimento estético ou, por outro lado, o de rejeição do objeto na forma de desinteresse.

Cabe lembrar que os signos apreendidos nessa instância não constituem objeto principal de análise neste trabalho, mas é imprescindível que se admita que desempenham papel fundamental na síntese da leitura da imagem, na medida em que a ênfase sobre um objeto conhecido e com o qual vivenciamos experiências determina a identificação ou não com a mensagem. Também neste sentido, contudo, invocamos novamente a concepção de Eco (apud Santaella ; Noth,

1999), segundo a qual o código de uma imagem só é válido no contexto de sua própria estrutura (p. 51).

P A R T E I I

CAPÍTULO I – O percurso de análise de *Cântico dos Cânticos*

Cântico dos Cânticos

*Ó filhas de Sião,
Vinde ver
O rei Salomão,
Com a coroa que lhe pôs sua mãe
No dia de suas bodas,
Dia em que seu coração
Se enche de alegria.*

Versos dos Cânticos da Bíblia, o versículo 11 do capítulo 3

1.1. Sobre a obra

A obra foi produzida em 1992 pela autora Ângela Lago, e se encontra na 2ª edição. Foi ganhadora de diversos prêmios:

- "Hors Concour" no Prêmio O Melhor Livro de Imagem 1992, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.
- Prêmio Adolfo Aizen (Literatura Visual), União Brasileira dos Escritores.
- Octogone de Fonte, Prix Graphiques, Octogonales 1994, Centre International d'Etudes en Littératures de Jeunesse, Paris.
- Segundo Prêmio Ibero-americano de Ilustración, Junta de Andalucía, Sevilha.

A autora, referência na produção de Livro de Imagem, nasceu em 1945, em Belo Horizonte, e morou na Venezuela e na Escócia. Escreve e desenha livros para crianças há vinte anos, e é ganhadora de prêmios na França, na Espanha, na Eslováquia, no Japão e no Brasil. Seus trabalhos já foram expostos e publicados em diversos países, inclusive na China.

Lago define Cântico dos Cânticos como “um canto sobre a paixão que dá para ler de trás para frente e de cabeça para baixo”. Em seu site, esta obra foi a única que mereceu um depoimento de sua autoria. Reproduzimos seu relato (anexo 2), no final desta dissertação.

A obra se propõe e se explicita como poema visual, inspirada nos versos de mesmo nome da bíblia. Conta a história do encontro e desencontro de um casal, mas sob uma perspectiva pouco usual: o leitor pode lê-la tanto sob a perspectiva do homem como da mulher, de frente para trás ou de trás para frente.

Essa diagramação da obra, inusitada, ajuda a frisar ainda mais o seu caráter surrealista, acrescido de uma aura de mistério reforçada pelas molduras presentes em todas as páginas, à semelhança das iluminuras da Idade Média.

As cores desempenham também papel condutor do olhar, na medida em que os tons quentes, de amarelo e vermelho, se encontram sempre próximos ao personagem masculino em 2/3 dos conjuntos, assim como as nuances de azul e vermelho no personagem feminino.

O leitor é conduzido ao devaneio, de forma diversa ao da narrativa mais usualmente utilizada em livros de imagem. As obras de outros autores da área, como Eva Furnari e Rogério Borges, por exemplo, são costuradas por uma narrativa explícita, onde o texto sugerido se sobrepõe à imagem por sua clareza. As coleções da Editora Kuarup, de Rogério Borges, ou as historietas da Bruxinha, de Eva Furnari, são bons exemplos desse tipo de narrativa.

Em outra publicação já citada por Lago, “Outra Vez”, apesar da presença do clima de mistério característico de Ângela Lago, a seqüência narrativa é mais clara. Isso foi comprovado inclusive por meio de entrevistas realizadas em escola com os alunos de séries fundamentais (conforme anexo 1 e referência feita em páginas anteriores -aluna 1-1, anexo 1).

Em “Cântico...”, encontram-se ausentes referências a local, o número de personagens e ação é reduzido. No entanto, até a economia de “Cântico” é de uma grandiloquência ímpar: sua pujança nos arrebatava ao primeiro Olhar, e a impressão do Todo é, sob qualquer ângulo, o do silêncio de uma poesia, da leveza de uma música.

Se a síntese da estrutura narrativa é essa, contudo, no nível do enredo há possibilidades de leitura infinitas – característica inerente a um livro de imagens. Nesse segundo momento de leitura, onde fazemos escolhas permeadas por nossa subjetividade, o elemento masculino pode ser um rei, um guerreiro, um servo. Este pode estar dentro de uma vila, um depósito ou um castelo incomum, e estar perseguindo uma vítima ou procurando sua namorada.

Os arabescos e a configuração visual geral da obra limitam, contudo, a possibilidade de uma interpretação diferente da de uma “caçada de amor”: dificilmente alguém entenderia a busca do casal um pelo outro como uma perseguição agressiva, diante de tantos indícios e signos, inclusive de utilização de cores, relações de luz (claro/escuro), arabescos com flores, entre outros.

1.2.1.2. Análise de configurações

A autora explorou centros geométricos e perceptivos (conforme esquema perceptivo de Ostrower) para conseguir um equilíbrio parcial na obra como um todo. Nota-se que, em todos os conjuntos espelhados, os acontecimentos caminham para o clímax, nas páginas 12/13, induzidos pelos movimentos na área central.

A diagonal do desenvolvimento da obra também é ocupada em todos os conjuntos de imagens, encaminhando o olhar do leitor, ora por meio de colunas, ora

utilizando escadas. As dobras de páginas parecem ter a função de contrabalançar os problemas de peso visual que precisam ser resolvidos todo o tempo.

Outro elemento de que Lago lança mão na obra constantemente, diz respeito aos cruzamentos de linhas e formas, tanto nas molduras, todas com arabescos que praticamente congelam nosso olhar, como na estampa dos pisos e tetos em vários tons de xadrez, ou na textura sugerindo rugosidades contundentes.

Todos esses cruzamentos, que conferem ritmo à obra, praticamente “aparam à força” os espirais violentos presentes em todos os conjuntos, proporcionando um movimento quase que de ondas em nosso olhar (característica da profundidade das perspectivas, detalhada na descrição do elemento volume).

Por último, as perspectivas laterais e de cima para baixo ressaltam com furor uma vertigem expressionista em diversos momentos.

1.3. Fruição quadro a quadro: segundo nível de leitura

Esta instância da análise é particularmente complexa no caso de “Cântico dos Cânticos” em razão da proposta de leitura da obra pelos dois lados. Considerando que, na concepção de Fayga e Arnheim, só é possível obter uma composição equilibrada a partir de um lado, que é a direção do olhar perceptivo, causa surpresa o sucesso da tentativa de Lago, que conseguiu obter dois olhares parcialmente equilibrados de um só espaço.

Admitidas as prerrogativas da subjetividade de cada Olhar, a análise a seguir utilizará parâmetros de Ostrower (1983) para o segundo nível de leitura possível, mais detido que o primeiro, e que será dividido em análises de cada conjunto espelhado de duas páginas. A análise, contudo, será realizada apenas a partir da perspectiva do

homem, já que, no sentido inverso, o da mulher, percebemos problemas de equilíbrio compositivo em três momentos, enquanto no do homem, apenas dois dos conjuntos de pagina apresentam problemas de desequilíbrio.

A última pagina é a que apresenta com mais intensidade o problema, confirmando em parte as afirmações de Ostrower (1983) e Arnheim (2002), de que uma composição não pode ser vista de dois lados diferentes, ou seja, de que ela tem o “lado certo”, que é o lado em que ela foi concebida.

1.4. Análises quadro a quadro

1.4.1. Análise compositiva e de elementos das capas

Capa e contracapa possuem, nessa obra, função dupla: tornam-se idênticas quando abertas no sentido horário. A solução encontrada para essa duplicidade foi a utilização de uma espécie de “logomarca”, onde os tipos estão dispostos em círculo, como numa mandala, imprimida em baixo relevo. As capas, portanto, já iniciam o leitor numa caminhada mística e instigante, bem como introduzem-no à presença das molduras, presentes em todas as páginas. (Figura: anexo D, p.224)

1.4.2. Análise compositiva e de elementos das páginas de introdução

Foram consideradas páginas de introdução as que apresentam o desenho simulando a entreabertura da primeira folha de texto, onde se vislumbra uma moldura. Na dobra, constam o título da obra, o nome da autora e o da editora. Dessa

forma, a autora criou algo semelhante a uma cortina de palco, onde o cenário é apresentado aos poucos para o espectador. (Figura: anexo D, p.224)

1.4.3. Análise compositiva e de elementos da primeira e segunda páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem (considerando-se o lado masculino o que inicia com a imagem do homem posicionado sozinho, no canto superior esquerdo do primeiro quadro).

Figura 21 : 1^a e 2^a páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

As primeiras duas páginas apresentam o homem na área de entrada da obra, à esquerda, cujo delineamento mais nítido parece ter sido proposital, para chamar a atenção sobre o elemento masculino. A complementariedade de cores de seus trajes (vermelho e verde) ajudam também a destaca-lo. A utilização de cores quentes em torno do homem desempenham papel fundamental para conferir vigor ao elemento masculino, além de projetá-lo para frente.

A mulher praticamente parece se esconder no canto inferior direito, “envolta em brumas” de edifícios. O peso compositivo do homem à esquerda é tão grande que o contrabalanço à direita contém, em áreas próximas, o espiral esverdeado, quatro dobras de páginas e a mulher, levemente menos nítida na área de maior peso visual do espaço, à direita inferior.

1.4.4. Análise compositiva e de elementos da terceira e quarta páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 22 : 3^a e 4^a páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Neste espaço, após a constatação da aproximação do homem ao centro da composição, o primeiro elemento a chamar a atenção do leitor, na área inferior direita – de ação e energia, segundo Ostrower - é a heroína, ainda envolta em mistério. A simulação de dobras de página no mesmo canto consegue sugerir o

descortinamento de véus, ampliando o ar de mistério e sensualidade que caracteriza o encontro da amada. Note-se que as estampas das dobras contam com pequenas flores e poucas folhas, contrapostas à moldura da página, constituída de rosas, conjuntos de folhas e diversos entrelaçamentos de galhos, que ampliam a sensação de peso nas bordas do espaço pictórico contrapondo-se à leveza das dobras. O amado, postado no lado esquerdo superior, no primeiro trecho da diagonal imaginária do desenvolvimento da narrativa, encontra o desafio de superar o obstáculo à frente (uma espiral ameaçadora), mas vislumbra a passagem, pelo portal, de acesso à amada. A impressão de maior leveza nestas páginas, uma espécie de “oxigenação” na narrativa, é obtida também com respaldo do conjunto anterior, onde a quantidade de edifícios-formas, aliadas às estampas em xadrez, ajudaram a criar a sensação de um intrincado labirinto e o difícil acesso à mulher.

1.4.5. Análise compositiva e de elementos da quinta e sexta páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 23 : 5^a e 6^a páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

O personagem principal passa a ser o ambiente, nessa cena sem o casal na área da diagonal de desenvolvimento.

Temos a impressão de “ouvir” os passos da amada em direção a seu amor, quando nos deparamos com essas páginas, onde a autora cuidadosamente manteve a diagonal de desenvolvimento da obra sem personagens principais, como se intitulasse este quadro de “a caminhada”. Manchas de nuvens se alternam com colunas finas de sustentação de uma escada apenas sugerida, onde a mulher parece “voar” para os braços de seu amado, praticamente escondido no canto inferior esquerdo. A sensação de velocidade foi sustentada pela seqüência de colunas que em termos de configuração representam linhas. A presença de vãos onde aparecem o céu com nuvens ajuda a “oxigenar” o ambiente geral da obra, que até então se passava no interior de um labirinto denso. Até mesmo os ornamentos das molduras aliviam a

tensão, ao descrever flores delicadas e cores suaves, drasticamente diferentes da moldura da página anterior, preenchida por grandes rosas desabrochadas, que ajudavam a efetivar o clima de dramaticidade na tensão anterior ao encontro.

1.4.6. Análise compositiva e de elementos da sétima e oitava páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 24 : 7^a e 8^a páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

O casal se depara, finalmente, no meio da escadaria, e o encontro parece ser celebrado com passos de dança, ainda vacilantes. Os arcos sobre as colunas funcionam como pontos de exclamação, e ajudam a frisar o clima de júbilo e encanto. As molduras já se revelam menos densas, repetindo a estampa das dobras de página desenhadas.

As escadarias, em tons de roxo e lilás, por sua vez, conduzem os enamorados, levando o jovem ao encontro da amada. As colunas se projetam, rebatidas, funcionando como setas que concentram nosso olhar na cena principal do encontro. Os tons de verde e roxo, nesse quadro, se misturam harmoniosamente. Os tons pastéis, contudo, foram evitados, estratégia que garante a luminosidade, mesmo diante de misturas de cores.

A postura do jovem parece se destacar no lugar em que foi postado, reforçando sua posição de conquistador. Turbante em riste, peito arqueado, levemente projetado para frente, ele caminha na direção da jovem, que, titubeante, mantém o corpo voltado para a direção oposta a ele. A força da localização da jovem na área de maior peso visual, a inferior direita, permite que ela se apresente em tamanho menor que o homem, e, ainda que permaneça próxima das dobras de página, onde duas apontam para o amado, em tons de verde, e a terceira, para a amada, em tons de roxo, que correspondem às cores das vestes utilizadas pelos personagens.

1.4.7. Análise compositiva e de elementos da nona e décima páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 25 : 9ª e 10ª páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Aproximando-se do clímax, o casal se posta a poucos passos um do outro, numa área que engloba tanto o centro perceptivo como o geométrico. Entre os dois, um redemoinho parece engolir toda a página. Na realidade, a autora utilizou o recurso poderoso da perspectiva de topo, com ponto de fuga centralizado precisamente no centro do redemoinho. As colunas e as pontas de dobras de página, e até mesmo parte das estampas das dobras (localizado à extrema direita inferior) convergem violentamente em direção ao centro.

Em termos de cores, o centro da obra, em amarelo, parece fundir a complementariedade do vermelho e do verde, que se apresentam neste momento em

lados diferentes: na evolução das páginas, os tons de azul e roxo sempre estiveram próximos à amada, enquanto os de verde e amarelo permaneciam ao lado do amado. Neste conjunto, a localização se inverte, sugerindo uma harmonização inclusive de opostos: em toda a página 9, portanto à esquerda, a síntese das complementares amarelo/roxo; à direita, página 10, a harmonia entre as complementares verde/vermelho. Para trabalhar o paradoxo do amarelo/verde, a autora optou por uma cor exatamente amarelo-esverdeada, mas que também pode ser considerada verde-amarelada.

Dessa forma, a força da complementariedade vermelho/verde e amarelo/roxo se manteve, se generalizou em todo o espaço pictórico, potencializou a vibração de todas as cores e, ao mesmo tempo, foi responsável pelo conteúdo dramático da narrativa visual.

1.4.8. Análise compositiva e de elementos da 11ª e 12ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 26 : 11ª e 12ª páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Este quadro constitui o momento do clímax da narrativa, quando o casal toca as mãos. A perspectiva de topo e o ponto de vista único, central, do quadro anterior, permanece, mas desta vez as dobras de páginas convergem violentamente em direção ao centro, ocupando grande parte do espaço pictórico. Ainda assim, o centro de atenção é sobrepujado em direção ao centro, graças à concentração de centenas de pequenas flores nas estampas das dobras, muito próximo ao casal. Todo o espaço é tomado por escalas cromáticas de amarelo e vermelho, numa fusão que permite a convivência de cores primárias.

Nas flores das molduras que, no quadro anterior, estavam restritas a botões, percebem-se unidades maiores, o que simula, de um conjunto ao outro, o movimento do desabrochar dessas plantas. As rosas das dobras de páginas, que

estiveram restritas, no quadro anterior, à dobra inferior direita, se repetem, nesta instância, também em dobras na lateral inferior esquerda.

O clímax é frisado também pelas colunas em perspectiva distorcida, que, neste contexto, podem representar raios num centro de energia, representados pela união do casal.

1.4.9. Análise compositiva e de elementos da 13ª e 14ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 27 : 13ª e 14ª páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Neste momento, o casal começa de novo a se separar, mas a partir deste quadro, os tons de vermelho e azuis são diferentes dos utilizados até o conjunto anterior. O centro perceptivo, ainda em redemoinho, perde o vigor do amarelo para ser

substituído pela sobriedade do azul. As dobras de página se reabrem, e até as flores das molduras nas bordas parecem entrar em estado de repouso. Um azul de noite estrelada, com pontos brancos que podem simular estrelas, passa a tomar conta de todo o lado direito, enquanto, no lado esquerdo, o vermelho-escuro passa a predominar.

1.4.10. Análise compositiva e de elementos da 15ª e 16ª páginas(espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 28 : 15ª e 16ª páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

O amado se afasta claramente nesta seqüência, virando as costas para a jovem, que ainda lhe estende a mão. No lado esquerdo, as dobras de página desaparecem, enquanto, no direito inferior, as dobras parecem estar se desvanecendo.

1.4.11. Análise compositiva e de elementos da 17ª e 18ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 29 : 17ª e 18ª páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Neste enquadramento, o jovem encosta-se à parede do labirinto e cruza os braços, em estado de espera ou de dúvida. A bela amada está cercada novamente pelo labirinto de edifícios, aproximando-se de uma espiral que auxilia a demonstrar ação por parte da mulher, e não do homem.

A lua se vislumbra nas dobras de páginas, e a moldura volta a conter arabescos complexos, emaranhados de cruzamentos que congelam o olhar.

1.4.12. Análise compositiva e de elementos da 19ª e 20ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 30 : 19ª e 20ª páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”

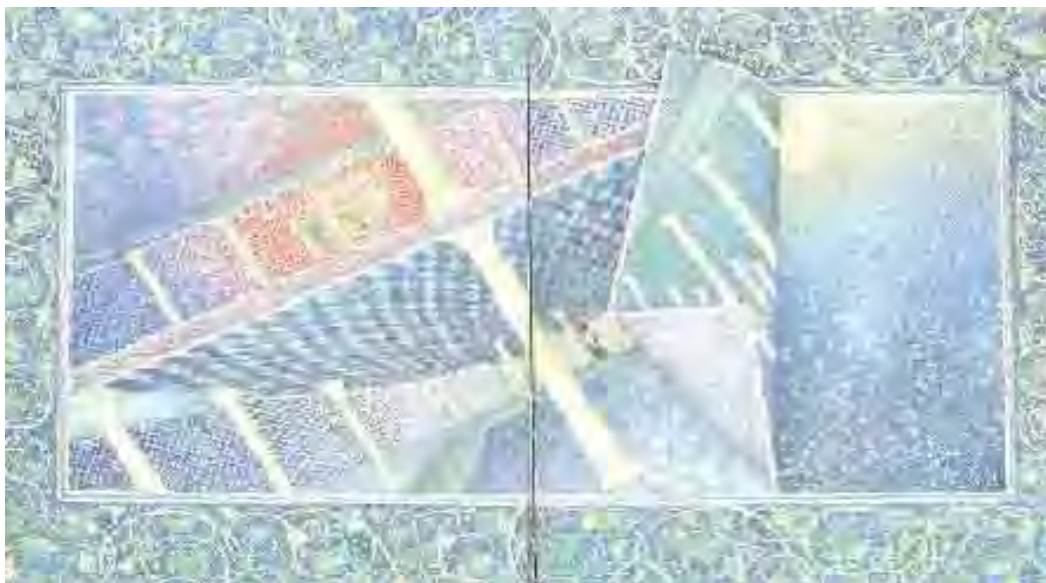


Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

Neste conjunto, a mulher se posta pela primeira vez no início da diagonal de desenvolvimento da narrativa, em busca do homem, que está localizado próximo à diagonal principal, mas distante da área de clímax visual, à direita inferior. Nesta área, o elemento predominante é a dobra da página, novamente contendo grandes rosas. É interessante notar que o homem parece emanar luz de seu corpo, já que toda a área à sua volta, no teto em vermelho, contém as mesmas nuances de amarelo que contornam o homem. O elemento predominante neste conjunto passa a ser o ambiente, o cenário como um todo.

1.4.12. Análise compositiva e de elementos da 21ª e 22ª páginas (espelhadas) do ponto de vista do homem

Figura 31 : 21ª e 22ª páginas espelhadas de “Cântico dos Cânticos”



Fonte: “Cântico dos Cânticos”, de Ângela Lago

A última cena vislumbra o jovem, ainda emanando luz, em uma perspectiva distante, dentro da diagonal de desenvolvimento da narrativa, onde se posta também a mulher, que, nessa perspectiva, de cabeça para baixo, só, dentro de um espaço amplo, induz à percepção de que vagueia perdida, numa noite sugerida pelo luar desenhado no que deveria ser a última página da “história”, por detrás da última dobra.

Pictoricamente, a área lateral direita desequilibra a composição geral, especificamente na dobra da página, onde a segunda dobra secciona as linhas formadas pelas colunas. Esta última página não apresenta o equilíbrio das anteriores, provavelmente porque foi elaborada sem a concepção de ser vista pelos dois lados.

Isso se comprova quando invertemos a posição de leitura da composição: o espaço passa a ter sentido, se torna coeso, enquanto primeira página da história sob a perspectiva da mulher.

A coerência nas páginas anteriores demonstra que, nelas, a obra foi concebida para ser lida no sentido do elemento masculino. Neste último quadro, a autora tenta resolver o problema do desequilíbrio provavelmente por meio da ampliação da área em vermelho em torno do amado. Se ampliasse mais, contudo, desequilibraria a estrutura da obra no sentido da mulher, e por isso não o fez.

Essa constatação comprova a teoria tanto de Arnheim (2002) quanto de Ostrower (1983), de que uma obra só pode ser lida a partir do lado em que foi elaborada. A inversão causa o desconforto percebido nesta última configuração de página, onde até a leitura perceptiva é prejudicada. Ao contemplá-la, não conseguimos definir com certeza em que ordem é desenvolvida a narrativa imanente da obra. Nas outras páginas, contudo, um equilíbrio parcial se mantém.

As molduras desempenham papel fundamental no equilíbrio compositivo de todas as páginas, na medida em que, além do congelamento do olhar, elas conseguem também “cercar” a obra, impedindo o olhar de “escorregar” para fora. Nesta última página, a divisão da composição em duas partes praticamente distintas, que não se relacionam, tendo como divisor a dobra maior da página, confere a primeira impressão de que a seção em que se encontram os dois personagens está equilibrada. Quando ampliamos o olhar, contudo, percebemos que os dois espaços são inconciliáveis.

1.5. Fruição total: a síntese

Conforme explicitado neste trabalho, o nível de leitura total compreende a simbiose dinâmica entre o nível significativo do discurso visual, ou seja, não icônico, em uma instância, e os signos, as significações e as várias representações contidas no discurso, em outra. Essa simbiose, que inclui as sensações advindas do nível fisiológico, os signos e significações apreendidos em vivências pessoais e filtrados ou criados pela cultura, os mitos⁵, enfim, resultam em um segundo nível de fruição.

Este encaminha o leitor para um nível de fruição em que o resultado é mais do que a soma de suas partes, diferente da totalidade percebida na primeira leitura, mas também nada que se pareça com uma soma matemática. Assim, no caso da obra analisada, podemos emitir, neste nível, opiniões baseadas no gosto, que não representam objeto de análise neste trabalho, mas que registraremos a título de exemplo de interpretação possível, sem nos basearmos em referenciais científicos. Além disso, é importante observar que a verbalização neste nível não retrata de forma suficiente o impacto de uma relação de leitura estética, que “mobiliza o ser humano por inteiro”, nos dizeres de Ostrower (2002).

Posto isto, podemos opinar que uma terceira leitura de “Cântico...” nos remete à descrição de uma obra onde de fato se “vê Poesia”. Um hino ao amor, a seqüência da obra está repleta de passagens que evocam adjetivos como “belo”, “instigante”, “melancólico”. A busca pelo amado(a), o encontro e o afastamento da forma como foram descritos no livro se coadunam com o sentimento evocado pela maioria das pessoas diante das três fases do relacionamento amoroso de um casal:

⁵ BARTHES, Roland. **Mitologias**. 7. ed. São Paulo: Bertrand, 1987.

- no momento da busca, a tensão crescente, descrita pictoricamente pelo aumento na oposição entre cores e na distribuição compositiva de equilíbrio que varia do menos precário ao mais precário. No nível das representações, vislumbra-se o movimento dos personagens, sua postura corporal, o balançar das vestes e a moldura das páginas, que imprimem a sensação de mistério;

- No encontro do casal, momento de explosão de alegria, as espirais violentas de perspectiva e a profusão de cores na composição e flores na moldura se coadunam com o movimento corporal de torsão dos personagens;

- O movimento de afastamento e despedida do casal é orquestrado em vários níveis: no pictórico, o adensamento do olhar sobre os espirais violentos dão lugar a perspectivas diagonais, ainda que mais tensas que a fase que antecede o encontro, e as cores oscilam de quentes para frias. As flores acompanham a tendência para o repouso. No nível das representações, o número de pilares e pequenos quadrados decorativos aumenta à medida que o casal se afasta, o que intensifica a sensação de solidão, freqüente em locais amplos como os descritos. Ao mesmo tempo, a quantidade de arabescos nas molduras e de pastilhas quadradas adensam os quadros, aproximando-os de tapeçarias persas. A influência do artista gráfico holandês Maurits Cornelis Escher é evidente na opção por várias perspectivas num só espaço.

- Ao fechar o livro, a sensação que nos toma é a de haver presenciado uma história de amor ímpar, densa, misteriosa, sensual, característica de todo romance. O impulso primeiro é o de repetir a experiência, por meio da releitura da obra. A versatilidade do livro, que pode ser lido tanto de trás para frente como no sentido contrário, resulta em prazer lúdico, associado ao estético. A representação do sentimento embutido nas etapas do relacionamento amoroso se coaduna com experiências vividas. A identificação com histórias pessoais se adensa a cada releitura. A sensação de crescimento é evidente. Cumpridas premissas do olhar criterioso no nível do significante, e da fruição livre no nível do significado, e, se trilhado o mesmo caminho aqui indicado, acredito na probabilidade de êxito na vivência da experiência estética, objetivo perseguido deste o início deste trabalho.

C A P Í T U L O II - O percurso de análise de *Cena de Rua*

Cena de Rua

2.1. Sobre a obra

A autora, Ângela Lago, define-a como “uma reportagem visual sobre um menino que trabalha na rua”. Produzida pela Editora RHJ, a obra foi vencedora de vários prêmios dedicados à literatura infanto-juvenil:

- Prêmio Melhor Livro sem Texto 1994, Associação Paulista de Críticos de Arte.
- Prêmio Jabuti de Ilustração 1994, Câmara Brasileira do Livro.
- Prêmio Jabuti Infantil 1994, Câmara Brasileira do Livro.
- Selecionado para White Ravens, Biblioteca International de Munique.
- Octogone d'Ardoise, Prix Graphiques, Octogonales 1995, Centre International d'Etudes en Littératures de Jeunesse, Paris.
- “Hors Concour” no Prêmio O Melhor Livro de Imagem 1994, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.
- BIB Plaque, Bienal Internacional da Bratislava, 1995.
- Publicado pela Harry N. Abrams Inc. Publisher , Nova York, 1996, na antologia "The Best Picture Books of the World".

2.2. Fruição perceptivo/fenomenológica

2.2.1. Narrativa textual do enredo

“Cena de Rua” é um doloroso retrato da realidade brasileira do menino de rua, que ganha nesta obra contornos dramáticos. O enredo se resume ao cotidiano

de um menino que, ao tentar vender sua mercadoria nas ruas, é discriminado por motoristas, hostilizado e usurpado inclusive por cães.

Em uma das vezes em que oferece seu produto, ele flagra uma senhora idosa escondendo a bolsa, e, em seguida, outra mulher, esta acalentando seu filho no colo. O menino senta-se na calçada, triste e cansado, e tenta comer a mercadoria, quando se depara com um cão, com o qual divide sua comida. Sem dinheiro, sem as mercadorias e com fome, furta um pacote de um dos carros.

Perseguido e apontado como criminoso, o menino se esconde e, ao abrir o pacote, descobre que este continha o mesmo produto que tentara vender há pouco, sem sucesso. A última cena coincide com a primeira, iniciando novamente o ciclo de preconceito, exclusão e violência de que o menino de rua é vítima.

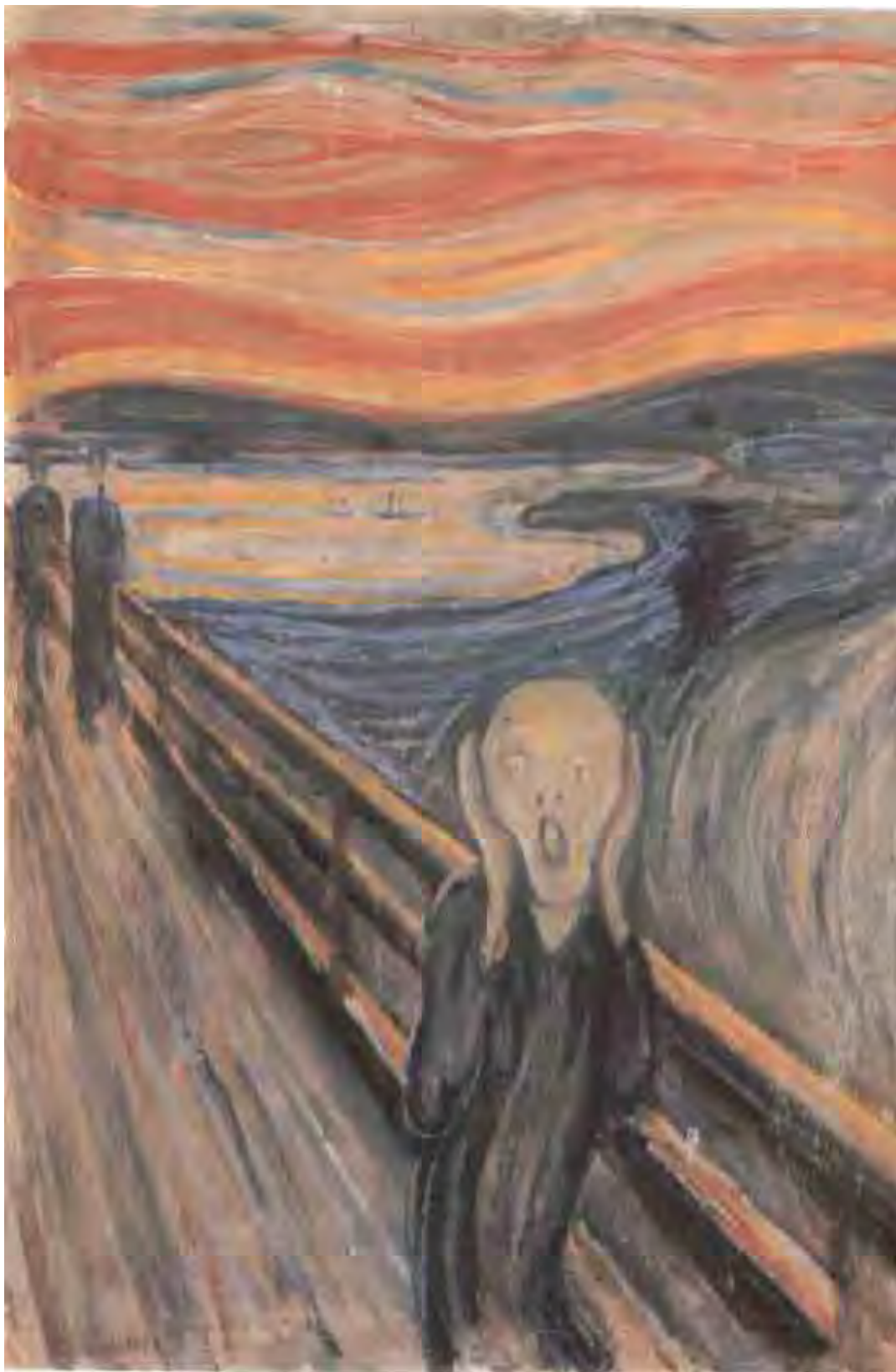
2.2.2. Imagem

A autora lança mão de um conjunto de recursos pictóricos como a proximidade do estilo expressionista e o uso de cores complementares, visando frisar a dramaticidade pretendida na obra. Em todos os quadros, o contraste entre o verde do tom de pele do menino e o vermelho da pele de outros personagens se mantém, com exceção do quadro da mulher com o bebê.

A utilização de grandes massas de volume permite também a sensação de densidade durante toda a leitura. As molduras em preto, simulando pinceladas grossas, percorrem toda a obra, frisando a sensação de unidade.

O estilo expressionista está presente, portanto, nos violentos contrastes entre cores complementares e luz e sombra, na distorção das figuras e na densidade da composição.

Movimento artístico do início do século XX, o expressionismo, que teve como precursores Van Gogh e Edvard Munch, entre outros, não só inaugurou a “vertigem do subjetivo”, mas também retratou o horror do pós-guerra, o desalento diante do poder destrutivo do homem. Quando se referia ao feio, provavelmente Adorno visualizava as figuras distorcidas produzidas pelos expressionistas.



Obra-ícone do expressionismo alemão. Munch, Edward. O grito, 1893. Óleo, tempera e pastel em cartão.

Ostrower (1983) inclui o estilo expressionista como uma das três correntes estilísticas básicas em que se inserem todas as obras, independentemente do período em que foram produzidas. A autora caracteriza como *naturalista* os estilos que dão ênfase ao descritivo, épico, enquanto o *idealista* incluiria obras em que o conceito predominaria, citando como exemplos a arte egípcia, a cristã primitiva, e ainda, o cubismo analítico de Piet Mondrian. O estilo *expressionista* se caracterizaria por obras em que a tônica seria a “intensificação de emoções” (Ostrower, 1983, p.), onde se enquadrariam tanto obras barrocas como a “Última Ceia” de Tintoretto, quanto ícones do movimento expressionista alemão, como “O Grito”, de Edvard Munch:

Retomamos nosso exemplo do artista que desenha uma árvore. Se no naturalismo o artista procuraria captar e reproduzir certos detalhes particulares que distinguem esta árvore de outras semelhantes e se, no Idealismo, o artista selecionaria entre os múltiplos detalhes, alguns gerais, semelhantes em todas as árvores, generalizando-os mais ainda no sentido de aproxima-los de protótipos geométricos, no Expressionismo o artista selecionaria apenas aqueles detalhes que considerasse essenciais do ponto de vista emotivo. Estes aspectos o artista intensificaria formalmente, exagerando em muito sua eventual aparência na natureza. Na árvore observada, uma pequena irregularidade na elevação do tronco poderá acabar se tornando uma torção violenta, os galhos serão pontas furando o céu, os tons de folhagens cores altas e fortemente contrastantes” (OSTROWER, 1983, p. 314)

Dentro dos critérios gerais delimitados por Ostrower, portanto, podemos classificar “Cena de Rua” como uma obra de estilo expressionista, onde características como a exacerbação de emoções e o conteúdo dramático são reforçados pela distorção de rostos e corpos, pela iluminação sombria e pela opção por grandes formas densas.

Integrando todos estes elementos, a distribuição compositiva da obra como um todo oscila entre diagonais da esquerda para a direita e horizontais também da esquerda para a direita.

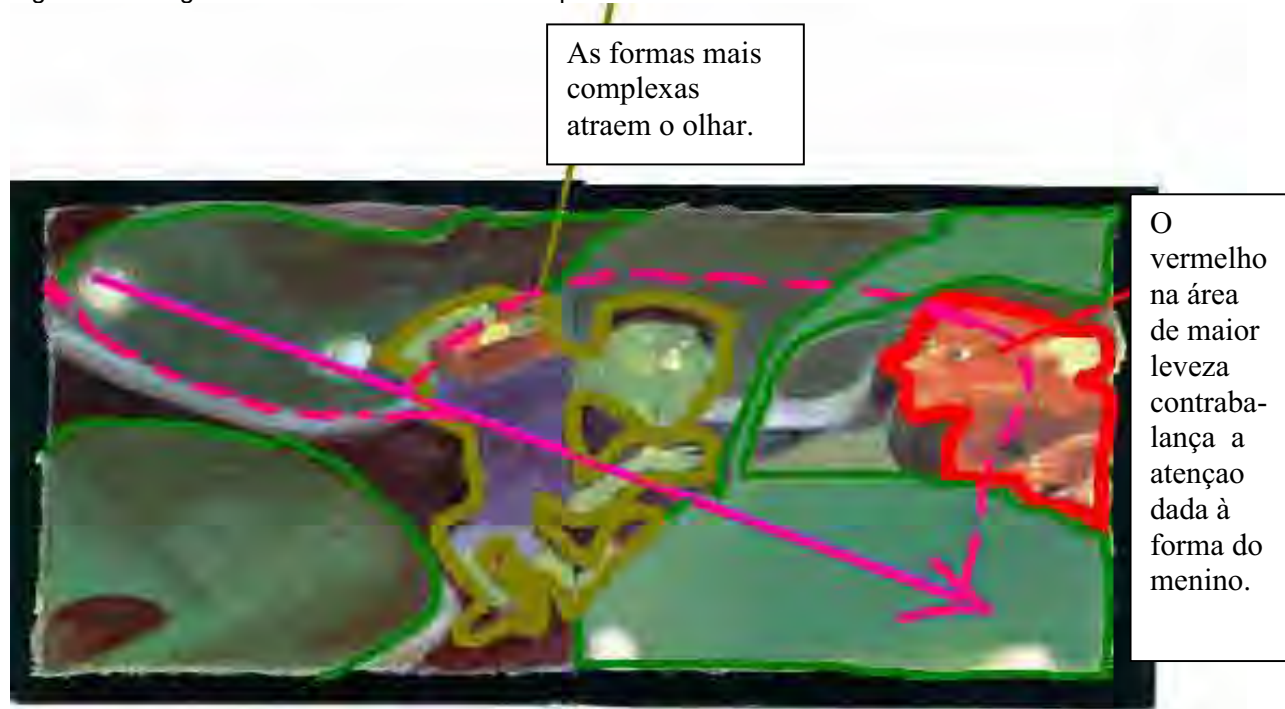
Figura 32: diagonais de desenvolvimento da narrativa geral. Diagonais severas.



Nessa quase-reta em rosa, determinada pelo alinhamento dos olhares de todos os personagens, o peso visual da proximidade desses olhares na base do espaço foi contrabalançado por grandes formas (dos carros), como na maioria das páginas.

Fonte: "Cena de Rua", de Ângela Lago

Figura 33: Diagonal do desenvolvimento e complexidade de formas.



Nesse conjunto, o leitor é levado pela diagonal principal ao menino e deste ao motorista. Observe-se que a área de entrada se inicia à esquerda superior, a abrangência de visão do leitor aumenta ao centro e escapa ao risco de desequilíbrio da área direita inferior, de maior peso visual.

Fonte: "Cena de Rua", de Ângela Lago

2.3. Fruição quadro a quadro

2.3.1. Primeiro conjunto de páginas espelhadas

Figura 34: primeiro conjunto espelhado

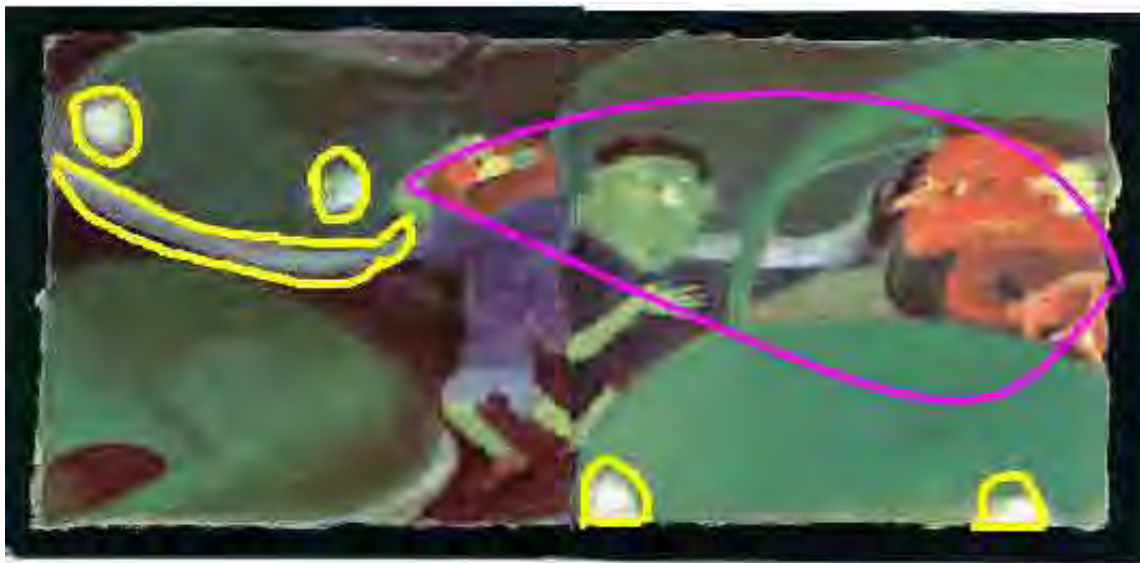


Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

O primeiro quadro introduz o leitor diretamente ao conflito, através da complementariedade entre o verde e o vermelho da pele dos personagens em cena. A estrutura geral dos elementos conduz ao clímax, por meio dos faróis e pára-choques do carro no lado esquerdo superior, que direcionam o olhar do leitor aos personagens. A área de maior peso visual à direita inferior foi evitada, o que resultou em equilíbrio no nível de atenção dado aos dois personagens. Após o primeiro contato com o espaço pictórico, o olhar do leitor inicia o passeio a partir da área superior esquerda, induzido pelas luzes dos faróis do primeiro carro associado ao seu pára-choque (detalhes destacados em amarelo). Em movimento diagonal descendente e num ritmo crescente de complexidade de formas, a composição chega ao clímax na área destacada em

rosa (abaixo), quando os olhares dos personagens se encontram. Os dois círculos em branco à direita inferior - área de maior peso visual – impedem que o olhar escorregue para fora do espaço delimitado.

Figura 35: a função dos elementos brancos e a tensão criada na área rosa.



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

A importância dos elementos brancos direcionadores pode ser comprovada na imagem abaixo, onde a supressão destes torna a composição, além de confusa, também instável. Nesta versão, a área onde se encontram os personagens fica “supervalorizada”, e a composição como um todo perde a dramaticidade da versão original. Nosso olhar passa a repousar com mais insistência em toda a página direita, como que escorregando para fora do espaço.

Figura 36: simulação sem os elementos brancos.



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

O motorista em vermelho passa a adquirir importância maior no contexto do espaço, e a relação entre os dois personagens se torna confusa: apesar de, pictoricamente, passarmos a prestar maior atenção ao motorista (que parece agora direcionar o olhar para a caixa de frutas nos braços do menino), a localização e complexidade de formas no menino “brigam” com o motorista, em nível de prioridade. O olhar já não consegue chegar a uma conclusão, e nem se fixar em lugar nenhum. A sensação de “congelamento” e equilíbrio do olhar se perde.

É interessante frisar a tendência intuitiva da leitura de cima para baixo e da esquerda para a direita. Mesmo num espaço não resolvido compositivamente como o apresentado acima, tendemos a interpretar a atuação dos personagens como o do menino se dirigindo ao motorista, e não o contrário, ainda que o motorista esteja representado com cores tão marcantes como os tons de vermelho num contexto de

totalidade verde-azul. O destaque do vermelho na ausência dos faróis e do pára-choque brancos se acentua, mas não a ponto de inverter a ordem da narrativa visual.

2.3.2. Segundo conjunto de páginas espelhadas

No segundo conjunto de quadros, as duas grandes formas amarelas – os automóveis – separam o espaço em dois conjuntos, unidos pelo menino ao centro, e pelos personagens em vermelho-alaranjado (os cães e o motorista à direita), que direcionam o olhar da esquerda para a direita.

Num primeiro momento, após visualizarmos o conjunto todo, nossa atenção se volta para o menino, para depois, num olhar detido, percorrermos o espaço a partir do capô do carro à esquerda, o cão à esquerda, o corpo do menino, seu rosto próximo ao outro cão e, finalmente, o motorista.

Figura 37: segundo conjunto de “Cena de Rua”



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

As diagonais construídas pelos tons cinza e preto do interior dos veículos surtem efeito poderoso na composição, a primeira formando uma meia-lua que “joga” violentamente o olhar para cima, e a segunda, menos evidente, trazendo o olhar de volta à composição, até terminar na direita inferior. Os dois movimentos também ajudam a concentrar a atenção na imagem do menino, entre as duas diagonais.

Figura 38 – segundo conjunto de “Cena de Rua”



A figura principal(o menino) é reforçada pelas duas diagonais (contorno em preto), que acentuam a oposição menino/carros. A complexidade de formas do menino, dos cães e do motorista ajuda a delinear um padrão horizontal de atenção, em detrimento à simplicidade de formas dos veículos.

Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

O olhar do motorista na área inferior direita, de maior peso visual, se dirigindo ao menino, “devolve” o leitor ao centro da composição, não sem antes se impregnar de forma incisiva em seu olhar, por meio do uso da complementariedade laranja/azul (pele/volante).

2.3.3. Terceiro conjunto de páginas espelhadas

Nesta composição, a história se encaminha nitidamente para um segundo nível de intensidade de narrativa, que conduz para o clímax. Como essa intensificação é percebida no nível pictórico? Se, no nível do signo, o gesto da mulher idosa - de segurar a bolsa firmemente – e sua expressão facial, associado às jóias que ela ostenta em sua vestimenta nos induzem a uma interpretação de uma mulher de alto poder aquisitivo, idosa, que se afasta do menino, com medo de ser assaltada, já que enxerga preconceituosamente no menino um provável assaltante, no nível pictórico vários recursos foram utilizados.

Figura 39: terceiro conjunto espelhado



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

Em relação à leitura perceptivo-visual, a mulher posiciona o leitor diretamente no conflito, já que pela primeira vez a autora utiliza a diagonal esquerda-direita desde a entrada do olhar, no topo do espaço superior à esquerda, para narrar

visualmente a ação. A oposição laranja/azul (contraste pele/vestido) e a complexidade de formas na mulher também ajudam a sobrepujar a atenção num primeiro momento, mas o olhar perplexo do menino contrabalança o peso visual concentrado na mulher, de forma a conduzir o olhar para a área do personagem-menino.

Observe-se que, nesta composição, o rosto do menino toma proporções muito maiores que nas duas cenas anteriores –onde a proporção de tamanho entre os personagens se equivalia. Além do caráter intimista do olhar mais “próximo” à cena que o “close” nos personagens proporciona, o tamanho desproporcional do menino buscou contrabalançar o peso visual das características e localização da mulher no espaço pictórico.

Além disso, a moldura formada pela janela do carro impede o olhar de “escorregar” para fora da área da composição, mantendo a sensação de equilíbrio. Por outro lado, a oposição vermelho/alaranjado da mulher e o verde do menino mantém o conflito concentrado nos personagens, criando uma tensão não tão violenta como nas duas cenas anteriores, mas suficiente para descrever uma situação de tensão entre os personagens.

Figura 40: momento de complicação do enredo



Em azul, o traçado da diagonal principal de desenvolvimento da narrativa. Em rosa, a área de tensão dos olhares que se encontram; e em verde, a área onde se concentram as formas mais complexas, determinando convergência do olhar.

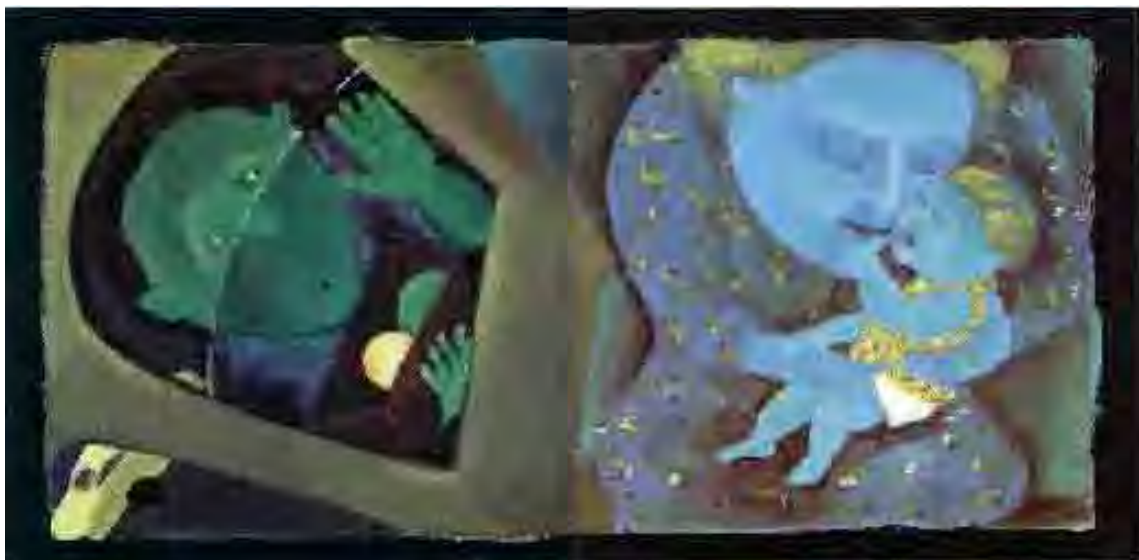
Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

A forte carga emotiva que as representações dos personagens evocam deixa claro, a partir desta cena, a inter-relação intrínseca entre os significantes do discurso visual e os signos que as formas aí configuradas passam a representar. Não é intenção deste trabalho negar ou quantificar o grau de importância de cada nível de interpretação de uma imagem, se o significante ou o significado.

Torna-se possível, contudo, a partir de análise das escolhas feitas no nível signifiante, tais como opções de cor e localização, vislumbrar de forma mais clara o porquê de determinado conjunto signifiante-significado representar “algo mais” do que uma leitura indicial, quando vista em sua totalidade. A visão de conjunto, de equilíbrio compositivo total, continua prevalecendo neste recorte.

2.3.4. Quarto conjunto de páginas espelhadas

Figura 41: momento carregado de carga dramática



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

A primeira composição em que a cor vermelha está ausente cria uma atmosfera de identificação entre o menino e a mulher com o bebê (não há mais complementariedade de cores), mas não deixa de confirmar a sensação de distância entre os personagens. A mãe e seu bebê, em cor azul, parecem estar completamente alheios ao garoto na janela. Além da posição da mulher, praticamente de costas para o menino, a densidade e complexidade de formas (já citada em outras páginas) dos dois em azul contrastam ainda mais com o menino de rua (com roupa, pele e “moldura da janela” em cores escuras).

A expressão do menino, de tristeza, é destacada pela linha da divisória do vidro da janela, e elementos como o carro à esquerda, e a fruta, em amarelo, tentam contrabalançar a intensidade da personagem com o bebê.

2.3.5. Quinto conjunto de páginas espelhadas

Figura 42: menino comendo na calçada



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

Nesta cena, o menino, sentado na calçada da rua, tenta comer as frutas, mas é interpelado pelo cão. Pictoricamente, os dois elementos-signo (menino e cão) se aproximam por meio da semelhança de cor. A dramaticidade da cena é reforçada pela proximidade do menino faminto com a vitrine repleta de bolos, já na primeira área da diagonal de desenvolvimento. O olhar surpreso dos passageiros na direita superior ajuda a formar uma diagonal invertida (menino-passageiros), mas a atenção se concentra mesmo é na relação cão-menino. O efeito de complementariedade também é reforçado nesse caso, mas o isolamento maior sentido em relação ao menino é obtido por meio da opção pela exclusividade do laranja-avermelhado do resto da cena, em relação ao verde do menino e do cão.

2.3.6. Sexto conjunto de páginas espelhadas

Figura 43: momento de solidariedade

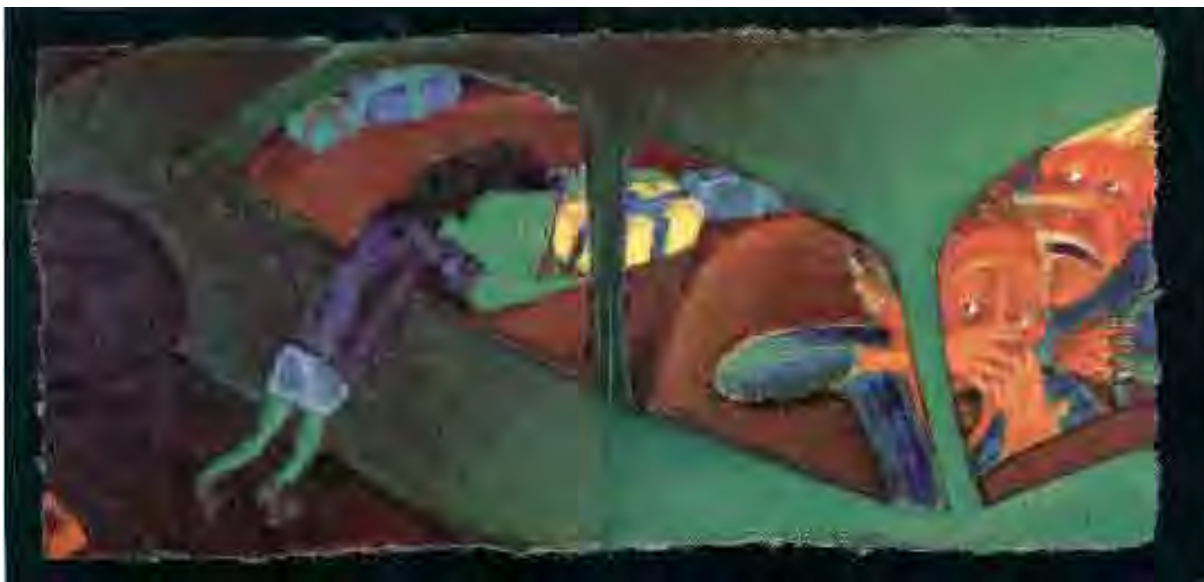


Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

Menino e cão se aproximam ainda mais, em verde, enquanto os carros se amontoam à direita, em amarelo. Observe-se que neste quadro a ação dos personagens fica limitada ao espaço esquerdo inferior, de menor força visual, o que resulta na impressão de uma cena de ação menos dramática do que nos outros quadros. O ambiente em volta dos personagens, o caos do trânsito é que se torna protagonista. Outro aspecto interessante a observar é a relação menino/cachorro (os dois em verde) neste quadro, em detrimento de todos os outros, onde os cães são hostis ao menino. Naqueles, os animais adquirem tons vermelho-alaranjados, complementares (opostos) ao da pele do garoto. Neste, a equivalência de cores parece induzir à cumplicidade entre o menino e o cachorro.

2.3.7. Sétimo conjunto de páginas espelhadas

Figura 44: clímax



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

Neste conjunto, o espaço se divide entre a área iluminada, com o rosto perplexo dos motoristas, e a escura, onde acontece a cena do furto. A localização dos motoristas (área neutra), associada ao laranja intenso da cor da pele, e, ainda, à proximidade da cor verde escolhida para o veículo conferem importância maior a estes elementos do que ao garoto furtando o pacote do carro. A opção se coaduna com a intenção de frisar a reação dos motoristas em detrimento da ação do menino.

2.3.8. Oitavo conjunto de páginas espelhadas

Figura 45: menino e pacote

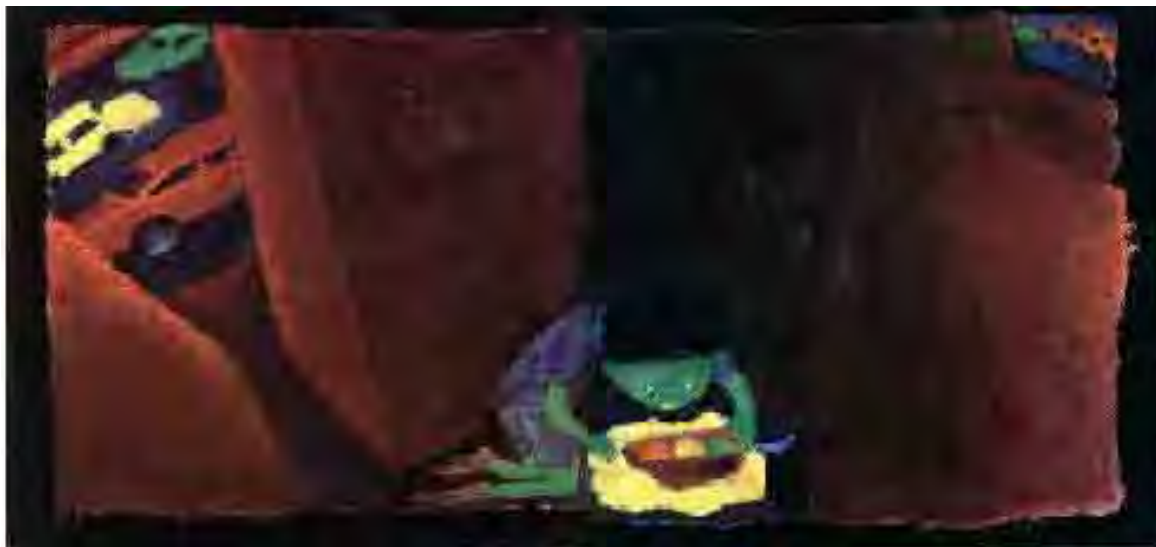


Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

Já abordado na unidade “Luz” deste trabalho, este quadro é especialmente intenso, tanto pictoricamente quanto simbolicamente. Os dedos em riste, os olhares hostis e os gestos acusadores são demonstrados, em termos pictóricos, pela iluminação sombria, sinistra, centralizada no menino. Este, o único que mantém as cores dos quadros anteriores, corre para a direita do quadro, opção que frisa a tentativa de fuga. Os rostos distorcidos evidenciam o clima bizarro deflagrado pelo furto. A opção da autora pela caracterização do público como vilão e menino como vítima fica evidente.

2.3.9. Nono conjunto de páginas espelhadas

Figura 46: Surpresa com o pacote



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

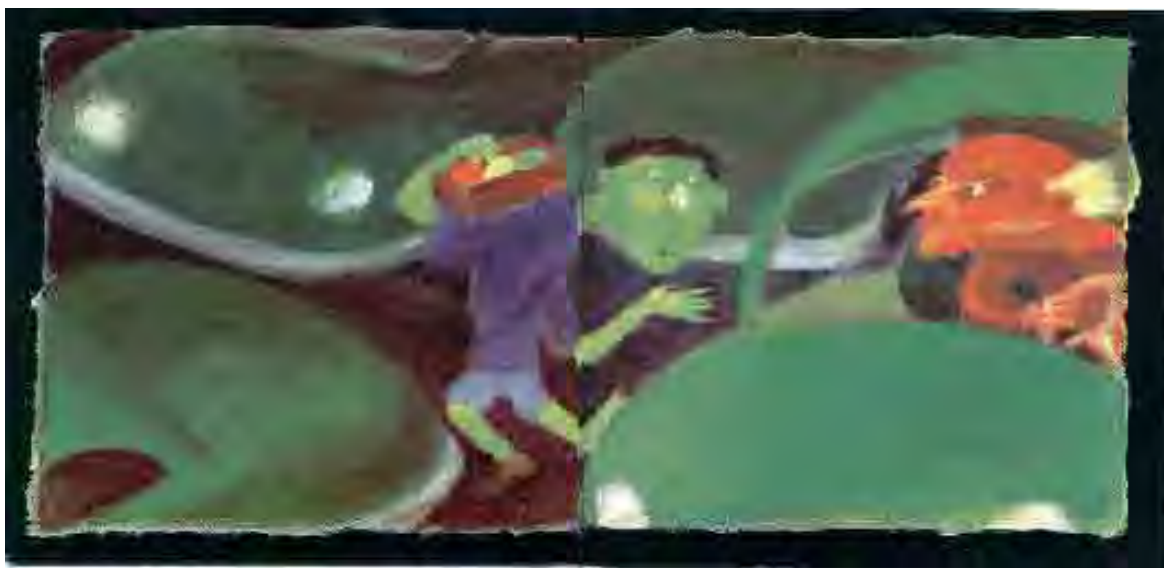
Neste conjunto, o grupo menino/pacote adquire *status* de protagonista, centralizado em amarelo e ladeado pelo preto. Até mesmo o menino, posicionado logo acima do pacote, adquire importância menor que o conteúdo do pacote. A intenção de priorizar a caixa é obtida pela oposição intensa entre amarelo e preto, cor próxima ao complementar do amarelo, o roxo. Quase ao mesmo tempo, o leitor é induzido a analisar a surpresa do menino (olhos muito abertos, postura arqueada em direção ao objeto) diante da mesma constatação do leitor: a de que o conteúdo da caixa é o mesmo do pacote que ele comercializava nos quadros anteriores.

Os muros apenas sugeridos em vermelho, à esquerda superior, por onde passam veículos de cores também contrastantes, conduzem o leitor ao assunto principal da cena. Já no espaço à direita, as mesmas cores vermelhas impedem que a

atenção do leitor se lance à movimentação dos carros, conduzindo o olhar de volta ao conjunto menino/caixa.

2.3.10. Décimo conjunto de páginas espelhadas

Figura 47 : 10º conjunto de páginas espelhadas de “Cena de Rua”



Fonte: “Cena de Rua”, de Ângela Lago

A última cena do menino de rua repete a primeira, sugerindo ao leitor inúmeras interpretações, todas aquém do nível significante. Em primeiro lugar, discute a imagem mítica do menino de rua, vítima da exclusão social. Em segundo, discute a responsabilidade pela exclusão, ao colocar em dúvida a legitimidade da origem dos produtos que ele comercializa (fato constatado no quadro anterior). Ao mesmo tempo, discute o círculo vicioso que o preconceito social produz, ao rejeitar de antemão o pedido de ajuda de uma criança, lançando-a a todo instante à orfandade da solidão.

Todas estas reflexões que a repetição da primeira cena induz no leitor alavanca a composição à qualidade de significante de um “sistema semiológico

segundo”, como denomina Barthes(1987, p.136). Este entende a imagem de um menino de rua hostilizado, outrora signo, como mito, que se constrói a partir de uma cadeia semiológica que existe já antes dele. A cena torna-se, então, significante de exclusão, preconceito, violência, miséria.

Dessa forma, a análise pictórica deverá dar lugar, neste contexto específico, a um segundo nível de análise, que transcende os parâmetros aqui introduzidos. No nível da fruição quadro a quadro, o leitor percebe que já não consegue analisar as relações pictóricas a não ser em conjunto. O novo sentido sobrepuja qualquer tentativa de leitura compositiva.

2.4. Leitura total: síntese

Da mesma forma que na leitura-síntese da obra “Cântico dos Cânticos”, “Cena de Rua” traz, em seu terceiro nível de leitura, a interpretação advinda de um conjunto de aspectos – significante e significado no discurso visual. É importante frisar que, nesta síntese, o objetivo deste trabalho fica evidenciado: os elementos significantes do discurso orquestram a formação do todo com sentido, impondo-lhe ritmos, ênfases e sensações.

A análise se coaduna com a intenção de **compreender** os processos pelos quais os significados e significações da imagem se dão em um ritmo e sentidos tão específicos para cada estrutura formada. Torna-se possível, a partir da consciência de que uma imagem é regida por um código específico, entender por que uma expressão facial se torna, mais do que revoltante, tão repugnante ou sinistra, dependendo do contexto em que é apresentada.

A fruição estética, que se supõe vislumbrar neste nível de síntese, não poderia prescindir da análise detida dessas espécies de “adjetivos” e características dos significados para poder se manifestar. Por outro lado, a interpretação de uma obra também não prescinde dos significados e das representações, já que eles também determinam, pela lembrança que evocam, a quantidade e qualidade de atenção que será dada a determinados aspectos da leitura.

Mais uma vez, portanto, a leitura total será realizada livremente no nível do significado, sem os pressupostos teóricos como os enumerados no nível significante. Na realidade, à vista da pretensão de não realizar uma análise técnica, mas sim instrumentalizar o leitor leigo para uma *apreciação* que evoque sentimentos estéticos, as características deste trabalho não se adequam a uma análise rigorosa do ponto de vista da semiótica.

Posto isto, podemos iniciar a síntese da obra com o termo “dor” como o de maior ênfase. O sentimento que a obra evoca, a exemplo do expressionismo alemão, é de desconforto e desconsolo, de perplexidade e revolta pelas injustiças sofridas pelo menino de rua. Ao final, o último quadro obriga o leitor a refletir sobre o processo de realimentação da criminalidade e da violência.

A fruição estética se dá, nesse contexto, de forma diversa da de “Cântico...”, já que, ao invés de identificação, o leitor constrói uma relação de solidariedade com o personagem. A sensação de estranhamento que perpassa toda a obra, decorrente do aspecto fantasmagórico dos personagens, envolve o leitor num ritmo crescente de tensão.

A pungência desta obra induz o leitor a refletir sobre o tema da exclusão social, e o sentimento que provém dessa reflexão é tão intenso que o

mobiliza a reagir contra a situação que é mostrada. O sofrimento enfrentado pelos personagens se solidifica de tal forma na memória do leitor que a fruição estética passa a ser resultado do prazer da forma pungente e crua com que foi denunciada a dor do menino de rua. A denúncia social torna-se o objeto de prazer do leitor, que passa a buscar na releitura o amadurecimento das reflexões e dos sentimentos em torno do tema. Alguns níveis de fruição no caso de obras expressionistas parecem fazer intensificar de tal forma as emoções, que o leitor tem a impressão de estar experimentando a mesma dor do personagem.

Na obra “O Grito” (p. 140) parece possível ouvirmos o grito desesperado do homem, como se ecoasse em nossa alma. No caso de “Cena de Rua”, a reação também é tão intensa que a impressão que temos é que os sentimentos de raiva e perda do menino são também as nossas. A relação passional com a obra, característica da leitura de obras expressionistas, se realizou no livro analisado, comprovando possibilidades de interação que resultaram em fruição estética.

REFLEXÕES EM CAMINHO

LEITURA ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PONTE PARA O SENSÍVEL

“Por que ninguém ensina *isso* pra gente?” Esta foi uma das muitas perguntas acompanhada de brilhos nos olhos que uma das alunas da disciplina “Arte na educação infantil” do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente formulou, durante as aulas de estágio em docência sobre leitura de imagens, ministrada por mim no segundo semestre de 2002. (anexo 4)

A surpresa foi confirmada inclusive nos corredores das salas de aula, onde outros professores se viram perplexos diante dos comentários entusiasmados da turma sobre o assunto, no decorrer de outras aulas.

O nível de envolvimento das alunas com o conteúdo foi tão grande no curto período de 20 horas/aula, que determinou uma mudança radical inclusive nos objetivos desta monografia. Uma pesquisa, que pretendia inicialmente realizar um estudo de caso sobre o comportamento de alunos de uma escola municipal em relação à imagem e ao Livro de Imagem, transformou-se em uma aventura teórico-filosófica sobre a arte, no que esta tem de mais marcante: o momento da fruição estética.

A guinada para o caminho do estudo teórico não foi acidental: os diversos livros de imagem com os quais tomei contato não permitiam vislumbrar o caminho da pesquisa de campo como o mais esclarecedor para desvendar o cerne da magia do Livro de Imagem. A aura de *nonsense* presente na maioria dessas obras

deflagrava um sentimento poético incontestável, que tornava menor qualquer outra questão a ser desvelada. A falta de instrumentos para a análise das entrevistas coletadas na pesquisa de campo (anexo 1) também inviabilizava uma monografia que fosse mais do que um glossário de estatísticas, ou que atacasse a questão da leitura visual enquanto código específico.

Por outro lado, todas as reflexões apontavam no sentido da necessidade de aprofundamento num assunto que, desde sempre, me angustiou como arte-educadora: o lugar da arte na vida dos homens. A crença na arte e, mais ainda, no momento da fruição estética como uma ponte para forjar seres humanos melhores acompanhou desde sempre minhas reflexões em todas as instâncias, tanto como jornalista quanto como professora, ou em qualquer outra área de atuação.

O amadurecimento das reflexões ganhou tons no momento da qualificação deste trabalho, quando questões como a influência da indústria cultural sobre a sensibilidade, e a importância da abordagem semiótica na análise da imagem foram observadas. Diante da reação das alunas já citada, na maioria professoras atuantes em escolas, tive a certeza de que o caminho da reflexão estética pela via da apreensão do processo de leitura imagética seria o mais adequado a seguir.

Esse exemplo ilustra de forma concreta a necessidade premente nos professores de adquirir competências sobre o assunto imagem, cuja hegemonia, discutida em outras páginas deste trabalho, se faz presente de forma devastadora, expondo os professores a um quefazer pedagógico sem respaldo em sua formação inicial. (Zanchetta Jr, 2003)

A invasão da linguagem visual, sobretudo pelos meios de comunicação de massa – estes, por sua vez, legitimadores dos interesses de classes

dominantes – determina, hoje, a formação de uma sociedade mediatizada pela imagem. No universo da escola, professores e alunos, junto com toda a sociedade, se vêem reféns dessa linguagem praticamente hipnótica, que, além de estimular fisicamente nossos sentidos, simula, em doses homeopáticas e seguras, sensações de prazer que só a fruição estética – transgressora em sua forma autêntica – pode proporcionar.

Prazer duradouro, a fruição estética é subversiva, porque fruto da interação concreta do homem com seu meio, assunto já exaustivamente tratado em outras páginas. Nesse sentido, atinge o leitor de forma infinitas vezes mais contundente do que a sensação superficial que os produtos da indústria cultural proporcionam. Comprovação disso são novelas e músicas que, curtidas até o paroxismo em curto espaço de tempo, não deixam vestígios em nossa lembrança, após alguns meses.

Já a fruição estética de um quadro permanece por anos em nossa memória, quando não para sempre. Todo o nosso ser é mobilizado no momento desse tipo de curtição, e a “coisa” que nos proporciona tanto prazer se transforma em partes de nós.

Por tudo isso, para além de uma fruição da imagem, vislumbro a premência da fruição estética da imagem, instância efetiva de humanização, que constitui, para o professor, a mais determinante, enquanto multiplicador de consciências.

Essa fruição, contudo, só pode ser efetivada pela via da apropriação da estrutura do objeto, mediante um processo de “alienação administrada” (Eco, 1988), – que possibilita um contra-ataque à “administração de consciências” denunciada por

Adorno. No caso da leitura, entender e formar critérios para esta leitura constituem início necessário para desmistificá-la e reorientá-la no caminho da fruição estética.

Isso não significa dizer, porém, que a inclusão de métodos de leitura de imagem possa ser feita como mais uma receita a ser deglutida pelos professores em cursos-relâmpago. Fruir esteticamente uma imagem só é possível mediante a disposição do leitor em se entregar ao objeto de interação. Neste sentido, uma relação de confiança em um ambiente estimulador pode representar a diferença entre mais um curso-mercadoria a ser consumido e transmitido, ou o delineamento para uma experiência sensível e universal, comum a toda a humanidade em todas as gerações, desde que o homem se fez ser cultural.

Vislumbrar, dessa forma, a cada conteúdo apreendido, o brilho que falta ao ser humano em busca de sentido para suas angústias, constitui a esperança que deve nutrir cada professor, assim como Fayga Ostrower, em sua experiência com operários de fábrica, que ao final do curso recebeu o pedido de um outro, este, de Filosofia. Posso dizer que me senti emocionada da mesma forma, quando várias alunas, ao final de nossa convivência, pediram: “Se você der outro curso de Arte, nos avise, porque seremos as primeiras inscritas”!

PARA ALÉM DE DOBRAS, RUAS INCONCLUSAS

Da trama aberta tecida por Lago, os instrumentos aqui delineados podem fazer mais do que desvendar suas dobras: podem, a cada consciência sensibilizada, traçar ruas de esperança, calçadas pelo sentimento.

Como exigir de um professor uma postura crítica em relação aos desmandos da indústria cultural, sem uma contrapartida concreta no nível do sentimento? No decorrer da História, a fruição estética tem sido objeto constante de discussões filosóficas, que procuram definir, contextualizar e redimensionar o sentimento do homem diante da arte. Se é que é possível uma “história dos sentimentos” que caracterizaram esta fruição nos diferentes períodos, nominando-os para que possamos imaginá-lo no nível afetivo, podemos dizer que adjetivos poderosos definiram nossa cumplicidade com a cultura em todos os tempos.

Termos como perplexidade e paralisação – no período da arte cristã primitiva –, profundidade no período do Renascimento, estranhamento no período surrealista, compaixão no período expressionista poderiam ser só alguns dos sentimentos desfrutados pelo homem no momento que este se reintegra à natureza pela via da arte.

Mas mesmo sem recorrer a análises psicológicas, podemos afirmar com segurança que este é um sentimento duradouro, uma experiência incrustada com tal intensidade que jamais esquecemos uma obra de arte com a qual nos identificamos. Forjar esse caminho no nível da leitura visual foi meu objetivo, ao ilustrar a possibilidade de leitura detida de uma obra de fácil acesso a crianças e professores no universo escolar.

Nesse sentido, apesar de não se tratar do objetivo principal de meu trabalho, as análises delineadas nesta dissertação pretendem contribuir efetivamente na formação do professor por meio da instrumentalização para a leitura de imagens no nível do discurso espaço-elemento pictórico.

O passeio pela estrutura do Livro de Imagem, com análises detidas sobre todo o texto visual, permitiu perceber critérios que governam de forma efetiva nosso olhar, mas permitiu também constatar a relação intrínseca entre subjetividade e objetividade, que constroem juntas as ênfases por um aspecto ou outro desse tipo de texto.

Evidentemente auxiliada pela escolha feliz de obras excepcionais, pude vivenciar, no momento da leitura concreta e dissecação de cada um dos conjuntos analisados de *Cântico...* e *Cena de Rua* o prazer da fruição estética, que pretendo que seja compartilhada com todos os que se dispuserem a enxergar, na imagem, o prazer do Olhar Sagrado de Perrotti (anexo).

O viés das análises calcadas na Psicologia da aprendizagem foi evitado, no intuito de elaborar diálogos com o leitor efetivamente no nível dos sentimentos e da estrutura veiculante da obra, a imagem. Isto não quer dizer que se desconheça também a mediação do significado imbricado à natureza dos objetos, no nível da análise das significações – instância também da semiótica - e que a construção de uma leitura plena possa ser efetivada sem esse recorte.

Apenas atesta a possibilidade de, por meio de pequenos passos, ensaiar uma mudança efetiva no olhar do Homem, que escape aos veredictos da ditadura das “coisas” sobre as pessoas.

Quebrar, dessa forma, a cadeia de “coisificação” de consciências, estado a que aparentemente a indústria cultural nos condena a todo instante, pode representar um passo fundamental para a reintegração do homem ao mundo, resgate esse que pode ser efetivado pelas cordas de um estruturalismo desalienante, a nos fazer emergir do oceano de mercadorias em que se transformou a civilização hoje, em todos os seus níveis.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1988. 294p.

____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, M.J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Nova versão. Tradução por vonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 2002.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 10.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1990. 248 p.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 7. ed. São Paulo: Bertrand, 1987.

BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**: série educação. São Paulo: Ática, 1995.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo, Cia das Letras, 1994, 141 p.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1998.

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

ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. **A definição da arte**. Lisboa: Edições 70, 1972. 281 p.

_____. **Leitura do texto literário**. 2. ed. Trad. Mario Brito. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1993.

FARIA, M. A. **A ilustração no livro infantil brasileiro contemporâneo**:ensaio para publicação. Assis: UNESP, 1991.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GÓES, L. P. **Olhar de descoberta**. São Paulo:Scipione, 1996.

HEGEL, G.W. F. **A estética**. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

JOBIM e SOUZA, S.; FARAH NETO, M. A tirania da imagem na educação. **Revista Presença Pedagógica**,Belo Horizonte,n.22,p.29-33. ,1998.

LAGO,A.Homepage. Disponível em:< <http://www.angela-lago.com.br/indexPort.html> > Acesso em: 01/03/2004.

_____. **Cântico dos cânticos**. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. **Outra vez**. 3. ed. Belo Horizonhte; Miguilim, 1989.

_____. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994. 28 p.

MANGUEL, A.O. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras. 1.997.

_____. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Trad. Rubens Figueiredo e Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

_____. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PIAGET, J.; FRAISSE, PI. **A percepção**. In: _____ Tratado de psicologia experimental São Paulo: Forense, 1969.

PIMENTA, S.G. **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica**. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 2., 2002, Presidente Prudente, 2002. p.07-20.

SACRISTÁN, J.G. e Gómez, A.L.P.G. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. **Filosofia da ciência** :introdução ao jogo e a suas regras. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 223 p.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, R. L.L.,(org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**.São Paulo:Editora UNESP, 2003.

BARTHES, R. **Mitologias**. 7. ed. , São Paulo: Bertrand, 1987.

BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BAUER, M.W.;GASKELL, G.(eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis : Vozes, 2002.

BELINKY, T. et al. (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre:Mercado Aberto, 1990.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação infantil no Brasil**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental
Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo.
Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. **Parâmetros curriculares nacionais : arte** .
Brasília : MEC/SEF, 1997.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARGO, L. **A criança e as artes plásticas**. In: _____A produção social para a criança: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. *O mosquito escreve*, de Cecília Meireles: o poema e suas ilustrações. **Revista Presença Pedagógica**., Belo Horizonte, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Bárbara V. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 5. ed. São Paulo: Global, 1987.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 3. ed. São Paulo: Quirón, 1985.

COSTA VAL, M.G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: editora Perspectiva, 1988.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Cortez, 1999.

FARACO, C. *Trabalhando com narrativa*. São Paulo: Ática, 1996.

FEILITZEN, Cecília Von et al (org.). **A criança e a mídia. Imagem, educação, participação.** São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2.002.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREITAS, V. **Adorno & a arte contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2003.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2001.

GERALD, J. V. et al. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática. 2002.

GÓES, L.PI. **Olhar de descoberta.** São Paulo:Scipione, 1996.

GREIMÁS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica.** São Paulo: Cultrix, [198-].

HEGEL, G.W. Friedrich. **A estética.** Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

JOBIM e SOUZA, S.:FARAH NETO, MI. A tirania da imagem na educação. Revista Presença Pedagógica,Belo Horizonte, n.2, 1998.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KAUFMAN, A.M.;RODRIGUEZ, M.E. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LUDKE, M.;ANDRÉ, M E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001

MERLEAU-PONTY, M. Trad. Carlos Roberto de Moura. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, A.(org.). **Profissão professor**. Porto Codex (Portugal): Porto Editora, 1995, v.3, 191 p.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Codex (Portugal): Porto Editora, 1995, v.4, 214 p.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas**. Barcelona (Portugal): Minho, 1977.

PIMENTA, S.G. **Políticas públicas**: diretrizes e necessidades da educação básica.In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 2.,2002, Presidente Prudente, 2002. p.7-20

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. et al. **Teoria critica, estética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, A. I.M. ; Menin, A. M. C. (org.) **Formação do professor: contribuições e reflexões dos docentes e discentes dos cursos de pós-graduação Lato-sensu em “gestão educacional” e “o ensino do texto: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

SMOLKA, A. L. et al. **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SMITH, F.. Trad. Beatriz A. Neves. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I.Trad. Cláudia Schilling. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz et al São Paulo: Iluminuras, 2002.

SMITH, F. **Leitura significativa**. São Paulo: . Artes Médicas Sul ,1997.

.SILVA, D.J da. **Ética e a educação contra os preconceitos**.In:SANTOS, G.S. Estudos sobre. Ética: a construção de valores na sociedade e educação.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

TRIVINÕS, A N S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

WALTY, I.L.C. **Os sentidos da leitura**. **Revista Presença Pedagógica**,Belo Horizonte, 1995.

WALTY, I L C; FONSECA, M.N.Soaes;CURY, M.Z.F. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALTY, I L Camargos ;CURY, M.Z.Ferreira. Imagens na educação.**Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, V.4. n.19, p 15-21. ,1998.

WERNECK, R.Y M. Leitura de imagens.**Revista Presença Pedagógica**,Belo Horizonte, v..4. n.19, p 102-106. 1998.

WOLFF, J. **A produção social da arte**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar 1981.

ZANCHETTA JR, J. A leitura de linguagens não verbais na escola: uma introdução. In: ZILBERMAN, R :LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1993.

WHALLEY, J.I.; CHESTER, T.R. **A history of children's book illustration**. 1988.

YOLANDA, R. **O livro infantil e e juvenil brasileiro: bibliografia de ilustradores**. São Paulo: Melhoramentos: Brasília.INL, 1977.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

LIVROS DE IMAGEM CONSULTADOS:

BANYAI, I. **Zoom**. Trad. Gilda Aquino. Rio de Janeiro: Brinque-book, 1995. 64p.

____. **O último broto**. São Paulo: Moderna, 1993.

FURNARI, E. **O amigo da bruxinha**. São Paulo: Moderna, 1993.

____. **A bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 1997.

____. **Catarina e Josefina**. Belo Horizonte: Formato, 1999.

____. **Quer brincar?** São Paulo: FTD, 1998.

____. **Traquinagens e estripulias**. São Paulo: Global, 1999.

____. **Truks**. (Fotos de Gustavo Campos) São Paulo: Ática, 1992.

DUAYER, J.A.D. **Viajante**. São Paulo: Callis, 1998.

LIMA, G. **Sai da lama, jacaré**. São Paulo: Paulus, 2002.

MACHADO, J. **Ida e volta**. 10. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

____. **Emoções**. 10. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MELLO, R. **A flor do lado de lá**. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.

MOREIRA, M. **Purutaco tataco**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1999.

RENÓ, R.C.. **Pê, o pato diferente**. São Paulo: FTD, 1993.

COLEÇÃO “BONS TEMPOS”:

BORGES, R. **Terror no galinheiro**. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

____. **Dorival o acrobata** . Porto Alegre: Kuarup, 1991.

____. **Não exagera, mãe!** Porto Alegre: Kuarup, 1991.

____. **O rugido do rei** . Porto Alegre: Kuarup, 1991.

____. **O presentão**. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

COLEÇÃO “LUA NOVA” (Série “Imágica”):

FURNARI, E. **Caça-fumaça**. São Paulo: Paulinas, 1992.

____. **Por um fio**. São Paulo: Paulinas, 1992.

____. **Zuza e Arquimedes**. São Paulo: Paulinas, 2000.

COLEÇÃO “PEIXE VIVO”:

FURNARI, E. **Todo dia**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

____. **De vez em quando**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

____. **Cabra-cega**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2002.

____. **Esconde-esconde**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COLEÇÃO “PING-PÓING”:

FURNARI, E. **Quem embaralha se atrapalha**. 5. ed. São Paulo: FTD. 1991.

____. **Quem cochicha o rabo espicha**. 5. ed. São Paulo: FTD. 1991.

____. **Quem espia se arrepia**. 5. ed. São Paulo: FTD. 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PESQUISA DE CAMPO

1. PESQUISA DE CAMPO

1.1. Relatório de aplicação de questionários

Os questionários foram aplicados a duas turmas, de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental (período matutino), da Escola Municipal Juraci Menezes Peralta, localizada no bairro Jardim Humberto Salvador, em Presidente Prudente(SP). A amostragem utilizada foi de cinco alunos por série, com diferentes níveis de dificuldade na disciplina de português, e em diferentes fases de alfabetização(dificuldade mínima, média e grande na leitura do código escrito).

O local escolhido para a inserção foi a sala de leitura da escola, onde ficamos a sós com o aluno. Os questionários foram intercalados por entrevistas, onde o pesquisador dialogava com o aluno no primeiro contato, explicando o objetivo da pesquisa, numa linguagem acessível, informando-o que o que se queria era ouvir como eles contavam as histórias que seriam apresentadas. Em outros momentos, o

pesquisador intercedia para esclarecer dúvidas, termos, e para estimulá-lo a realizar a leitura.

A atividade consistia na narrativa oral, por parte do aluno, de pelo menos quatro livros de imagem, dois dos quais previamente determinados. Os alunos ficaram à vontade também para selecionar os livros que gostariam de contar, com exceção dos títulos “Outra vez” e “A flor do lado de lá”. O primeiro porque é considerado clássico na modalidade Livro-de-imagem, e o segundo por considerarmos que realiza, em seu conteúdo, uma discussão complexa de valores em um enredo supostamente acessível à criança.

As leituras orais foram registradas por escrito, em anotações no questionário, já que a maioria das crianças está ainda em fase de alfabetização.

Aluno 1-1

Nome do aluno: Michele D. **série:** 1ª **sexo:** feminino

Idade: 6 anos

Profissão do pai: ajudante em marmoraria

Profissão da mãe: não trabalha

Nível de dificuldade nas disciplinas de português: grande

A flor do lado de lá. O Popô é um cavalo. Vai um popó mesmo. Estava andando, em cima da pedra, apareceu uma flor e se abriu. Estava na água em cima da pedra. Ela se abriu, e a cor dela era azul, amarelo, branco e vermelho. E o Popó gritou, abriu o olho, quase caiu na água. Popó ficou triste, em cima da água. Popó ficou feliz, que queria pular na água. A flor se abriu e estava olhando o céu. A flor sozinha, chorando. A flor se abriu, Popó apareceu, e ele pulou na água e apareceu um golfinho, e ele se assustou, o golfinho na frente pulando. O Popó se assustou, a flor salvou “ele”, ele afogou, e apareceu o caranguejo, subindo em cima da pedra, ele abriu o olho. O caranguejo voltou para o mar dele. O Popó convidou ele de noite para sair. Ele ‘tava olhando a lua. A flor se abriu, o Popó olhando a água. Ele se encolheu em cima da água.

Peixe! A flor subiu, estava bem claro, ele queria ir lá com a flor, não podia tinha o peixe. Ele se assustou. Queria comer ele. A baleia estava dormindo dentro da água. O Popó todo espinhado, e queria salvar a flor e não podia. Gritou e gritou. Agora o peixe. Popó foi sair, viu o rabo e se assustou. Popó estava mais grande(sic), queria pular, chorando, estava sozinho.

Saiu, tinha um monte de flor, a irmãzinha dela e as amiguinhas, uma de óculos e outra sem óculos, o Popó chorando e gritando. Cabou!

1) Popó ficou triste, em cima da água. Popó ficou feliz, que queria pular na água.

2) A flor sozinha, chorando.

3) O Popó se assustou, a flor salvou “ele”

4) O caranguejo voltou para o mar dele. O Popó convidou ele de noite para sair.

5) Queria comer ele.

6) O Popó todo espinhado, e queria salvar a flor e não podia. Gritou e gritou

7) Popó estava mais grande(sic), queria pular, chorando, estava sozinho.

8) Saiu, tinha um monte de flor, a irmãzinha dela e as amiguinhas, uma de óculos e outra sem óculos, o Popó chorando e gritando. Cabou!

Outra Vez - Um cachorro com garfo dentro do rabo, e segurando um vaso de flor, a mãe mandou levar. O cachorro pegou tudo. O macaquinho estava na rede, o bebezinho na casa, a bandeirinha de festa junina. Dois anjinhos na casa, a galinha, o relógio de ouro, os dois namoradinhos, um abraçado no outro. O gato em cima da casa dele. O popó dormindo dentro da traseira do carro. Um louro. Uma dançarina em cima do carro O macaco com chupeta, um bebê com chupeta na boca. O cachorro e a

mulher foi lá levar as flores. A mulher passou batom, toda enfeitada, e encontrou um príncipe. Ele falou: entre, princesa rainha. O príncipe convidou ela para vir. O príncipe mandou ela embora. A roupa dele toda lavada, filhotinho de gato. Cabrito, leão, cachorro, e o homem. O leão estava fazendo uma sobremesa, era a mãe do menino, o cachorro levando uma coisa, o leão e o filhinho. Estava fazendo uma culinária, uma receita bem gostosa. A formiguinha estava ajudando uma leona. Os quatro, a leã, acho, acabando de fazer culinária, abraçando com os filhotinhos dela. A leona deu um prato de bolinho pra ele. A cabrita rancou uma flor e deixou cinco. Comeu uma.

O cupido foi visitar o gatão, que estava em cima da casa dele. Aparece o anjinho. O gato com óculos subiu em cima do vaso do peixinho, ele acordou e deu risada do gato. Ele tampou um olho (...). E pegando o pote de flor. A cabrita estava chorando. Mas tinha sapo? Agora apareceu. O cachorro correndo atrás da cabrita, querendo o rabo dela.

O sapo tomando banho. O cachorro com a pata na cabeça. O gato e o cachorro. A pata em cima da cabeça. Apontou o dedinho, o gato com o vasilho. A gata perguntando para o espelho dela. Espelho, espelho meu... Barcos no telhado. Ela estava toda deitada e amando. O gato cortou o pé do rabo da cabrita, o passarinho estava segurando a lâmpada. O anjinho chorando, todos chorando. Um ratinho pendurou no pescoço (do passarinho da lâmpada) A cabrita tava pintando.

O passarinho vestido de anjinho (um chapéu com estrela)(...) A sapa e o marido de calcinha, estava calor, de leque, o caramujo. O cachorro gritou, o rato acordou, o macaquinho acordou, a gata em cima da cama dele.

A cabrita com uma cara feia, o anjo estava em pé, sobre o banco, o ratinho da televisão e o rato. O cachorro pegou tudo e levou tudo pra casinha dele. O gato fechou o olho, o rato bateu no gato, o coelho ficou olhando o cachorro, todo mundo acordou.

A gata saiu, o Popó dormindo. A bailarina apareceu, o passarinho acordou, o anjinho, e o anjinho (o outro) estava junto. Os dois anjinho pararam e falaram: Oi minha princesa para onde você vai? Vou para casa da vizinha, quer ir junto comigo? O cachorro não tá, tava levando o vaso. O cachorro estava levando de volta e o cachorro abraçou ele (a menina).

Observações:

- não diferencia masculino de feminino.
- 1) A mulher passou batom, toda enfeitada, e encontrou um príncipe. Ele falou: entre, princesa rainha.
 - 2) O príncipe mandou ela embora.
 - 3) A roupa dele toda lavada.
 - 4) Estava fazendo uma culinária, uma receita bem gostosa.
 - 5) O cupido foi visitar o gatão, que estava em cima da casa dele.
 - 6) A gata perguntando para o espelho dela. Espelho, espelho meu...
 - 7) O gato cortou o pé do rabo da cabrita, o passarinho estava segurando a lâmpada. O anjinho chorando, todos chorando. Um ratinho pendurou no pescoço (do passarinho da lâmpada) A cabrita tava pintando.
 - 8) Os dois anjinho pararam e falaram: Oi minha princesa para onde você vai? Vou para casa da vizinha, quer ir junto comigo? O cachorro não tá, tava levando o vaso.

Aluno 2-1

Nome do aluno: Kátia C. O. **série:** 1^a

Idade: 7 **Sexo:**F

Profissão do pai: operador de solda **Profissão da mãe:** faxineira em hospital

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): (x)
)mínimo () médio () grande

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Gosto. Conforme a gente lê, dá pra gente estudar. To lendo agora, porque já lia antes, no pré. Tipos: livrinhos de história.

2) Não tem escrita pra gente ler?

A flor do lado de lá – Uma flor estava caída no jardim, Melo viu a flor(Melo é o nome do autor do livro, cujo nome fica na capa, ao lado da anta), começou a chorar, e começou a chorar, com seu olhão e seu narizão. Mas a flor começou a abrir, a água começou a subir ele bem contente. O cabelo até arrepiou. O filho dele estava começando a cair na água (o personagem neste quadro está menor do que no quadro anterior). E a flor vai diminuindo. Depois nasceu a flor verde, e o filho começou a ficar bem alegre e cair no rio. Depois foi embora, a flor começou a mudar.

Aqui, o golfinho ficou bravo com ele, e a flor abriu e fechou. Depois um escorpião quis subir nele, e ele deitado; a flor aberta. Depois ficou à noite, olhou para a lua e ele, todo todo. Depois amanheceu o dia, e ele triste porque a flor estava encolhida. Veio uma baleia e a flor estava em cima da baleia. Ele viu e começou a ficar tristonho. A baleia foi embora e ele: não!Não! Saiu correndo para procurar o pai. Viu o rolo, e que a baleia ia comer a flor. Aqui ele ficou tristonho mesmo, bem, bem, bem. Até as águas começaram a baixar. Começou a chorar, e viu um monte de flor, e ficou alegre, alegre, alegre.

1. Melo viu a flor(Melo é o nome do autor do livro, cujo nome fica na capa, ao lado da anta)
2. começou a chorar, e começou a chorar, com seu olhão e seu narizão. Mas a flor começou a abrir, a água começou a subir ele bem contente.
3. O filho dele estava começando a cair na água (o personagem neste quadro está menor do que no quadro anterior).
4. Aqui, o golfinho ficou bravo com ele, e a flor abriu e fechou.

5. Depois amanheceu o dia, e ele triste porque a flor estava encolhida
6. A baleia foi embora e ele: não!Não! Saiu correndo para procurar o pai. Viu o rolo, e que a baleia ia comer a flor
7. Aqui ele ficou tristonho mesmo, bem, bem, bem. Até as águas começaram a baixar. Começou a chorar, e viu um monte de flor, e ficou alegre, alegre, alegre.

Outra Vez – Era dia de festa junina. O dono do cachorro, enfeitado, o macaco dormindo, o cachorro acordado. O dono colocou flores para enfeitar sua festa junina. Depois, o cachorro foi seguindo ela, o macaco acordando, e a coruja dormindo. O galo fez co-có-có.

Daí o dono do cachorro levou flores para o rei, era dia de Festa Junina. Ele falou entra meu bem, e o escorpião tentando pegar. Ela foi embora e o cachorro viu – o escorpião era formiga – o cachorro viu, o rei foi para casa de outra muié, chegou na casa da mulher, deu tudo, o cachorro viu tudo, e o gato com chupeta na boca.

Depois, ela saiu na janela, e ele com um bolo na boca. A cabra pegou uma flor, o cachorro viu, o peixinho nadando, e o anjo junto.

O anjinho viu o cachorro e o gato pegando as flores todas, o sapo viu e começou a rir. O outro sapo começou a tirar a toalha estendida. A gata e o rato na janela. . Depois a gata dormindo de novo, a gata entrando na janela e todo mundo viu, ele caindo pela chaminé.

A flor caindo, o cachorro foi catar, o sapo tava , o rato nem queria ver, a gata acordou, o gato se danou. O coelho e o caracol também viu. A gata foi pela janela, o gato teve de tampar o olho, o gato, o cachorro, o ratinho viu, o caracol viu, e o pássaro viu. E o sapo

viu. O porco estava dormindo ainda, mas depois acordou. O cachorro foi levar a flor para a muié, o gato fazendo a festa na cama. O cachorro entregou para a dona a sua flor e ela abraçou o cachorro. E ponto final.

1. O dono colocou flores para enfeitar sua festa junina.
2. O galo fez co-có-có.
3. Ele falou entra meu bem, e o escorpião tentando pegar
4. A flor caindo, o cachorro foi catar, o sapo tava , o rato nem queria ver, a gata acordou, o gato se danou. (descrição do ápice)

Aluno 3-1

Nome do aluno: Monique B.T. série: 1ª

Idade: 7 Sexo: F

Profissão do pai: não sabe, pais separados, mas trabalha

Profissão da mãe: desempregada

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): ()mínimo

(x) médio () grande

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Gosto, porque é uma coisa boa, a gente aprende a ler, escrever, quando a professora fala as coisas. Gosto, mas não sei, tento ler.

2) Não respondeu. Diante de imagens sem seqüência comparados a livros de imagem, considerou o primeiro “bagunçado”.

(Apesar de ter gostado mais do título “Flor do lado de lá”, começou a contar outra história)

Outra Vez – Era uma vez um porquinho e a mãe do porquinho, era uma vez mandou o gatinho levar umas plantas para a irmã dela. Foi caminhando, chegou numa casa, e o príncipe esperando por ela. Os dois ficaram felizes e felizes para sempre. Depois veio uma bruxa, fazendo mal para todos nós.

Um gato malvado, e dando bolinha para o príncipe, envenenada. O cachorro e o bode, comendo as flores. O cachorro só olhando. O gato malvado foi embora. Rebentou a planta, não deixou nada para nós. Aí veio uma frente fria tão grande, que era noite, com a chuva, assustados, o gato malvado numa caminha. O gato atrás do bode. Pegava todos os ratinhos e comia o ratinho. A flor que precisavam ficou lá. O bode ficou cantando pro cachorro, aí a flor, que fazia bem para eles, o bode colocou um veneno para o cachorro comer. E aí fez tão mal que ele foi dormir na cama do gato. O gato ficou tão assustado que amanheceu...Cachorro. Aí o gato derrubou a flor que fazia bem. O cachorro foi e pegou a planta. O gato ficou olhando.Tinha um monte de rato andando, macaquinho andando.

O bode fez tanta maldade que acabou ao lado do anjo. O gato olhou para ver se o outro estava na casinha. Não estava. Aí o sol, sol, sol, e o sino bateu. O anjinho assustou, e o anjinho foi andando, pra ver. O cachorro pegou a flor e foram felizes. Essa é a história do cachorro. E a flor ficou normal.

1. Foi caminhando, chegou numa casa, e o príncipe esperando por ela. Os dois ficaram felizes e felizes para sempre. Depois veio uma bruxa, fazendo mal para todos nós.
2. Um gato malvado, e dando bolinha para o príncipe, envenenada.
3. Aí veio uma frente fria tão grande, que era noite, com a chuva, assustados, o gato malvado numa caminha. O gato atrás do bode. Pegava todos os ratinhos e comia o ratinho. A flor que precisavam ficou lá.
4. Pegava todos os ratinhos e comia o ratinho. A flor que precisavam ficou lá.
5. O bode ficou cantando pro cachorro, aí a flor, que fazia bem para eles, o bode colocou um veneno para o cachorro comer. E aí fez tão mal que ele foi dormir na cama do gato. O gato ficou tão assustado que amanheceu.
6. O bode fez tanta maldade que acabou ao lado do anjo. O gato olhou para ver se o outro estava na casinha. Não estava. Aí o sol, sol, sol, e o sino bateu. O anjinho assustou, e o anjinho foi andando, pra ver. O cachorro pegou a flor e foram felizes. Essa é a história do cachorro. E a flor ficou normal.

A flor do lado de lá – Era uma vez uma anta (ela perguntou previamente de que bicho se tratava), a anta estava passeando, encontrou uma flor tão bonita, que era encantada. A anta e a outra flor ficou encantado, a flor. A anta. Outra flor, a anta viu

outra, ficou tão feliz, deu um monte de flor. Era um longo dia. A anta viu um golfinho e deu um pulo de susto. Como o mar levantou o golfinho, ele ficou pulando, coitado. A aranha... o caranguejo (perguntou o nome do inseto e foi informada) e coitado da anta. O espinhado mordeu ele, e doeu e fez um curativo e sarou. Foi ao médico todos os dias. De noite, a lua, (a anta ficou)olhando para a lua e pediu para curar o machucado, que Deus curou.

O bode (que antes ela chamava de anta) e a planta. Ficou tão triste, que a planta contou uma longa história para ele. Tão (...) que no dia seguinte, o bode saiu pulando. Aí o golfinho ficou olhando dentro do mar. Nossa, de novo, o golfinho e uma baleia. E a planta sempre no lugar. O bode ficou na areia vendo a baleia e os golfinhos. Tão alegre que deu um salto. O golfinho deu um pulo que assutou o bode. A onda e o bode pulando, nossa, que alegria. Dá um grito todo alegre, por causa das plantas que estavam lá.

1. (...)A anta estava passeando, encontrou uma flor tão bonita, que era encantada. A anta e a outra flor ficou encantado, a flor.
2. Outra flor, a anta viu outra, ficou tão feliz, deu um monte de flor.
3. Era um longo dia.
4. O espinhado mordeu ele, e doeu e fez um curativo e sarou. Foi ao médico todos os dias. De noite, a lua, (a anta ficou)olhando para a lua e pediu para curar o machucado, que Deus curou.
5. Ficou tão triste, que a planta contou uma longa história para ele. Tão (...) que no dia seguinte, o bode saiu pulando.
6. E a planta sempre no lugar.

7. A onda e o bode pulando, nossa, que alegria. Dá um grito todo alegre, por causa das plantas que estavam lá. (na realidade, a anta está chorando a perda da flor do lado de lá, ao mesmo tempo que a imagem mostra, atrás dela, várias flores iguais à que ele tanto cobiçou).

3) Do bode (anta). Porque é mais divertido, grita, brinca.

4) Na do leão, quando o rato assustava o leão, e o leão levantou e deu um pulo. Acabou enfiando um alfinete na bunda dele, que ficou inflamada, e pôs um “band-aid” de curativo. Na do bode (A Flor do Lado de Lá), gostei mais do que o bode faz na história, porque ele pula, brinca, gosta das flores. E a planta, que não sai atrás dele.

Aluno 4-1

Nome do aluno: Paulo H.P.B. série: 1ª

Idade: 07 Sexo: M

Profissão do pai: serralheiro Profissão da mãe: do lar.

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): (x)mínimo médio () grande

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Gosto. Tenho um livro em casa, planeta azul. Gosto de ler, livros, passear.

2) Legal, desenho legal.

A flor do lado de lá – Ele olhando para uma flor que nem abriu.Tá com cor, e a flor já abriu, já, e está no mar. Agora está sem cor e a flor também. Vai mudar. De novo flor e vai para o mar, flor verde. Agora ele não está aqui, e ela sem cor. Agora, um golfinho ataca ele. E a flor ali. Aí um caranguejo, e a flor aqui de novo. Ele deitado, caranguejo só olhando. Aí vem a lua cheia e ele olhando ele sem cor, ela aqui, nas pedras, e o mar no meio. Aí, com cor, uma baleia debaixo pedra, e a flor em cima da pedra. Depois ela ergueu, ta passando. Ele está assustado, porque a água está mexendo. Ele pensou que a baleia ia matar (...) Aí ele viu o rabo e gritou: Ah! Com a boca dele. Agora não tava com a florzinha, acho que a baleia já comeu. Agora tem um monte de flor, igual a aquela.

2) Aí, com cor, uma baleia debaixo pedra, e a flor em cima da pedra.(na realidade, a flor estava em cima da cabeça da baleia)

3) Ele pensou que a baleia ia matar (...) Aí ele viu o rabo e gritou: Ah! Com a boca dele.

4) Agora não tava com a florzinha, acho que a baleia já comeu.

3) O rugido do rei. Porque ele fica assustado.

4) Tudo que fazem, o livro é legal.

Aluno 5-1

Nome do aluno: Alexandre Joaquim da Silva série: 1ª

Idade: 6 Sexo: M

Profissão do pai: não sabe Profissão da mãe: não sabe

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): ()mínimo () médio (x) grande Obs: não alfabetizado

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê? (Apresentando Livro-de-imagem sem sequência e com sequência)

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Gosto, não sei.

2) Este (o Livro-de-imagem sem sequência) ta bagunçado. Este ta certo.

3) **A flor do lado de lá** – não quis ler. Achou difícil.

Outra vez – A menina vai pegar a flor para colocar dentro da casa, e depois dormir, aí o macaco foi dormir, o cachorro foi atrás, aqui veio uma corujinha, com sono, aí não tinha casa para dormir, dormiu na janela. Aí a princesa foi com uma flor pra ele, e depois o cachorro atrás. Depois, veio o caracol, e uma formiga. Depois, ele pegou a flor e levou pra casa, e aí o cachorro tava triste.

Veio o cabrito, o cachorro, e o menino foi dar a flor pra “cabrita”. Aí a formiga foi na panela, vai comer o negócio. Depois o cachorro, o cabrito comeu. E depois, a formiga abriu o negócio. Aí tava com raiva. Aí o gato pegou a tigela aí o cabrito correu, aí o gato dormiu, o cachorro correu. O cachorro tava dentro de casa. O gato ficou dormindo. Veio um monte de ratinho dentro da telha. Depois o cachorro vai pegar, depois o macaco. Foi no telhado, dois ratinhos no barquinho. Aí pegou a carne, depois foi nadar. Depois, o cachorro pegou, e o coelho ficou alegre, todo mundo. Aí o cachorro entrou no carro. Aí depois a anjinha foi. Dois anjinhos. Daí abraçou o cachorro – uma mulher.

- Aí tava com raiva.

- 4) Do Rugido do Rei. Por causa da parte do rugido.
- 5) Das coisas que o bicho faz (em todas as histórias)

Aluno 1-2

Nome do aluno: Augusto C. série:2ª

Idade: 8 Sexo: M

Profissão do pai: na construção civil Profissão da mãe: faxineira

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): ()mínimo () médio (x) grande

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Gosto. Quero aprender a ler, a estudar, a trabalhar.

2) Sim, porque não tem negócio para ler. Mas gosto mais com negócio pra ler. Porque quero aprender a ler.

Outra vez – O ratinho molhando as plantas.A menina colocou a planta lá fora. Vovó foi levar a flor na tia, e o porco tava dentro do carro. E o ratinho dormindo na casa dele. Já chegou na casa do príncipe. E o cachorrinho com o negócio de molhar. O príncipe abriu a porta.A princesa foi embora e o cachorro ficou. O príncipe levou a flor na cozinha. O príncipe caiu dentro da cozinha, quebrou tudo. A vovó ficou brava. Foi comendo (..), depois a vovó e os gatos na janela. O cachorro correu atrás do bicho, porque queria a flor da vovó e o gato pegou a flor. O cachorro ficou em pé, o gato com óculos. (...) O

Bezerro tocou a coisa, e o anjinho tava sentado com o ratinho triste. O sapo com calça, que o cachorro ia pular a janela, tinha um monte de rato e o macaquinho. O cachorro e um monte de ratinho, o ratinho foi em cima da casa e achou uma carne. Fez uma comida para ele. E o cachorro tava levando a planta dentro do carro, e o porquinho tava lá. Vovó deu um abraço no cachorro e ponto final.

- Vovó foi levar a flor na tia

A flor do lado de lá – Era uma anta. A anta tava sentada olhando a flor, saiu pulando, foi pular não conseguiu. Pôs o dedinho, tava gelado. Pulou mas não conseguiu. Morreu afogado. Aí veio o peixe grande. Se assustou, quase morreu afogado. O escorpião tava perto dele. Tava olhando a planta e não tava conseguindo. Deitou (...), ia pular pra pegar a flor, a pedra mais longe do mundo. Essa é a baleia. A plantinha sumiu, e ele ou a baleia pulando na água Não tava mais vendo. Ele tava chorando, a flor tava atrás dele.

- Morreu afogado.
- Deitou (...), ia pular pra pegar a flor, a pedra mais longe do mundo.
- Ele tava chorando, a flor tava atrás dele.

3) Do leão. Porque o menino tava rindo do leão, com o cabelo espetado.

4) No da anta, a anta. No leão, do que o leão faz.

Aluno 2-2**Nome do aluno: Andréia F.F. série:2ª****Idade: 7 Sexo: F****Profissão do pai: pais separados (não sabe em que trabalha)****Profissão da mãe: Faxineira no shopping****Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): () mínimo () médio (x) grande**

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Sim, para aprender a ler.

2) Sim, por ter coisas engraçadas.

3) **A flor do lado de lá** – Flor, acho que um cavalo. Tava olhando uma flor, depois olhou com (...). Aí tava triste. Depois caiu na água. (...) Um pingüim também nadou. Ainda viu a lua. Ficou mais ainda com a flor. A Baleia ficou olhando para ele. Brincou com ele, ele não gostou. Ele foi cair e chorou. Pronto.

Não leu a narrativa básica.

Outra vez – A menina tava desenhando uma flor depois foi levar pro rei. Depois levou pra outro. A bruxa fez uma sopa. A ovelha pegou a flor, e o cachorro seguindo ele. O gato tava dormindo, o cachorro atrás do gato. Ratinhos muitos chorando. O gato foi na casa dele. O porquinho olhando pro cachorro. A menina muito feliz. Por causa do cachorro.

- A bruxa fez uma sopa.
- 4) Do papagaio. Porque ele conta muitas histórias.
- 5) Das cores dos desenhos, porque é bonito.

Aluno 3-2

Nome do aluno: Amanda G.M. série: 2ª

Idade: 8 Sexo: F

Profissão do pai: pintor Profissão da mãe: do lar.

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): () mínimo (x) médio () grande

1) Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3) Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4) Qual história você mais gostou? Por quê?

5) O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Gosto, porque a gente aprende muitas coisas. No livro, em casa. Quando não to fazendo nada, pego para ler. Tem livro, carta, minha mãe pede para ler, papel do meu pai, um monte de coisa.

2) É diferente, não tem letras. Gostei já tem um livro, não tinha letra, igual esse. Gostei muito. **Mas gostei porque é a gente que conta a história.**

3) A flor do lado de lá – Aqui a flor está fechando. Aqui a anta olhando para ela. Aqui já abriu, a anta ficou feliz, a flor mais aberta, a anta andando. A flor virou pro sol, a anta ta feliz. Aqui a flor sozinha. Aqui a flor perto do golfinho, a anta também. Aqui a flor do outro lado, o caranguejo foi morder a anta. (...) ta passando uma baleia, a anta na pedra. Aqui uma baleia, uma flor, aqui a anta. Aqui a anta sozinha. Aqui ela chorando, e um monte de flor. Não sabe (das flores) porque ela ta chorando.

1) A flor virou pro sol, a anta ta feliz.

2) Aqui ela chorando, e um monte de flor. Não sabe (das flores) porque ela ta chorando.

Outra vez – Aqui o começo é que a menininha não larga desse cachorro. Ta levando a flor. Um carro com porco dentro. Aqui a menina entrando na casa . O menino vestido de rei. O menino indo pra casa do menino. A mãe do menino viu o menino, ele deixou o vaso de flor. Aqui o bode ta pegando a flor, o gato levando tudinho. O cachorro correndo atrás do bode.

Agora o cachorro tá apontando o dedo pro gato. O gato (...) o cachorro para pegar o vaso de flor. Aqui o gato escorregou o vaso de flor. Aqui o macaco ta mostrando a língua. Aqui o cachorro já ta indo embora. O gato indo dentro da casinha. Aqui os ratos. O cachorro indo no carro com o porquinho dentro. E aqui a menina abraçando o cachorro porque ele pegou o vaso dela de volta.

Começo: quando ela ta indo na casa do menino. Ápice: quando o vaso escorregou.

Fim: quando a menina abraça o carro que pegou o vaso de volta.

3) O Outra Vez. Porque aqui o final não foi igual os outros. Os outros foi chato porque estavam chorando. Aqui o final foi feliz, todo mundo rindo.

4) Gostei dos personagens. Porque os personagens são gente, e também são felizes. Porque tem animal que não tem água e comida para beber. Tem os que são chatos, mordem a gente.

Aluno 4-2

Nome do aluno: Rafael D. série: 2ª

Idade:7 Sexo: M

Profissão do pai: escritório Profissão da mãe: do lar

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): (x)mínimo () médio () grande

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Sim, ler revistas, destas de historinhas. Leio livros da escola. Em casa também tem livro. Tem um monte de gibi em casa, minha mãe que compra.

2) Gosto. Porque é legal. Mas gosto mais de história com escrita. Porque aqui a gente fica só vendo os desenhos. E é mais chato. A história escrita é legal.

3) Não tem história! Não sei contar não....

Outra vez – Tava levando um vaso de flor para alguém. Aí ela deu para um menino, e ele foi guardar, acho que no quarto dele. Parece que tem um bode aqui, ó, aí ela falou para ele sair. Ele tava comendo o que ela fez. O bode ta comendo a flor. O cachorro correu atrás do bode. Aí tinha um gato em cima do telhado, o cachorro tava falando para ele descer.

Daí o gato ficou deitado, e o bode com uma flauta. Depois o cachorro queria subir e não podia. O gato derrubou o vaso. Daí o cachorro pegou o vaso e saiu correndo. E depois deu para a menina a flor. Cabou.

Começo: quando a menina está com uma flor na mão. Ápice: o cachorro correndo atrás do bode. Fim: o cachorro levando o vaso de flor para a menina.

- o cachorro tava falando para ele descer.

A flor do lado de lá – Tinha um bicho esquisito (anta) e uma flor do outro lado. Aí ele viu a flor, queria pegar. Aí ele pôs a mão na água, pulou e não conseguiu. Aí o golfinho fez vir onde ele tava. Chegou um caranguejo. Anoteceu e ele ficou olhando lá pra flor. Aí ela viu que era na baleia que tava a flor, aí saiu, ela foi pro mar, aí ela tava olhando. Depois atrás dela tinha um monte.

Começo: ele numa parte e a flor na outra. Ápice: quando o caranguejo foi lá, cheio de pelo. Fim: O monte de flor atrás dele, e ele chorando que queria a outra.

Única interpretação correta.

Aluno 5-2

Nome do aluno: Miriam C.M.G. **série:** 2ª

Idade: 9 **Sexo:** F

Profissão do pai: **Profissão da mãe:**

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): (x)mínimo () médio () grande

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1)Gosto. Porque aprende a ler melhor, como se escreve algumas palavras. Gosto mais de história com escrita. Esse livro (de imagem) só é bom quando não ta com vontade de ler. De escrita é mais emocionante.

2) Gosto. Porque a gente pode inventar também as histórias.

A flor do lado de lá – A anta viu a flor. A flor estava no vento, toda encolhidinha, e ela achou esquisito, depois riu, riu. Depois saiu de lá pro mar, e o golfinho pulou perto da flor. A anta ficou com ciúmes e pegou o golfinho. O caranguejo picou ele. A anta depois à noite ficou vendo a flor, de ponta cabeça, debaixo do luar, tava a baleia olhando ela. Depois a baleia foi embora, e a anta ficou lá. A anta caiu no mar, depois chorou, e deu um monte de flores. Começo: a anta olhando a flor. Ápice: quando ele tava rindo (da primeira vez). Fim: quando ele tava chorando e deu um monte de flor no pé de flores.

- A flor estava no vento, toda encolhidinha, e ela achou esquisito, depois riu, riu.
- A anta ficou com ciúmes e pegou o golfinho.
- A anta caiu no mar, depois chorou, e deu um monte de flores.

Outra vez - Ela estava levando um vaso de flor para casa de um menino, e saiu. Aí o menino levou para dentro e deu pra mãe dele. Ele pegou os bolinhos dele. E o bode cheirou as flores, querendo comer. O gato pegou o vaso, e o bode, com o cachorro atrás. O cachorro estava querendo o vaso mas o gato não deixava. O cachorro queria pegar, mas(...). O gato tava olhando a gata, o cachorro latindo, o vaso caindo, só que o cachorro segurou. O rato, a formiga, o coelho, a cabra o gato, a gata, todo mundo foi ver. Depois o cachorro pegou o vaso e entregou para a dona dele. (Começo: foi quando ela(a menina) deu um vaso pro menino. Ápice: quando o cachorro pegou o vaso no ar. Fim: quando ele entregou o vaso para a dona dele.

Descritiva. Seqüência básica decodificada.

- 4) Catarina e Josefina. Porque é engraçada. Quando o homem vira mulher.
- 5) As cores. Porque é colorida.

Aluno 6-2

Nome do aluno: Danilo S.S. série: 2ª

Idade: 8

Profissão do pai: materiais de construção Profissão da mãe:do lar.

Nível de dificuldade nas disciplinas de português(pergunta ao professor): ()mínimo () médio (x) grande (não alfabetizado)

Obs: já conhece um dos livros, o “A flor do lado de lá”, segundo a professora, motivo pelo qual foi selecionado entre os entrevistados. Houve, porém, intervenção da professora em relação ao livro, durante aula)

1)Você gosta de ler? Por quê?

2) (Apresentando os livros de imagem) E estes, você gosta? (Aguardando o aluno folhear) Por quê?

3)Conte a história. Como começa? Qual a parte mais importante? Como termina?

4)Qual história você mais gostou? Por quê?

5)O que você gosta mais dentro dessas histórias? Os personagens, as cores, ou o que eles fazem? Por quê?

1) Gosto. Para aprender.

2) Sim, porque desenho é ler também.

3) **A flor do lado de lá** – Ele tava olhando a flor pra arrancar. Ele não conseguiu. Tava dormindo para pular na água. Foi para pular. Ele abriu a boca.Por causa da flor, de alegria.Aí o tubarão veio (Falou por memória, antes de chegar à página). Ficou triste. Pulou, tentando catar a flor.Depois foi cair na água, se afogou. Tava afogando, aí o

golfinho, o tubarão, ajudou. Aí depois ele ficou triste. A aranha veio da água. Aí não picou, ele tava vivo ainda. Ele tava muito triste. Tava dormindo. Veio o tubarão, ficou assustado. Queria catar a florzinha, tava na frente dele. Aí depois ficou assustado. No tubarão, ficou assustado de novo, quando o tubarão pulou. Porque ele, a florzinha tava em cima do tubarão. Aí ficou triste. Depois ele não viu a flor atrás dele. Porque é desenho.

- Depois ele não viu a flor atrás dele. Porque é desenho.

Outra vez - Era uma vez... molhou a flor, a menina pegou a flor em cima do pau, depois o pequenininho só ficou atrás da flor, para molhar, e o porquinho tava dentro do carro, depois esse cachorro foi dormir, e o pai dele também. Tinha o passarinho. Deu a hora, acordou, depois só ficava atrás da flor de novo. Coloca aqui dentro, ele ia colocar, depois viu que tinha uma formiga morta. Depois colocou lá na casinha, depois um lobo – um bode. Pegou o rabo dele (do gato), o pai do pequeno (o cachorro). Pegou pra dar pro bode. Só depois ele tava com Ray-ban, e ele (o cachorro) queria pegar (a flor), o outro quis pegar. Ficou com sede, um monte de rato. Ele tava tentando pegar e não conseguiu. Um monte de rato.

Foi para cair e aí ele pegou, e ficou com sede ainda. Daí caiu um monte de água e uma formiguinha tava andando de skate, o anjinho, um monte de rato. O cachorro catou a flor e foi pra casa dele. Foi entrar no carro, e o porquinho viu, aí entregou para mãe. Ficou alegre e aí acabou.

- Coloca aqui dentro, ele ia colocar, depois viu que tinha uma formiga morta.
- Ficou com sede
- Foi entrar no carro, e o porquinho viu, aí entregou para mãe.

4)O **Emoções**. Depois o **Outra vez** . Depois a do golfinho.

5) Do bicho e da flor. Porque ele cuida das flores para colocar na água. A flor tava cansada.

APÊNDICE B: RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

Relatório apresentado como avaliação para estágio em docência para o curso de Mestrado em Educação – orientação prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza

UNESP- PRESIDENTE PRUDENTE

2.003

RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

Este relatório pretende descrever o estágio em docência realizado na disciplina de Arte na Educação Infantil, no período de 27/09/2002 a 30/11/2002, com carga total de 20 horas, conforme formulário anexo. As aulas se estenderam excepcionalmente até o dia 29/11/2002.

PLANO DE RELATÓRIO:

1. Objetivos
2. Atuação
3. Conteúdo
4. Resposta discente
5. Conclusões

1. **Objetivos.** As aulas ministradas no período foram organizadas na forma de um mini-curso, que visava fornecer subsídios para a leitura da imagem, no âmbito da fruição estética. Neste sentido, os objetivos enumerados para o presente estágio foram plenamente cumpridos:

- o conteúdo proposto conseguiu dar conta de possibilitar ao aluno o contato com a arte e noções sobre História das Artes Visuais, por intermédio de estudo sobre a leitura da obra;

- Essa leitura foi viabilizada através da instrumentalização dos alunos, com noções sobre composição e leitura do espaço visual;
- De posse dessas noções e de um panorama da Arte desde seus primórdios até a contemporaneidade, os alunos conseguiram, no contato com a experiência de construção no espaço bidimensional (exercícios de composição) e na apreciação compartilhada dos vários olhares dos artistas através dos séculos, interiorizar a noção de leituras múltiplas e sensíveis sobre um objeto, inerente à dimensão estética.

2. **Atuação.** O conteúdo foi ministrado por meio de aulas expositivas, apresentação de pôster, exercícios de composição e apresentação de slides de obras de arte. A cada obra, realizávamos uma leitura analítica de seus elementos e também ensaiávamos análises de estilo. Nossa relação com as alunas foi de completa cumplicidade e parceria, de disponibilidade e interesse para os exercícios, e de respeito ao desafio que representa a leitura de imagens no contexto da escola. A linguagem utilizada foi a mais acessível possível, sempre conectada com a visão leiga das alunas sobre formas de expressão estética. Outra preocupação freqüente no curso foi a de discutir o lugar da arte na vida, enquanto alavanca transformadora do mundo. No decorrer da convivência, a conclusão flagrante observada pelas próprias alunas era a de que a totalidade dos professores que atuam em sala de aula desconhece completamente noções teóricas básicas sobre arte, e que, sem instrumentos para a leitura de imagens, o docente tateia experiências sem critério com as crianças.

3. Conteúdo.

- 27/09 – aula expositiva: a importância da arte na vida. Arte enquanto processo criador. Criação enquanto trabalho. A pedra lascada como marco da cultura. A sedução da arte para a criança enquanto possibilidade de transformação do espaço, de configuração de qualquer estrutura sob seu próprio olhar. Exercício coletivo de composição: num espaço delimitado do quadro, cada aluna executava um risco ou forma, e esse elemento era analisado sob o ponto de vista do peso visual. Introdução às noções sobre leitura perceptiva do espaço visual.

- 04/10 – aula expositiva: leitura de obra e direção do olhar. A História da Arte como a dos vários olhares sensíveis do Homem sobre a civilização no decorrer dos séculos. Qualidade e estilo da composição como princípio de permanência de uma obra na História. Estilos como formas de sentir o mundo. Os três estilos básicos: naturalista-descritivo, idealista-conceitual e expressionista.

- 11/10 – apresentação de slides após delineamento panorâmico da História da Arte desde a pré-história até a contemporaneidade. Análise obra a obra. As escolas e sua inclusão dentro dos três estilos básicos. Exercício de análise de obras.

- 25/10 - Exercício de composição com tinta. Explicação sobre cores, linhas e formas. Contextualização constante do estudo dos elementos com as histórias de vida de cada aluna, frisando sempre a necessidade da teoria da arte estar vinculada com a subjetividade do autor, para que este produza arte. Indicação para leitura sobre esses elementos para próxima aula.

- 8/11 – Exercício de decomposição da imagem com o retrato de natureza morta na fase descritiva-naturalista, estilizada e abstraída. Relação com os três estilos básicos analisados em aulas anteriores.
- 29/11 – apresentação de pôster sobre livro de imagem. Suas possibilidades pedagógicas.

Obs: Os dias e carga horária foram adaptados às necessidades da orientadora e alunos.

4. **Resposta discente.** Foi dada por meio da interação percebida das alunas em relação a exercícios, a questionamentos sobre a atuação possível na escola, de embevecimento diante da descoberta de que é possível, sim, trabalhar com a linguagem artística sem decair para “achismos” que graçam no meio escolar. Durante os exercícios, algumas se identificaram com estilos de artistas consagrados, como Van Gogh, Paul Cézanne e outros. Seus comentários denotavam grande envolvimento com o assunto e com o exercício em questão.

5. **Conclusões.** A experiência da docência com essa clientela específica, na maioria professoras, foi marcada por companheirismo e emoção. A cada etapa de descoberta de que a leitura efetiva de linguagens artísticas era possível, as alunas teciam comentários perplexos sobre a proximidade e a importância da arte no dia a dia, sobretudo no âmbito da aprendizagem. Conclusão contundente que podemos tirar dessas reações é a de que o alunado como um todo, e os professores de educação infantil, de forma particular, se encontram prementes desse tipo de conteúdo,

sem o qual não conseguem elaborar um projeto consistente de ensino em relação a linguagens, nem mesmo no tocante aos objetivos. No nível pessoal, apesar de já ter dado aulas em faculdade em outras áreas de atuação, posso afirmar que esta foi a experiência mais gratificante na docência que já tive, na medida que vi, nos olhos dessas alunas, a cada conteúdo apreendido, o brilho que falta ao ser humano, em busca de sentido para suas angústias. Assim como Fayga Ostrower, em sua experiência com operários de fábrica, que ao final do curso lhe pediram um outro, de Filosofia, posso dizer que me senti emocionada da mesma forma, quando várias alunas, ao final de nossa convivência, pediram: “Se você der outro curso de História da Arte, nos avise, porque seremos as primeiras inscritas”!

ANEXOS

ANEXO A

Íntegra de relato de Angela Lago a respeito de Cântico dos Cânticos

Não cabe aos autores explicarem as suas obras. Acredito que deveríamos imitar as árvores, que oferecem seus frutos sem prefácios ou qualquer conversa. No entanto, a oportunidade de participar desta aula e falar do meu CÂNTICO DOS CÂNTICOS me deixa muito feliz. Venho me sentindo impelida a reconstruir um pouco da história deste livro, neste momento que, em meio a inquietações, estou prestes a entregá-lo ao leitor.

Na verdade, imagino que também o leitor poderá se inquietar diante desse objeto literalmente sem pé nem cabeça e que, podendo ser lido a partir de qualquer uma das capas, não tem princípio nem fim. Espero que, contando a vocês as minhas próprias inquietações, além de me desafogar, encontre alguma simpatia para esta proposta de leitura que não é a usual.

Publiquei, faz tempo, um livro de imagem sem texto, OUTRA VEZ, que talvez vocês conheçam. Quero me referir a ele, para explicar por que considero pouco usual a leitura que agora proponho. No OUTRA VEZ, as imagens narram uma ou diversas pequenas histórias a serem descobertas e construídas pelo leitor. As imagens fazem ficção, fazem uma prosa, mesmo que poética. Este novo livro pretende ser a leitura de um poema, quer ser poema. A ênfase das imagens não está portanto na sua capacidade de narrar, mas na capacidade de evocar. Ao contrário da prosa, "discurso que vai em linha reta até o fim", o verso é o que volta quando ele está completo. Falaremos mais sobre isto adiante.

Um outro paralelo entre os dois livros é o do leitor virtual ou potencial. Sempre acreditei ser possível escrever e desenhar para crianças, embora não queira excluir do meu trabalho o adulto e sua leitura. Acredito que isto esteja claro nos livros que publiquei. Os referenciais que venho usando, a linguagem, o vocabulário, sejam eles visuais ou literários, são referenciais da infância, ou de minha infância. Com eles tento me comunicar sobretudo com a criança, mesmo que esta criança ainda seja um pedaço de mim, neste espelho narcísico dos autores. Assim a ausência do texto é facilmente compreensível em OUTRA VEZ, cujo leitor ainda não é necessariamente letrado. Mas este não é o caso do CÂNTICO DOS CÂNTICOS, onde esta ausência tem motivações bem menos claras. Tenho que confessar ainda que, neste trabalho, embora a princípio acreditasse estar me dirigindo a jovens e adolescentes, pouco a pouco a imagem do meu leitor se diluiu e hoje já não sei mais qual sua face ou idade.

Um terceiro e último paralelo: a questão do término da leitura. Mesmo que o final de OUTRA VEZ nos remeta ao início, ele é conclusivo: termina, alivia. O CÂNTICO DOS CÂNTICOS, por sua vez, nos desconforta, nos deixando desamparados na sua circularidade inconclusa.

Pretendo falar, no meu CÂNTICO DOS CÂNTICOS (1), do infinito: "o Amor é forte como a Morte", diz o texto bíblico. E se este verso é o verso da esperança, ele também nos remete às perguntas da angústia, ou pelo menos, à desmesura da paixão.

Na realidade, este livro é uma história de amor apaixonado, de uma leitora por um livro. Ainda menina de uns quatorze anos li, por acaso, na Bíblia, O

CÂNTICO DOS CÂNTICOS. Quase trinta anos depois, pensei que seria capaz de recuperar esta primeira leitura juvenil. Não me lembro mais em que momento, acreditei que seria necessário mais: além de recuperá-la, revê-la, a partir do meu olhar de mulher de meia idade. Durante muito tempo acreditei estar trabalhando nesta direção. Agora vejo que meu coração continua adolescendo vida a fora, que meu fascínio diante deste poema persiste, e o arrebatamento de hoje talvez em quase nada se difira do arrebatamento da menina que fui.

É preciso portanto ver este livro, construído sob o signo da paixão(2), sob este signo - um signo que não se ordena e está aquém ou além de qualquer lógica. É preciso considerar a possibilidade da nossa maturidade cronológica não nos liberar da perplexidade e a de continuarmos falando da ilusão na ilusão.

Durante longos seis anos, me ocupei, de alguma forma, com este projeto. No entanto vou entregar ao leitor umas poucas páginas: alguns desenhos. Não há sequer uma história, já que, como lhes disse, a intenção era fazer um poema. Dois jovens se buscam e se perdem: é tudo. Se o leitor for bastante condescendente, para ver mais uma vez o livro, a partir da outra capa, de novo, estes vagos personagens se aproximarão e se afastarão. Todo livro terminou por se resumir, quem sabe, em um único verso. Uma curta oração, feita em um quarto escuro, com a matéria de um sonho. E talvez por isto, eu tenha que pedir ao leitor até mais do que duas leituras: uma contemplação. Tenho que lhe pedir, não mais que ele reivente ou construa histórias, mas que se permita o devaneio poético.

Usei, como referencial de linguagem nestes desenhos, as iluminuras, as miniaturas medievais e islâmicas e inclusive citei o que delas foi retomado, no final do século passado, por William Morris. Há ainda algum barroquismo ou maneirismo, na medida que tento descentrar o olhar com inúmeras espirais, e provocar algo parecido com meu sentimento de deslumbramento.

É uma clara evocação a Escher, o artista gráfico que explorou o infinito, e cujas fascinantes gravuras conheci ainda adolescente também. A partir do estudo da obra deste artista, inventei outras e novas perspectivas que ignoram suas leis e desenham escadas impossíveis, colunas que sugerem dois planos em apenas um, ou que são mais numerosas no topo que na base. São construções que só são cabíveis na irre realidade das duas dimensões que a folha de papel oferece e não na realidade tridimensional.

Talvez estes detalhes, que explorei na tentativa de criar uma atmosfera de sonho, passem despercebidos e o leitor veja mais além. Talvez seja este o meu desejo: que a leitura se construa fora de qualquer domínio.

Por algum motivo este livro se quis silencioso. Durante muito tempo acreditei que não poderia prescindir de um texto. Procurei usar fragmentos de diferentes versões dos CÂNTICOS, integrando estes fragmentos aos layouts, de forma a parecer que o texto estava sendo descoberto, desvelado, como se a ilustração estivesse superposta ao texto e, ao descolar uma ponta, voltássemos a vislumbrá-lo. Para isto simulei na ilustração uma dobra num ângulo da página, de maneira que duas falas se apresentassem em páginas opostas.

Foram muitas tentativas, algumas tresloucadas. Mas minha impressão sempre era de que, com texto, as imagens se legendavam e perdiam amplitude. Ao mesmo tempo temia desviar o leitor da busca de uma versão completa do CÂNTICO DOS CÂNTICOS, o texto do meu encantamento, ao qual eu gostaria de o remeter.

Só consegui terminar o livro, quando decidi deixá-lo sem palavras. Velei o texto. Cobri o espaço a ele reservado nos desenhos, com ornamentos e flores. Páginas se dobram sobre si, querendo talvez O CÂNTICO DOS CÂNTICOS intocado, num lugar sagrado, pleno de seus segredos.

Assim seja. Que o leitor perplexo seja impulsionado a ler, ou reler, O CÂNTICO DOS CÂNTICOS de Salomão, que por paixão, ou zelo, ou pudor, achei por bem esconder atrás destes desenhos.

(1) O texto do Antigo Testamento, atribuído a Salomão, merece, por sua beleza, o nome de CÂNTICO DOS CÂNTICOS. A repetição da palavra Cântico, diz Hendrik van Loon, em sua História da Bíblia, "faz-se para dar entender um superlativo de perfeição literária, querendo dizer que essa é a mais bela de todas as canções." No meu trabalho, o nome CÂNTICO DOS CÂNTICOS ganha um outro sentido: o de ser um cântico feito de cânticos. Um cantar feito de dois cantares. O recomeço da leitura pela outra capa, acentua uma sequência que pode nos remeter aos mitos de renovação.

2) O texto do CÂNTICO DOS CÂNTICOS de Salomão é também um texto construído sob este signo e "seu entendimento é obscurecido pelas dificuldades que se hão de ver em todos os escritos nos quais se traduzem as grandes paixões ou afetos" diz Frei Luis de León, em sua *Vérsion y Exposición de EL Cantar de los Cantares*.

Escrito originalmente em hebraico, idioma de poucas palavras, sempre com múltiplos sentidos, é um texto de difícil tradução. As versões que encontramos deste poema são bastante diferentes entre si. Seus comentaristas nos oferecem distintas interpretações: por exemplo, a de que se trata de epitalâmios, cantos nupciais, celebrando a união de Salomão com a filha do rei do Egito, ou de éclogas, que cantam os amores entre um pastor e uma pastora. Temos ainda interpretações que sugerem que O CÂNTICO DOS CÂNTICOS era originalmente um poema único com estrutura dramática. O texto narraria então a história da esposa camponesa que, saudosa de casa, convence Salomão a abandonar o palácio e voltar com ela ao campo. Em outra interpretação, a esposa camponesa escapa de Salomão, em busca do namorado pastor.

Na minha leitura, O CÂNTICO DOS CÂNTICOS é um poema, ou uma série de poemas, onde dois enamorados se encontram e se perdem e novamente se buscam, em aproximações e afastamentos que se sucedem. O ponto chave deste projeto foi, por isto, o de tentar um livro sem final, funcionando como a Banda de Moebius, numa construção ininterrupta".(Lago, www.angela-lago.com.br)

Este novo livro pretende ser a leitura de um poema, quer ser poema. A ênfase das imagens não está portanto na sua capacidade de narrar, mas na capacidade de evocar. Ao contrário da prosa, "discurso que vai em linha reta até o fim", o verso é o que volta quando ele está completo." (Lago, www.angela-lago.com.br)

ANEXO B

Artigo de Edmir Perrotti a respeito de Cântico dos Cânticos

O OLHAR SAGRADO

Via alguns anos, Conversava com Angela Lago sobre criação, literatura, livros infantis, essas coisas. Conversa gostosa, sem compromisso de amigos. De repente, não sei dizer como, vejo-me passeando num sonho absolutamente fascinante: o encontro de uma quase-menina, de seus 12/13 anos, com o poema bíblico “Cântico dos cânticos”.

“Beija-me com beijos de tua boca!
Teus amores são melhores do que o vinho,
o odor dos teus perfumes é suave,
teu nome é como um óleo escurando
e as donzelas se enamoram de ti...”

Atrasta-me contigo, corrações!
Leva-me, ô rei, aos teus aposentos
e exultemos! Alegremo-nos em ti!
Mais que ao vinho, celebremos teus amores!
Com razão se enamoram de ti...”

Ao concluir seu relato do encontro mágico, num esforço visivelmente sobre-humano, Angela sussurrou: “Gostaria tanto de traduzir esse deslumbramento em imagens. Mas não sei como!”

Aquela “não sei como!” repercutiu forte em mim. Apesar de quase maldade, era a consciência clara da dificuldade que desde sempre atormenta os criadores. Por outro lado, me parecia o desafio que o artista lança a si mesmo quando seu desejo de expressão ganha urgência.

Sem nunca saber muito bem o que dizer nessas horas, fiz o convencional. Manifestei meu apoio pela ideia, estimei Angela à a trás do seu sonho.

Passados seis anos da conversa “inútil”, olho para este “Cântico dos Cânticos” como se olhasse para um milagre. Ele não só reverencia a grandiosidade do poema que lhe serviu de inspiração, ao “recomendá-lo”

dentro de suas páginas, como é também um poema visual com vida própria, autonomia, realização completa de uma artista que superou a si mesma ao aceitar novos riscos e desafios.

Como as grandes obras, esta também permite todas as leituras. É “aberta”, no sentido de Ivo. Pode ser tanto um livro bíblico, capaz de divertir crianças com suas “ilusões” — três colunas que tiram quatro, escadas que se sobem ou se descem, história que começa no fim e termina no começo (ou inversa?), que pode ser lida de trás pra frente, de frente pra trás —, como é também um livro para adolescentes que se iniciam nos segredos do amor, ou para adultos, às vezes com intrincadas questões existenciais. A poesia deste “Cântico” restaura a alegria do conjugamento, ao se oferecer enquanto obra que pode ser lida prazerosamente por leitores de diferentes condições. As referências às dimensões, as miniaturas meliorais e islâmicas, a William Morris e a Escher, o barroquismo das imagens são tratadas com tal propriedade que podem ser desfrutadas de diferentes formas, sem se perderem. Angela acolhe tanto o leitor “ingenuo”, como o erudito, tanto o principiante como o intelectualizado. Como queria Barthes, sua arte é celebração, irmanação, festa.

Além disso, fiel a sua fonte, este “Cântico” solicita um “outro” olhar, uma “outra” disponibilidade. Tal a quase-menina que foi levada pelo poema bíblico, seu leitor é convidado a passear livre e desmaradamente por imagens que não têm nem sendo a outras imagens, as “mossas” imagens, a nós mesmos. Os labirintos poéticos de Angela Lago não se rendem ao assalto do consumidor voraz de imagens massificadas. Eles solicitam o olhar sagrado de quem sabe contemplar o mundo e se encantar com seus infinitos mistérios.

Edmir Perrotti

ANEXO C

Autorização para reprodução capa a capa de Cântico dos Cânticos

ANEXO D

Ilustrações de capa e página de introdução de Cântico dos Cânticos



