

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

Marta e o baú dos ladrões:
A escritura de um livro de imagens

Porto Alegre
2008

Rogério Dias Gonçalves

Marta e o baú dos ladrões:

A escritura de um livro de imagens

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Pedagogia da Arte, do
Programa de Pós-Graduação da Faculdade
de Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora:
Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Porto Alegre

2008

RESUMO

GONÇALVES, Rogério Dias. *Marta e o baú dos ladrões: a escritura de um livro de imagens*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 56 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização *lato sensu* em Pedagogia da Arte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Uma oficina de criação de livro de imagens com crianças de ensino fundamental, alunos de escola federal, foi ponto de partida e objeto de observação para esta pesquisa. A entrevista resgatou memórias da vivência da oficina e por meio de uma escuta atenta às falas dos estudantes e também à narração da história por eles ilustrada, o estudo tenta promover um determinado olhar sobre as manifestações expressivas desses jovens. Pretende sugerir a realização de práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem o desejo do estudante e promovam a integração dos participantes na criação de um bem comum, bem simbólico afetivamente significativo. Aborda questões relativas às metodologias pedagógicas para o desenvolvimento dos hábitos da leitura e da escrita de imagens, com ênfase na compreensão da necessidade de apropriação e compreensão sobre os fenômenos da cultura em sua relação com a formação de leitores de textos e imagens. Compreende a Ilustração como fenômeno cultural no ocidente e ressalta sua relação com a aquisição da leitura, bem como destaca estudos sobre a ligação entre criação e leitura de textos e imagens e sobre o desenvolvimento de competência do sujeito leitor, além dos que tratam da inter-relação entre os temas da ilustração e da literatura. Percebe-se prevalência na preocupação dos pesquisadores em relação ao desenvolvimento da leitura de textos escritos, pondo o aprendizado sobre a leitura das imagens em nível mais básico no que diz respeito à leitura de mundo. Nota-se que a prática artística pode assumir as funções de libertar o sujeito leitor dos preconceitos estéticos e habilitar à experimentação estética, sendo capaz de favorecer o desenvolvimento de posições autônomas e críticas sustentáveis sobre os produtos das culturas, bem como conscientizar sobre as infinitas possibilidades e variantes que se interpõe no processo criativo.

Palavras-chave - Artes Visuais. Educação. Ilustração. Formação de Leitores. Livro de Imagem

Marta e o baú dos ladrões:
A escritura de um livro de imagens

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1. Marta e o baú	7
2. LER, ESCREVER E DESENHAR	
2.1 Quem nasceu primeiro, a imagem ou o texto?	10
2.2 Ilustríssima convidada para a conversa	13
2.3 Ao criar formas, formar criadores	15
3. PEDAGOGIA DA ARTE DE VIVER	
3.1 Arte na educação, experiência alegórica	24
3.2 A contribuição de oficinas de ilustração de textos para o desenvolvimento de sujeitos-leitores	27
3.3 Ladrões de afeto: a entrevista	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	40

Marta e o baú dos ladrões:

A escritura de um livro de imagens

Introdução

Durante o primeiro semestre de 2008 foi realizada com estudantes do Projeto Amora¹ no Colégio de Aplicação da UFRGS, correspondente às 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, uma oficina chamada “O Mundo Ilustrado da Fantasia”, idealizada pela professora Ivana Ferreira, efetiva da área de Língua e Literatura Inglesa da escola. Esta atividade pedagógica teve duração de dois meses e meio, com um encontro semanal de dois períodos cada.

Início explicando que o Colégio de Aplicação é uma unidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que atende alunos do ensino fundamental e médio através de aulas regulares e atividades diferenciadas. Como seu próprio nome revela, é um espaço para o desenvolvimento e a aplicação de novas estratégias pedagógicas. Por ser uma unidade da Universidade, a escola se mantém sob os mesmos princípios desta, de excelência e gratuidade, e sua atuação se pauta pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que se propõem a construir propostas pedagógicas e materiais pedagógicos inovadores, assim como trabalhar com a formação continuada de professores.

Estando na época, a cumprir contrato como professor substituto para área de Artes Visuais daquela instituição nas referidas séries, fui convidado para construir junto com a professora o projeto da Oficina. Nosso interesse era trabalharmos de maneira interdisciplinar, de modo a desenvolver, simultaneamente, aspectos ligados às culturas de língua inglesa e às possibilidades expressivas e perceptivas dos estudantes, bem como seu interesse pela leitura.

Objetivamos, contando com a participação e o esforço dos estudantes, a elaboração de um Livro de Imagem a partir de texto do escritor norte-americano Lyman

¹ O Projeto Amora é um projeto de ensino interdisciplinar que prevê a construção compartilhada de conhecimentos a partir de projetos de aprendizagem e da integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar.

Frank Baum, autor do famoso O Mágico de Oz, entre diversos outros títulos voltados ao público infanto-juvenil. Para isto, nós, professores, fizemos a leitura de um livro com cerca de vinte histórias do autor e optamos por trabalhar o conto O Baú dos Ladrões.

Os primeiros dois encontros da Oficina com os estudantes foram de leitura conjunta do livro de imagens *A Bela Adormecida*, de Taísa Borges. Este livro completa um ciclo de homenagens da artista aos contos de fadas, que afirma: “eu nunca tinha ouvido falar do final original descrito por Perrault, em que a mãe do príncipe é um ogro e deseja comer os próprios netos, acabando no caldeirão por suas maldades. O que nos encanta como leitores é a qualidade dos textos orais descritos na sua versão integral do século XVII”.² Este terceiro livro da editora para a coleção “Livro de Imagem”, traz o texto original de Charles Perrault³ na releitura imagética da ilustradora, autora de livros do gênero para as obras João e Maria e O rouxinol e o imperador, com o qual foi agraciada com o prêmio de Melhor Livro de Imagens de 2005 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Ao planejarmos a Oficina, levando em consideração a energia que emana das crianças, imaginávamos que seria possível realizar várias histórias do livro de L. Frank Baum em imagens, quase o suficiente para montarmos outro livro de histórias, uma vez que todas são relativamente curtas. Dado o alto grau de envolvimento e vontade de participação perceptível desde os dois primeiros encontros, quando recontamos, juntos, a história do conto de Perrault, optamos em propor ao grupo constituirmo-nos como uma equipe de ilustradores, já que nos interessava trabalhar com os estudantes especialmente pelo caminho da qualidade, antes que da quantidade, e decidimos montar apenas uma história, mas bem feita.

Para pesquisar esta ação e realizar este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Arte, tornou-se necessário complementar o rol de informações de que dispunha. Para isso promovi um novo encontro com os participantes, pensando que uma

² Dados do livro: Título: A Bela Adormecida. Título original: La Belle au bois dormant. Idioma: Português. Encadernação: Brochura. Formato: 30x30cm. Ano da obra/copyright: 2007. Coleção: Livro de Imagem. Ano da edição: 2007. Autor: Charles Perrault Adaptação: Taisa Borges.

³ Charles Perrault (Paris, 12 de janeiro de 1628 — Paris, 16 de maio de 1703); escritor e poeta que estabeleceu bases para um novo gênero literário, o conto de fadas. Primeiro a dar acabamento literário a esse tipo de literatura, o que lhe conferiu o título de Pai da Literatura Infantil. Suas histórias mais conhecidas são *Le Petit Chaperon rouge* (*Chapeuzinho Vermelho*), *La Belle au bois dormant* (*A Bela Adormecida*), *Le Maître chat ou le Chat botté* (*O Gato de Botas*), *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre* (*Cinderela*), *La Barbe bleue* (*Barba Azul*) e *Le Petit Poucet* (*O Pequeno Polegar*). Contemporâneo de Jean de La Fontaine, Perrault também foi advogado e exerceu algumas atividades como superintendente do Rei Luís XIV de França. Suas histórias ainda hoje, são editadas, traduzidas e distribuídas em diversos meios de comunicação e adaptadas para várias formas de expressões, até mesmo o teatro, o cinema e a televisão, tanto em formato de animação como de ação viva.

entrevista coletiva seria boa forma de tentar resgatar algumas de suas memórias sobre a Oficina. Como estratégia de abordagem para esta entrevista, partimos da observação do livro construído por eles e dos esboços realizados para sua execução, e então propus que os estudantes refizessem a *contação* da história de seu próprio livro. Ver no anexo 1 deste trabalho as imagens produzidas e a narração da história pelas crianças.

Procuro cercar o tema e perceber as relações entre produção estética e formação de leitores de imagens e textos, bem como, sobre os modos de desenvolvimento da subjetividade e de afirmação das identidades, através da participação em atividades de expressão artística.

1. Marta e o baú

Na Oficina, para aproximação ao universo em questão e o desenvolvimento do aspecto visual do trabalho, solicitamos aos estudantes que realizassem pesquisas sobre a biografia do autor e sobre os costumes e as roupas da época. Alguns trouxeram impressas imagens que acabaram servindo de referência para a construção do livro, como de roupas e mobiliário. Houve também muita conversa durante os encontros, sobre os valores, hábitos e costumes do povo norte-americano do século XIX.

Iniciamos após a distribuição do texto e da leitura individual solicitada, realizada em casa, e então os estudantes acompanharam uma leitura interpretada, feita pelos professores na Oficina, em forma de jogral.

A divisão das cenas foi realizada em conjunto com os estudantes e a definição das imagens, ângulos, enquadramentos e detalhes do cenário, discutida com colegas e professores e definida após leitura atenta do texto, e depois de obtido consenso entre o grupo participante.

A oficina ofereceu a oportunidade de aproximação com a literatura e com a cultura de outro país e época, e também com os elementos da linguagem visual, através do desenvolvimento da imaginação⁴ e da capacidade de leitura e escritura de textos-imagens. Possibilitou realizar um trabalho artístico de forma cooperativa, abrindo caminhos para o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos, de sua subjetividade e identidade pessoal e coletiva.

Para bem efetuar o estudo deste material, relaciono dados coletados numa prática e os tento organizar e interpretar, levando em consideração os ensinamentos de Stuart Hall (1997) e sua preocupação com o caminho do desenvolvimento das identidades, congruente com a crítica de Derrida (Hall, 1997), que questionava o conceito redutor de centralidade e da identidade única moderna.

⁴ Lacan elabora sua constituição do sistema psíquico humano em uma tópica de três registros: Real, Simbólico e Imaginário. Nela, formula o conceito de Imaginário como registro fundamental da estrutura mental a par do *real* e do *simbólico*, constituindo o registro da ilusão e da identificação, o lugar do Eu, juntamente com fenômenos como amor, ódio e agressividade, é o lugar das identificações e das relações duais; em relação ao Simbólico ele segue Lévi-Strauss e toda a tradição da abordagem lingüística de Saussure, ao afirmar que os símbolos acabam se tornando mais reais do que aquilo que simbolizam e que é o significante que precede e determina o significado; ao Real cabe àquilo que resiste à simbolização, uma vez que a realidade existe independentemente do homem (Cardozo, 2006).

Michel Foucault (2006) é fundamental para pensar sobre essa busca pela identificação das identidades do sujeito e, também, quanto ao aspecto pedagógico e sua implicação política na formação ética e estética de cada um.

Richard Schustermann (1998) é uma referência importante, pois sustenta a posição pragmatista de Dewey, no que diz respeito ao valor da arte, para além de sua função, mas como estando ligado à experiência estética, à vivência do fato artístico e da formação de significado que este permite.

Marly Meira (2001) partilha esse sentimento, pois percebe na atualidade, uma “epopéia do olho ao lado de uma hipertrofia da leitura”, massacrando o imaginário. Ela coloca acima de tudo a necessidade do “resgate da arte do fazer” (Meira *apud* Pillar, 2001, p.132), da possibilidade de intervir numa materialidade e num campo semântico. Através dessa “práxis estética (criar uma) possibilidade de recolocação do campo epistemológico da arte, (numa compreensão de que) o exercício pleno da cultura exige uma interação entre estética, ética e política, em todos os campos do saber” (Meira *apud* Pillar, 2001, p.133).

Jacques Rancière (2005) defende o lugar da partilha do sensível como a chave de junção entre as práticas estéticas e políticas. Que partilhar o que é comum, porém, composto de partes exclusivas, torna possível perceber as artes como “artes e como formas de inscrição do sentido da comunidade”.

Fernando Hernández (2000) é fundamental, pela abordagem que faz da arte como fenômeno complexo e da Cultura Visual⁵ como o aspecto que distingue os nossos dias e contribui para fixar as representações sobre nós mesmos, sobre o mundo e sobre os modos de pensarmos-nos. Também pelo papel da educação que ele sustenta, que deve proporcionar experiências significativas aos estudantes, vivências que resultem na produção de significados estéticos, contribuindo para a construção da consciência individual.

Observo o material coletado sobre a atividade, que compreende: a minha própria vivência como professor; inclui o livro produzido na oficina e o relato dos estudantes participantes, gravado em entrevista coletiva posterior à realização da mesma, procurando perceber indícios de influência desta experiência para a

⁵ Cultura Visual é um campo de estudos, campo de ensino ou perspectiva educacional em Artes Visuais, que inclui uma combinação de estudos culturais, história da arte e antropologia, enfocando aspectos da cultura que se apóiem em imagens. Segundo *Erinaldo Alves do Nascimento*, em sua tese de doutorado, a Cultura Visual não se preocupa em estabelecer fronteiras disciplinares e metodológicas, sua atenção está voltada para o modo como o discurso, em suas diferentes materializações, afeta nossa maneira de pensar, ver, dizer e fazer no presente.

formação de futuros leitores, e fico atento para as significações subjacentes, presentes nos relatos, sobre os aspectos da cultura visual na contemporaneidade.

2. Ler, escrever e desenhar

2.1 Quem nasceu primeiro, a imagem ou o texto?

Penso ser importante, nesta parte do trabalho, me colocar como leitor, falar da minha experiência com a leitura e da influência que as ilustrações nos livros possivelmente tiveram sobre o meu imaginário, além do quanto essas ilustrações foram importantes para me formar como leitor e quanta influência tiveram sobre uma assumida identificação com a leitura e a produção de imagens. Os aspectos históricos sobre a ilustração também não serão esquecidos, neste trabalho eles terão o objetivo de contextualizar as funções da ilustração em sua relação com os diferentes momentos culturais.

Lembro inicialmente de um pequeno quadro-negro que havia no meu quarto, lá pelos 4 ou 5 anos de idade, suponho. Ele abria os pés como um cavalete e trazia impressos no alto o alfabeto e os números, algumas contas num arame, como um ábaco e um relógio no centro, com ponteiros de plástico. Minha mãe trazia giz do colégio onde lecionava artes e música, e eu, enquanto ela fazia suas tarefas domésticas, lhe perguntava sobre o som das letras e como elas poderiam se juntar e rabiscava, com aquela barrinha quebradiça e delicada, sobre a superfície verde do quadro sinais que, por certo, identificava como iguais àqueles, que via impressos.

Jamais esquecerei a paixão juvenil pela leitura, das invenções de Lobato às descobertas de Julio Verne. Eles me levaram para conhecer muitos outros: Jorge Amado, Garcia Marques, destes para os clássicos da literatura mundial: Alexandre Dumas, Flaubert, Balzac, Stendhal, Dostoievski, Tolstoi, Sartre, Kafka, Boccaccio, Shakespeare, Goethe, Huxley, Orwell, Veríssimo pai e filho, Scliar, Machado, li *best-sellers*, livros de terror e de ficção científica, todos os gibis que caíram em minhas mãos: a lista é maior do que a minha memória. Algumas edições eram ilustradas, principalmente quando o tema fosse voltado à juventude e geralmente, em preto e branco. Havia muitas enciclopédias ilustradas também, como Conhecer, Medicina & Saúde, Verbo Juvenil e até uma Bíblia com reproduções de iluminuras e de outras obras de arte. Estes principais eram quase todos encadernados em edições de luxo, de coleção, com capa dura vermelha, às vezes

verde ou marrom, outras, branca, letras douradas, alguns com as páginas em papel couché. Colecionados em grande parte por meu avô materno e doados a nossa biblioteca, às vezes estes livros me acompanhavam até ao banheiro. Neles aprendi tantas coisas cuja maioria dos detalhes nem lembro mais, mas nunca esqueci aqueles desenhos coloridos, mostrando detalhes de seres e culturas tão diferentes, momentos da história, descobertas científicas e evoluções tecnológicas de inúmeros tipos.

Houve uma época, lá pelos meus sete ou oito anos, em que meu pai trouxe para casa vários números da Mafalda, de Quino, e cuja simplicidade dos traços e profundidade das questões abordadas, sempre de modo ao mesmo tempo singelo e crítico, fizeram me apaixonar definitivamente pelas histórias em quadrinhos. E daí abriu-se um universo, que, dentre muitos outros, tem alguns nomes inesquecíveis: Peanuts, de Charles M. Schulz, com suas caracterizações psicológicas de tipos humanos; Tintin, de Hervé - o primeiro McGyver - a possibilidade de identificação com o herói sem poderes, além da inteligência; ou Asterix, da dupla Goscinny e Uderzo, e seu humor histórico fino, irônico, de crítica social e de costumes - são destaques incontestáveis e cujas edições merecem o nome de livros ilustrados, tal o cuidado e, às vezes, a sutileza do tratamento dado ao inter-relacionamento entre texto e palavra.

O que as histórias em quadrinhos têm de mais é exatamente a ilustração, que acrescenta uma carga afetiva às possibilidades narrativas e ao que seria descrito apenas por meio de palavras, ou que ficaria simplesmente não dito. O uso das imagens pode incorporar ao campo semântico signos da cultura visual, formas ou associações de formas que podem ou não representar outras coisas que não a si mesmas, como, aliás, são as palavras, os sons e quaisquer inscrições.

Cresci envolto por imagens, livros, sons e me acostumei a tê-los à minha volta. Acredito que essa riqueza de estímulos que me foi proporcionada tenha influenciado muito a minha formação eclética e o meu interesse pela pesquisa.

Procurei deliberadamente o magistério por estar preocupado com a formação das gerações que me sucederão. Nas experiências que acumulo procuro acionar práticas pedagógicas que se tornem significativas para os participantes das turmas que vou encontrando pela profissão.

Neste trabalho procuro observar o material recolhido sobre uma ação pedagógica diferenciada, querendo perceber indícios de que práticas como essa, que

associam literatura e artes visuais, contribuem significativamente na formação de futuros leitores e escritores ou desenhistas.

O propósito dessa prática só poderá se concretizar ao prazo da vida desses estudantes, na relação que desenvolverão com os artefatos da cultura: palavras, imagens e sons. Com esse pensamento, procuro contribuir para a discussão sobre as estruturas de organização dos espaços e tempos na escola. Proponho uma variante que é capaz de provocar intensamente o estabelecimento e entrelaçamento de linguagens e significados, também a construção de afetos e o incentivo à busca pelo conhecimento, a oficina; ao mesmo tempo em que desenvolve uma importante ferramenta para a expressão pessoal e social, a capacidade de criar imagens, necessária para aprender a relacionar-se com elas de modo um pouco mais consciente.

O desenho é o projeto, a criação do que não existe a partir de semelhanças arbitrárias com o que existe, assim como a palavra, dita e escrita, é a ação de fixar uma imagem mental através de uma linguagem, através dos sistemas e signos sociais. Ambos são concretizações de pensamentos.

Desenhar e escrever sempre estiveram bastante interligados, para mim. Lembro que treinei por muito tempo, ocupando páginas e páginas do caderno escolar, minha assinatura para fazer a primeira carteira de identidade, lá pelos doze ou treze anos. Rabisquei muito querendo encontrar uma simbologia com as letras do meu nome, como se elas contivessem um pouco de mim refletido na assinatura. Ao buscar o encaixe das iniciais para estabelecer uma rubrica, havia a necessidade de que aquele traço tivesse algo de tão pessoal que jamais pudesse ser copiado.

Antes disso, lá pelos dez anos, participei de um concurso para a criação de um símbolo para a semana da pátria e quando, mais tarde, trabalhei como publicitário, a atividade que sempre me dava mais prazer era criar marcas, logotipos e logomarcas.⁶

Nasci numa época fortemente marcada pelo regime de exceção e vivi a transição para a democracia junto com minha passagem pela juventude para a vida adulta. Para me fazer, agarrei-me ao que estava à minha volta e o que mais chamava a atenção de todos que nos visitavam, era o tamanho da estante da sala, até o teto, e

⁶ Jargões publicitários para desenhos e letreros que identifiquem determinado produto, marca ou fabricante.

a quantidade de livros e discos que havia. Descobri cedo o prazer de conhecer o mundo através daquelas histórias, daquelas imagens e daqueles sons.

2.2 Ilustríssima convidada para a conversa

Cabe aqui sobrevoar a história de um dos campos de estudo dessa monografia, a ilustração⁷. Ilustração é uma imagem utilizada para acompanhar, explicar, acrescentar informação, sintetizar ou simplesmente decorar um texto. A ilustração também se caracteriza por sintetizar ou caracterizar conceitos, situações, ações ou pessoas, como seria o caso da caricatura. Do ponto de vista da contextualização semiótica, a ilustração pode ser considerada um texto quando estiver na própria imagem a informação a ser lida.

Embora sua origem esteja usualmente associada às iluminuras da idade média, aos “Manuscritos Iluminados”, pode-se dizer que o que talvez date desta época é uma submissão da imagem ao texto. A gênese da ilustração pode ser encontrada já no Livro dos Mortos egípcio, que é uma compilação de ritos, feitiços e procedimentos que, supostamente, deveriam ser realizados para entrar na “pós-vida”.

No Ocidente, data de meados dos 1400 d.C. a criação da tipografia, adaptação da xilogravura chinesa, para a reprodução em série de textos e imagens. Desde essa época, nomes conhecidos da História da Arte se destacaram como ilustradores e incontestáveis expertos em transpor em imagens: idéias, momentos e palavras.

Albrecht Dürer, que começou a pintar aos quinze anos, revelando adiante seu interesse também pela matemática, afirmava que *"a nova arte deverá basear-se na ciência - em particular na matemática, como a mais exacta, lógica e impressionantemente construtiva das ciências"*.⁸ Preocupado com os conhecimentos da perspectiva, da anatomia e da proporção, Dürer foi responsável por gravuras de grande

⁷ Alguns elementos desta história da ilustração foram retirados de postagem na internet por Raphael Schmitz, docente do curso de design do campus Joinville da UNIVILLE - universidade privada do estado de Santa Catarina. A íntegra deste texto pode ser encontrada no site: <http://rtz2.blogspot.com/2008/03/uma-breve-historia-da-ilustracao.html>. Ainda sobre a história da ilustração, há similaridade entre estas e as informações obtidas em: <http://www.artcanal.com.br/oscardambrosio/arteemilustracao.htm>. Oscar D'Ambrosio é mestre em Artes Visuais pela UNESP e integra a Associação Internacional de Críticos de Artes (Aica – Seção Brasil).

⁸ Citação encontrada no site: <http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm33/Durer.htm>.

popularidade entre o final do Século XV e o início do XVI, imagens que retratavam principalmente cenas bíblicas ou de gosto populares, como nus mitológicos, e algumas de caráter satírico.

Na mesma época destacou-se Hans Holbein, o jovem - em antonomásia relativa a seu pai, o velho, também pintor. Reconhecido artista de tradição flamenca, Holbein foi notável por seus retratos. Trabalhou na Basileia, Suíça, como ilustrador de livros, realizando xilogravuras de grande aceitação popular. É responsável, entre outros trabalhos, por uma série de esboços a tinta para *O elogio da loucura*, de Erasmo de Rotterdam.

Ainda que sua pedagogia seja questionável, especialmente pela firme crença na idéia de que o aluno era *tabula rasa*⁹, não se pode esquecer a contribuição do bispo de Moravia, Johann Amos Comenius que, em meados do século XVII, com seu *Orbis Sensualium Pictus*, associava imagens de animais à lembrança dos seus ruídos característicos, para o ensino do alfabeto.

Indispensável citar Paul Gustave Doré, pintor, desenhista e o mais produtivo e bem-sucedido ilustrador francês de livros de meados do século XIX. Doré começou a desenhar aos treze anos suas primeiras litogravuras¹⁰ e aos catorze publicou seu primeiro álbum. Mesmo tendo produzido obras com materiais artisticamente considerados mais nobres, suas obras em tela e esculturas nunca fizeram tanto sucesso como suas prolíficas ilustrações para grandes clássicos da literatura, como: O Inferno de Dante, Dom Quixote de La Mancha, diversos contos de fadas de Perrault, a Bíblia, entre outras mais de 120 obras.

Finalmente, mas não menos importante, no final do século XIX, Henry de Toulouse-Lautrec, artista de grande sensibilidade para o retrato das expressões humanas, ultrapassou sua contribuição à pintura e à História da Arte, revolucionando também o design gráfico em sua época, através dos cartazes promocionais que fez para prostíbulos e teatros, definindo o estilo que seria conhecido como *Art Nouveau*.

No século XX, até a segunda guerra, ao que parece os ilustradores haviam se mantido dentro do tradicional estilo acadêmico/realista. A partir dos anos 40, influenciados pelas transformações abertas com a Arte Moderna, os

⁹ Conforme a descrição do filósofo inglês John Locke (1632-1704), de que todas as pessoas ao nascer o fazem sem saber de absolutamente nada, sem impressões nenhuma, sem conhecimento algum. Então todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido pela experiência, pela tentativa e erro.

¹⁰ Técnica de criação de gravuras que utiliza uma pedra calcária como base para o desenho, que é realizado com material gorduroso e a partir do qual podem ser feitas diversas cópias.

autores/artistas/ilustradores começaram a romper as tradições, trabalhando de formas cada vez mais expressivas e sintéticas.

Hoje, com a grande independência de possibilidades de uso da imagem, especialmente com o advento das mídias digitais, são inúmeros os recursos disponíveis para uma maior integração entre texto, som e imagem.

2.3 Ao criar formas, formar criadores

Percebo que a leitura de imagens funciona como estímulo ao prazer da leitura, que se torna um incentivo à formação de leitores, e que a criação de imagens ilustrativas de textos é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de linguagens próprias de expressão.

Em *Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional*, Fernando Hernández (2007) vai afirmar a necessidade de o educador ampliar seu olhar para além dos horizontes de sua área de estudos, se pretende “interpretar e dar resposta ao que afeta a construção das subjetividades daqueles que vão à Escola”.

Ele insiste que vivemos em uma sociedade de complexidades, na qual as subjetividades se configuram com base em fragmentos e emergências, o que exige do educador apropriar-se “de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação às atuais disciplinas escolares (Hernández, 2007, p.35).” Saberes que auxiliem a dar sentido ao que surge de novo e a compreendermos melhor o mundo em que vivemos.

Geraldina Porto Witter (2005), ao falar do livro *Aprendizagem da leitura nos novos tempos*, de Michèle Anstey e Geoff Bull, autores que têm como referencial o conceito de alfabetização múltipla, mostra como se busca transpor questões teóricas para a sala de aula, na procura de um equilíbrio entre teoria e prática. O livro vai tratar destes tempos de informação multisensorial, e é direcionado aos professores interessados em desenvolver os processos cognitivos de seus alunos, para quem se torna necessário estarem atentos a novas formas de prover aquisição de competência em leitura.

Sugestões de exercícios e práticas para se pensar a matéria, como formas de interação do leitor com o texto, são anseios de todos os educadores. Para a perspectiva da alfabetização múltipla, o leitor é visto como uma pessoa flexível, capaz de reformular conhecimentos e aprender novas práticas de leitura, pois, assim como há muitas formas de ler e ver um texto, na contemporaneidade é preciso incorporar uma grande quantidade de novas regras gramaticais e de sistemas semióticos. Segundo Witter (2005), ao tratar do consumo e da produção do texto, os autores vão dar especial atenção ao sistema semiótico das imagens (cor, textura, linha, espaço, forma), que podem se combinar via convenções diversas para fornecer significados. A pedagogia das alfabetizações múltiplas considera necessário ensinar a ler imagens, fixas e em movimento, buscando a forma mais adequada para cada aluno.

Em outro texto, *Ilustração e Leitura*, Geraldina Porto Witter (2000) analisa a obra *Teaching with picture book in Middle school*, de Íris McClellan Tiedt, especialista em leitura vinculada à Minnesota State University. Na descrição de Witter, Íris Tiedt acredita que as ilustrações são capazes de estimular a pensar, falar, ouvir, ler e escrever, entre outras habilidades e competências, seja em livros de ficção ou não. A autora irlandesa parece entender por livros de ilustração aqueles em que as imagens são, no mínimo, tão importantes quanto o texto e que os livros ilustrados podem ajudar a desenvolver todas as disciplinas do currículo. A autora lembra também a possibilidade das ilustrações transmitirem informações sobre as pessoas, os eventos, o mundo, as religiões, os feriados, as ciências e a matemática. E, especialmente, que “a ilustração pode ser também um meio para estimular a criatividade, começando pela aprendizagem da própria arte de ilustrar, dos vários meios para se expressar artisticamente usados pelos alunos, com a produção de livros de arte.” (Tiedt *apud* Witter, 2000)

Cito Porto Witter novamente, quando ela diz: “começando pela aprendizagem da própria arte de ilustrar”. O que se lê num texto é o que está para além do encadeamento das letras, é a história que essa corrente convida a conhecer. Uma seqüência de imagens na construção de uma narrativa tem potencial igual ou superior ao das letras em convidar a conhecer para além do significado das formas.

Salvo engano, o cinema não é outra coisa e Alain Badiou (2004) apontará a relação deste com a filosofia, dizendo que “o cinema pensa com imagens, a filosofia com conceitos”. Badiou alerta para o fato de que a representação na contemporaneidade, quando vivemos numa onipresença das imagens, ao “substituir o corpo do real por signos imateriais”, “provoca mudanças perceptivas e comunicativas em nossa

organização cotidiana de sentido”, que pode “gerar um culto não-reflexivo das imagens”, um “triunfo do imaginário sobre o simbólico”. Poderia se falar num achatamento ou numa estereotipagem dos conceitos de identidade e de diferença, e enfim, paradoxalmente, num cerceamento do próprio princípio da liberdade. Idéia que pode remeter ao mito da caverna, conforme descrito por Platão, no qual a sujeição de muitos se dava pelo uso de recursos (áudio) visuais manipulados por poucos.

A produção audiovisual poderia então servir para tornar mais consciente o relacionamento dos estudantes com os produtos da cultura visual. Ainda que seu uso não seja uma real possibilidade nas escolas, incentivar a formação de leitores não se trata de apenas ler uma história e propor a realização de um “desenhinho”, uma ilustração espontânea em relação ao apelo emocional conseguido a partir do relato do texto pelo educador.

O formato de oficina, com a retomada a intervalos regulares da leitura de textos, para composição de livros de imagens de realização coletiva, bem como o incentivo à produção e circulação de *fanzines*¹¹ e revistas de *H.Q.*¹² nas escolas, são ações que visam incentivar o hábito da leitura, também de textos escritos; são metodologias capazes de contribuir para o desenvolvimento de visões mais apuradas, sensíveis e críticas, especialmente no que diz respeito aos estímulos da cultura, intensificando as capacidades perceptivas para os entrelaçamentos sutis entre imagens, textos e significados.

Fabiano José Colombo vai afirmar o crescente interesse de jovens, adultos e crianças pelo contato com diferentes tipos de mídias audiovisuais, seja televisão, vídeo-game, computadores e internet, afastando-se da leitura de livros. Concordo com sua posição, e também percebo a importância que ele aponta, da necessidade do resgate da leitura por parte das crianças, e me interessa especialmente por essa fase do desenvolvimento, em que se constrói a necessidade pela leitura e quando “se formam a personalidade e as atitudes de um futuro adulto leitor” (Colombo, 2007).

¹¹ Modalidade de impresso sem periodicidade, de baixa tiragem e poucos recursos de produção, usualmente em cópia reprográfica monocromática, e que normalmente reúne dados sobre assuntos específicos, relacionados a clubes de aficionados por grupos musicais ou atores e associações de interesses comuns; freqüente a partir da década de 1990.

¹² Abreviatura para História em Quadrinhos, “meio de expressão gráfica que se caracteriza pela forma de narrativa feita pela seqüência de figuras desenhadas, com um elenco de personagens que tem continuidade de uma seqüência para outra, com inclusão de diálogos, legendas ou outros tipos de textos dentro de cada quadrinho” (Fonseca, 1999).

Este mesmo autor já havia compilado as posições de Faria (2004), Lins (2002) e Camargo (1995), e definindo o quanto o tema da ilustração nos livros de literatura infantil ainda é pouco estudado no meio científico. Por sua análise se depreende que isso se deve ao fato deste tipo de literatura ainda ser vista como um tipo menor, ou nem mesmo ser considerada estilo literário, sequer como campo de estudo.

É de Camargo (1995) a constatação de que as pesquisas referentes a ilustrações de livros tiveram um início recente, e que os primeiros artigos reunidos mostravam a dificuldade para o estudo da área, devido à falta de categorias próprias para análise. Ainda se aproveitavam conceitos das artes visuais, das artes gráficas e da literatura, adaptando-os. Para Colombo, o objetivo principal de seu estudo foi desenvolver um trabalho de identificação, reunião, análise e interpretação de informações sobre a importância das ilustrações dos livros de literatura infantil. Em relação à diferenciação entre ilustração e projeto gráfico, ele encontrou em Camargo um trajeto já percorrido para essas definições:

Ilustração é toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc.; enquanto projeto gráfico significa algo mais abrangente, sendo o planejamento de qualquer tipo de impresso, restringindo a definição ao livro infantil, projeto gráfico seria desde a escolha do material em que o livro será impresso, o tipo de impressão e formato, até o número de páginas e tipos de fonte e ilustrações que irão compor o livro. (Colombo, 2007 apud Camargo, 1995, p.16)

Ainda que o ato de ler esteja usualmente relacionado com a escrita, encontrando sustentação nas palavras de Martins (2005), Colombo nos diz que existem três níveis de leitura: a leitura sensorial, a leitura emocional e a leitura racional, níveis que nos auxiliam a entender a leitura como um ato de interpretação, concordando com Paulo Freire, que diz que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1982, p.11). Pensamento que, nessa perspectiva, se torna válido tanto para textos escritos, como para sons ou imagens.

Meu interesse de estudo se aproxima muito deste feito por Colombo, especialmente quando se preocupa com as reais influências e contribuições das ilustrações e dos projetos gráficos dos livros de literatura infantil, tanto para a alfabetização quanto para a formação de crianças leitoras, futuros adultos leitores. Ele tenta responder seu próprio questionamento ao defender que as ilustrações dos livros de literatura infantil podem ser usadas como recursos para o professor em sala de aula, e diz que

os livros infantis atuais, cheios de ilustrações, recursos gráficos dos mais variados, materiais diversos e estilos diversificados, portadores de histórias tradicionais ou contos modernos, são capazes de prender a atenção do pequeno leitor e abrir portas para o universo mágico e misterioso da leitura, resultando em inúmeras e importantes aprendizagens, ao passo que ajuda a despertar o gosto pelo ato de ler e conseqüentemente auxiliam no processo não só de alfabetização, mas letramento do indivíduo (Colombo, 2007).

É para este sentido que o autor aponta que me inclino, de que o livro ilustrado deve ser visto e compreendido como recurso indispensável ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita, pois amplia a gama de possibilidades de leituras e interpretações, instigando ao universo da leitura.

Na descrição do andamento das oficinas práticas realizadas com seus alunos, Colombo demonstra ter percebido alterações nas atitudes dos alunos, como: a ampliação dos textos produzidos, o aumento do interesse pela leitura, a percepção mais apurada para detalhes presentes nas ilustrações que fossem significativos para a compreensão da história, o desenvolvimento de uma maior concentração por parte das crianças para a realização das atividades, especialmente quando os encontros estavam sendo gravados. E é claro quando afirma “que as crianças são capazes de ler pelas ilustrações” (Colombo, 2007).

Luis Daniel Gonzáles, professor e especialista em literatura infantil, no texto *Uma opção para as crianças* (2007), é outro autor que constata que os livros ainda são a melhor forma de estimular o pensamento, apesar dos efeitos que a cultura da imagem parece ter provocado, quando muitos esquemas imaginativos já foram superados pelo cinema e pela televisão.

Esse autor compreende que os modernos livros ilustrados são uma maneira de introdução à leitura. E considera como livros ilustrados, produtos bastante diferentes entre si, desde contos ilustrados, onde há quase autonomia entre texto e imagem, até os quadrinhos, onde texto e ilustração estão intimamente interligados.

Livro ilustrado então é aquele em que as ilustrações não são apenas complemento do texto, há um conjunto narrativo formado por palavras e imagens. Em sua formulação, eventualmente são usadas ferramentas dos quadrinhos, mas eles procuram acima de tudo, além de contar uma história, afetar as emoções e a sensibilidade do leitor.

Gonzáles percebe que as ilustrações podem introduzir novos elementos na narração, favorecendo uma compreensão sem descrições ou enriquecendo o texto falado ou escrito por meio de diversos recursos imagéticos, de alcance ora afetivo ou

intelectual. Penso como este autor, que compreende que aprender a falar e a ler (ver, refletir, compreender) é aprender a pensar. Para tanto, é necessária uma aprendizagem de leitura que dê os subsídios necessários à evolução do pensamento.

Em *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* (2007), Neiva Panozzo se propõe discutir sobre a importância da mediação didático-pedagógica para a formação do leitor, a partir de uma abordagem semiótica de textos constituídos por diferentes linguagens, chamados textos inter-semióticos. A relação com este trabalho me interessa pelo fato de que ela se preocupa com o papel que a imagem exerce no universo da comunicação verbal escrita.

Ao analisar os materiais a que se propõe, a autora faz o levantamento das interfaces entre os planos de expressão e de conteúdo, manifestos a partir da visualidade e dos elementos lingüísticos, e conclui que os processos de sincretização entre as linguagens produzem efeitos de sentido que serão apreendidos na situação de leitura.

Seu estudo contribui de forma contundente para a pesquisa educacional, pois percebe nos livros infantis (livros com imagens) uma inter-relação entre palavras e imagens. E mostra o quanto esta relação entre arte e literatura permite desenvolver a competência do leitor e de seus pensamentos, ao expandir o conceito de leitura para o conhecimento da natureza das linguagens que constituem o texto.

O investimento em experiências de leituras de textos inter-semióticos na escola vincula ao processo educativo um aprofundamento em relação ao universo das linguagens, e uma experiência de ampliação dos horizontes de compreensão sobre a diversidade dos textos contemporâneos, enquanto objetos de leitura.

Em *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem* (2006), escrito em conjunto com Flávia Brocchetto Ramos, Neiva Panozzo trará novamente reflexões importantes para essa análise. Neste trabalho, as autoras partem do pressuposto que o conceito de texto ultrapassa os limites do código verbal, e irão além, no que diz respeito à questão da relação entre as linguagens, buscando construir um conceito de ilustração no livro infantil, ressaltando as particularidades dessa linguagem, a fim de refletir sobre o acesso do leitor ao texto.

Segundo as autoras, a palavra oral, utilizada por gerações para a transmissão das histórias, adaptava o conflito ao ouvinte, que é capaz de transformar a história dentro de si e que se transforma a partir do contato com o texto, que alguém propiciou. Com a primazia dos sistemas simbólicos de mediação através do olhar, a facilidade e o relativo barateamento de custos para a produção de impressos, desde o desenvolvimento da

imprensa, o livro surge como bem cultural com o qual a criança precisa aprender a interagir, para desenvolver suas possibilidades de apropriação dos diversos sistemas de linguagem. Neste objeto, a situação de mediação do contador é substituída pelos aspectos visuais: o planejamento gráfico e a ilustração.

A ilustração é considerada então como uma linguagem de acesso mais imediato do que a palavra, dada sua natureza figurativa, e pode servir como auxiliar para a interação com a palavra, pois permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo vivido e elaborar suas próprias redes interpretativas. Ainda segundo as autoras, desde o início essa prática da presença de ilustrações/imagens acompanhando os textos parece ter tido a finalidade de enfeitar ou de esclarecer, de ilustrar/informar para educar ou criar e propiciar prazer estético. Elas citam Mokarzel (1998), para quem a ilustração se inter-relaciona com outras linguagens, pois é capaz de dialogar com o verbal, mas pode também se utilizar de recursos do cinema, da pintura ou dos quadrinhos.

Panozzo e Ramos consideram importante o caráter do ilustrador como co-autor do texto, uma vez que este cria e recria a história. Elas propõem uma analogia deste com as figuras do tradutor, que transfere idéias de uma linguagem para outra, e do cineasta, quando adapta para a linguagem fílmica uma obra literária.

Coerentes com o pensamento filosófico ocidental, ou seja, aquele desenvolvido especialmente a partir de Platão e Aristóteles, as autoras percebem que o ser vivente se faz, verdadeiramente humano quando representa, quando esquematiza o real, materializando seu pensamento em formas significantes e significativas, criando e atribuindo sentido e tramando conexões entre linguagens.

A abordagem das autoras encaminha para a inscrição do conceito de texto inter-semiótico, como aparece no outro artigo citado, por entender texto como uma unidade mínima de significação. Percebemos que a ilustração é, assim como todas as características do planejamento gráfico e sua interação ou não com as palavras, texto constituinte de uma linguagem própria. Elas constatam, ainda, que as ilustrações estão presentes em muitos meios, sinalizando com o exemplo do caráter de verdade que costumam dar às ações de propaganda e, a partir desse exemplo, passam a considerar como ilustração a todo recurso de produção de imagem, por sua possibilidade de produzir significados.

Em suas considerações, trazem força à idéia de que nosso olhar e gostar podem ser modificados, uma vez que, sendo saberes, se ampliam pelo contato e pelo diálogo com a visualidade, em suas múltiplas formas. A imagem é vista como um primeiro

elemento mediador, ela serve como chamariz para uma leitura que é sempre um jogo de significados, indicando que a ilustração pode funcionar como isca de sedução para o livro, por exemplo, pelo reconhecimento figurativo.

Panozzo e Ramos afirmam ainda, que as ilustrações presentes nas obras de literatura infantil concorrem para “alfabetizar” na linguagem visual, pois elas entendem que essa linguagem é: “aquela que compreende o universo das imagens e cuja leitura permite que se amplie o instante fugidivo do prazer da admiração, para compreender o sentido de que se reveste o texto”; sentido este que é o leitor quem atribui. Se esse processo ocorre inicialmente pelo contato, ao ver imagens, pela continuidade do acesso permite aprender a olhar mais criteriosamente, conseguir ir além do gostar, desenvolver a capacidade de dialogar com o objeto visual e atribuir-lhe significado.

Como professor, em relação ao conteúdo específico de artes visuais, percebo que a abordagem em formato de oficina para criação de ilustrações torna possível trabalhar todos os aspectos da área, desde os elementos da linguagem visual, como: ponto, linha, plano, espaço, textura, cor, composição, contraste, etc.; sendo que pode auxiliar inclusive no desenvolvimento das qualidades motoras, bem como cognitivas e comportamentais, e principalmente, na ampliação do repertório para a observação do mundo e dos estímulos da cultura visual.

Em seu artigo *Leitura de narrativa infantil contemporânea: todo cuidado é pouco*, Flávia Brocchetto Ramos estuda as relações entre visualidade e palavra, centrando sua análise numa obra de Roger Mello e, também, no processo de leitura desta obra por alunos do Ensino Fundamental, percebendo limitações no modo como os estudantes a lêem e, com essa constatação, a necessidade de instrumentalizar professores para atuarem como mediadores da literatura nas escolas.

A autora parte do pressuposto de que o texto precisa da ação do leitor para sua efetivação. O que vale para o estudo dessa obra em particular, parece ter reflexo para a observação de outros textos, pois todo texto (compreendido como unidade de significação) se apresenta incompleto, oferecendo espaços para que o leitor complemente com suas experiências, expectativas e conhecimentos. Quando o leitor fala sobre a obra, a re-interpreta de algum modo, revelando sentidos atribuídos às linguagens presentes no texto.

Flavia Ramos acredita ser possível observar indícios da forma como o leitor apreende o texto e quais aspectos são considerados no processo de leitura, ao prestar atenção aos modos como se refere a ele. Segundo ela, “o ato de ler propicia o encontro e

o diálogo entre leitor e texto, entre leitores e ainda do leitor consigo mesmo” (Ramos, 2007, p.9). A autora percebe que “a presença de muitas personagens, a ausência de caracterização das mesmas, a multiplicidade de espaços, a imprecisão do tempo e a não resolução do conflito geram um estranhamento no receptor” (Ramos, 2007, p.9).

Outra constatação de Ramos é que os leitores usualmente comentam entre si sobre as histórias lidas, aproximando certos aspectos do enredo às suas próprias vivências. E também, que os pequenos leitores valorizam a aparência dos personagens ao mesmo tempo em que se identificam com o herói. Na entrevista com os estudantes do projeto Amora, quando perguntados sobre o tipo de livros que costumam ler, o mais citado foi da saga do menino bruxo Harry Potter, de J. K. Rowling, um livro sem imagens, ainda que associado a diversos outros produtos da indústria cultural, como o cinema, que de certa forma antecipam o imaginário visual do leitor.

Flávia Ramos percebeu que os estudantes, ao mesmo tempo em que verbalizam apreciar as ilustrações, durante entrevista, não necessariamente a reconhecem no processo de construção de sentido da história, eventualmente classificando-a como confusa, devido à presença de vários acontecimentos e personagens. Em sua experiência, a ilustração manifesta-se como uma linguagem carregada de sentido e que na concretização da narrativa é exigida do leitor uma atuação como co-autor dela.

Para Ramos, uma obra cumpre seu papel de texto literário ao provocar estranhamento nos leitores. Porém, ela percebe que é necessário, para que o público mirim possa se assumir como co-autor do texto, a presença de um mediador que o ajude a interagir com sua proposta, pois, apesar da experiência de leitura ser um ato subjetivo, individual, também tem caráter social e depende do olhar de outro, em suas palavras: “com a ajuda de um leitor guia, o leitor iniciante rompe com os modelos já conhecidos, desacomoda-se e cria hipóteses para interagir com as questões propostas” (Ramos, 2007, p. 10).

3. Pedagogia da arte de viver

3.1 Arte na educação, experiência alegórica

Gostaria de articular aqui, conceitos relacionados às implicações pedagógicas da arte, compreendida como ação propositora de universos simbólicos, mais do que como coisa comunicante. Preciso situar a posição espaço-temporal em que me encontro, bem como apresentar, para realizar esta tarefa, as idéias indispensáveis daqueles que ajudaram a construir tais conceitos.

Assumindo o aspecto aventureiro de herança lusitana, interessei-me por conhecer mais sobre a humanidade, de modo a descobrir formas de intervenção sobre a realidade social, visando um amanhã diferente, quiçá mais saudável, para mim - no curto prazo da minha vida, através de uma qualificação profissional e pessoal; e para as gerações que me sucederão - na possibilidade de acreditarem que este sonho de um futuro melhor não deve acabar. Mergulho entre conceitos, para afirmar que está na arte a tarefa e a esperança de ser o leme desta canoa, às vezes furada, que é a vida, e de fazer com que sejamos capazes de criar um norte e guiarmo-nos em direção a um porto seguro.

Neste texto procurei dar sustentação à minha convicção de que a arte é capaz de ensinar a nos conhecermos, buscando nela uma função específica: provocar resultados de emancipação individual e solidariedade, assim como na perspectiva de Theodor Adorno (Valls, 2002).

Fausto dos Santos, em *A Estética Máxima* (2003), me fez compreender o pensamento de Aristóteles sobre a arte, entre outros conceitos, percebendo-o como tendo uma visão mais positiva do que a de seu mestre Platão - que, ao que parece, temia não poder encontrar uma idéia capaz de controlar as possibilidades expansivas da poesia. Entendi que o que nos torna o que somos, é essa capacidade unicamente humana de nos redimir pela falta por intermédio da criação, de poder imaginar todo um universo, mesmo ao direcionar os sentidos apenas sobre uma pequena parte do mundo. A capacidade de re-apresentar, poeticamente, através da linguagem, o prosaico, captado sensorialmente. Assim, vejo que está na gênese da filosofia e da arte, essa capacidade de transformar a realidade e permitir conhecer e produzir o mundo e a si mesmo neste processo.

Michel Foucault, em *A Hermenêutica do Sujeito* (2006), desenvolve um modo de interpretação que busca tornar compreensível a formação do sujeito ocidental contemporâneo. Neste processo, analisa formulações teóricas em sua relação a conjuntos de práticas, formuladas por pensadores, médicos e filósofos, especialmente dos séculos I e II da era cristã, buscando revelar as implicações políticas e éticas de ser seu próprio objeto de estudo durante a existência, se, se quiser viver de maneira salutar, ou mesmo pensar a vida como obra de arte.

Em sua abordagem, o antigo preceito delfico, sustentado por Descartes, de conhecer a si mesmo, aparece ao lado ou quase subordinado a uma ordem de outra natureza, a do cuidado consigo próprio, como preocupação essencial para aqueles filósofos para formar pessoas de valor: seres capazes de dispor dos conhecimentos necessários à luta durante a vida, possuidores de “discursos verdadeiros” que poderão ser utilizados nos momentos necessários; saberes concernentes àquilo que forem, em sua relação com o mundo, em seu lugar na ordem da natureza e no grau de dependência que possuam em relação aos acontecimentos que se produzam.

Um aspecto que se tornou evidente para mim na leitura desse texto, e relevante para eu repensar minhas abordagens pedagógicas, e que se relaciona com o que percebo como um certo caráter educativo da prática artística, é quando ele fala na necessidade de uma conversão a si, de um cuidado ou inquietude consigo mesmo no processo de autoconhecimento. Segundo Foucault, cuidar de si aparece sempre como resultado de uma atitude, é um modo de estar no mundo, exige atenção e ação, implica exercitar-se física e espiritualmente.

No papel de educador me sinto em parte responsável pela formação das futuras gerações, e gostaria de desenvolver-me e aos estudantes com os quais conviva, através de processos que levem a uma tomada de consciência sobre nós mesmos e também sobre a função política e social de cada um. Penso que para isso, nossos modos de percepção sobre o mundo possam, e devam ser transformados. Vendo como educador contemporâneo comprometido com meu fazer, essa função política e social se parece muito com aquela descrita por Foucault, ao citar Sócrates em sua conversa com Alcebiades, quando este aprende que era responsabilidade do governante das cidades gregas da antiguidade: ser alguém que quer “transformar seu status privilegiado (...) em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros” (Foucault, 2006, p.44).

Arte? O que é, e para quê serve, hoje em dia? Concordo com Fernando Hernández (2000) que a percebe como parte da cultura visual com a função específica

de mediadora cultural. Entendendo mediação, como ele coloca, no sentido definido por Vygotsky - para quem o signo é possuidor de significado. Hernández relata que a produção de significados estéticos contribui para a construção da consciência individual e social e, também, para fixar as representações sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre os modos de pensar-se. Acredito como ele, ser perfeitamente possível aliar a arte e a educação, enquanto formas de conhecer e representar o mundo, pois ambas transitam sob o mesmo prisma, na questão: liberdade/normatização (Hernández, 2000), fornecendo parâmetros para a definição destes conceitos.

Outro aspecto importante para essa compreensão está descrito por Richard Shusterman, em *Vivendo a arte: O pensamento pragmatista e a estética popular* (1998), que trabalha para ultrapassar o conceito romântico de estética - enquanto ciência da arte e parte da filosofia que trata das leis e princípios do belo, como formulado por Alexandre Baumgarten, princípio já ultrapassado, mas ainda muito presente no senso comum; e sustentar que o que dá valor artístico à arte são a experiência estética e seu potencial sócio-cognitivo, capazes de ligar artista e público num único processo.

Já, Jacques Rancière (2005), por seu turno, em *A Partilha do Sensível*, dará apoio a essas idéias ao ver, na junção entre práticas estéticas e práticas políticas, o modo de desenvolver homens capazes de viver livremente em sociedade.

Entendo que a presença da arte na educação pode promover essa aproximação entre experiência estética e ação política, revelando o caráter alegórico da arte, sua capacidade para compreender a atualidade dos fenômenos e de criar novas possibilidades de significação sobre os eventos, conforme teorizado por Walter Benjamin (Pereira, 2007).

Para estudar as manifestações da cultura visual é preciso partir do conceito grego de *aíestétika*, entendido como aquilo que é apreendido pelos sentidos (Santos, 2003), e estar atentos para o duplo sentido do movimento que esta expressão convoca, e para a conseqüente necessidade de investimento na *poiésis*, como atividade transformadora fundadora da racionalidade. Conhecer, *logos*, é um processo de “mão dupla”, pois implica apreender através dos sentidos e manifestar-se esteticamente, transformar o real na produção de linguagem.

Assim como o processo de aquisição da habilidade para a leitura não se dá sem um investimento nas capacidades para a escrita, também o investimento para o desenvolvimento das capacidades de leitura de imagens deve ser acompanhado com atividades que possam desenvolver habilidades para a produção de imagens.

É sob o modo de compreensão aristotélico que se compreende a necessidade de fazer-se ser humano, e que, para isso, mister é reconhecer nossos desejos, de modo a constituir nosso próprio mundo por perceber a quê, nele, nos interessa atribuir sentido.

Penso que a escola possa ser vista como um espaço para a construção de ficções, como as que constroem há séculos a política e a arte: “rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz e entre o que se faz e o que se pode fazer” (Rancière, 2005), para formar homens e mulheres capazes de viver em uma comunidade política livre. Esse é o modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela “educação estética” (Rancière, 2005).

3.2 A contribuição de oficinas de ilustração de textos para o desenvolvimento de sujeitos-leitores

Peter O'Sagae (2005) pesquisou os últimos 25 anos de estudos das relações entre palavras e imagens nos livros para crianças e jovens leitores, em texto provisório para sua monografia de Pós-Graduação em Poéticas Visuais. Sua constatação é de que houve algumas contribuições nesse sentido, enquanto outras pesquisas parecem desconversar sob pretextos diversos, mas, de qualquer modo, evidenciam percursos de interesses muito diferentes, sendo da área da psicologia as primeiras preocupações, ainda que percebendo a imagem apenas como acessória ao texto. É de 1991 a primeira pesquisa a dar destaque ao livro de imagem. Em 1995, a partir de depoimentos de ilustradores, se revela a compreensão de que a prática da ilustração é também uma experiência estética.

A partir daí alguns trabalhos parecem circular em torno do processo criativo, enquanto outros encaminham para questões da psicologia da aprendizagem e seu uso em educação, evidenciando uma preocupação com a contribuição do texto visual ao desenvolvimento humano. Neste aspecto, O'Sagae (2005) ressalta uma questão teórica que, se não é central, convém aos meus questionamentos no que diz respeito ao trabalho em grupo, ao falar em Vygotski, no interacionismo e na compreensão da leitura como

processo de construção de sentidos. A teoria de Vygotski¹³ imagina que o indivíduo se desenvolve como resultado de um processo sócio-histórico e, como tal, valoriza o papel da linguagem e da aprendizagem neste desenvolvimento, pois entende que o que possibilita a constituição de conhecimentos e da própria consciência individual é a vida social. Nesta teoria, a linguagem tem ação decisiva na organização do raciocínio, sendo capaz de reestruturar funções psicológicas, como a memória, a atenção e a formação de conceitos. É a linguagem que abre caminho para a Zona de Desenvolvimento Proximal, que leva o nível do desenvolvimento para uma área de potencialidades, através da mediação do “outro”.

O’Sagae mostra que são posteriores a 2001 os primeiros estudos propondo diálogos inter-semióticos entre palavra e imagem, e do ano seguinte, algum que se ocupasse da relação entre livros e ambientes virtuais, esfera que também ultrapassa os horizontes deste trabalho. Conclui constatando o mesmo que, segundo ele, outros pesquisadores já deveriam ter “sabido de antemão: de que as qualidades plásticas organizam sistemas de idéias, significação e linguagem”. Ele encerra seu texto com um pedido, quase um apelo, por estudos na área, nos quais, “na emergência de novas respostas para as questões relativas à leitura literária e o fazer criativo dos autores, a apreensão dos elementos estéticos e regeneradores da percepção” encontre morada; processos que se arrisquem “por referências teóricas pouco convencionais (e até mesmo estranhas) aos estudos literários e outras esferas da aplicação pedagógica, ou mesmo terapêutica, do livro de literatura para crianças e jovens” (O’Sagae, 2005, p. 8).

As perguntas que me assaltam, dizem respeito à criação de ilustrações e sua possível contribuição para a relação dos alunos com a leitura. Partindo de idéias originais ou de textos preexistentes, compor desenhos auxilia no desenvolvimento da criatividade? Incentiva o hábito da leitura? Introduce experiências de aprendizagem sobre “leitura” de imagens? Convoca para um reconhecimento dos elementos da cultura visual?

Alguns autores foram base para que pudesse abordar o tema deste trabalho, dando uma boa idéia, pela revisão já feita sobre o assunto, do tipo de indagações que mais freqüentemente tem gerado estudos e produção intelectual brasileira sobre o

¹³ Segundo material elaborado pela professora Carla Beatris Valentini, para a Disciplina Teorias da Aprendizagem, do Departamento de Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Comunicação da Universidade de Caxias do Sul; Disponível no site <<http://ucsnews.ucs.br/ccha/deps/cbvalent/teorias014>>.

inter-relacionamento entre ilustração e literatura. Entre eles, alguns já comentados como: Neiva Panozzo, Flávia Brocchetto Ramos, Peter O'Sagae, Fabiano Colombo e Geraldina Porto Witter. Também são nomes fundamentais os ilustradores Luis Camargo, Ricardo Azevedo, Ângela Lago e Paula Mastroberti, cujas contribuições ao assunto são indispensáveis por apresentarem associados os pontos de vista do pesquisador e do artista.

O que percebo, à exceção de Mastroberti, é que o interesse de todos está sempre mais pelo lado da literatura, mesmo quando os estudos partem de autores que são também ilustradores. Para eles, a ilustração tem um potencial incrível de aproximar o leitor do texto, de descrever situações de modo, de certa forma, econômico, e de contribuir para a narratividade. Não percebem, contudo, algo que confirme o potencial para transformar o indivíduo a partir da participação em atividades artísticas, como oficinas de ilustração de textos, a não ser o fato da aproximação propriamente dita em relação aos objetos da cultura, sejam eles textos ou imagens.

A ilustradora, e mestre em letras pela PUCRS, Paula Mastroberti, trabalha com a concepção de livro como objeto de função estética e comunicativa, um signo que, ao mesmo tempo em que chama a atenção sobre si mesmo enquanto suporte, indica seu conteúdo, e tem o potencial para ser reconhecido como obra de arte. Ela percebe a necessidade de analisar os livros como suporte, localizá-los no tempo e no espaço, e determinar como eles substancializam os discursos, “de forma a reconstituir o modo como eles se oferecem à recepção” (Mastroberti, 2007, p.5). Também relata, que nos estudos que rastreou, o que nota é uma necessidade de aplicação pedagógica do ensino da literatura e/ou das artes em sala de aula, e que estas práticas normalmente deixam de lado uma reflexão estética, que procure localizar no livro ilustrado o seu potencial artístico “para além de mero auxiliar na introdução do jovem ao mundo letrado” (Mastroberti, 2007, p.6).

Percebo que, se hoje o sujeito não é mais indivíduo, conforme definiu Stuart Hall (1997), então ele precisa constituir o seu entorno de espelhos, que reflitam, a todo o momento, uma face do que ele é, na luta por não sucumbir ao processo social de homogeneização.

Acreditar e promover o desenvolvimento das capacidades expressivas, utilizando o maior número de linguagens disponível, é o caminho para uma educação emancipadora, que se apóia na autonomia como chave para a expansão das potencialidades.

3.3 Ladrões de afeto: a entrevista

Os estudantes do Projeto Amora que participaram da Oficina *O Mundo Ilustrado da Fantasia* foram convidados a participar de uma entrevista coletiva, que aconteceu em 20 de Outubro de 2008, cerca de três meses após o término da Oficina. Ela teve duração de uma hora e vinte minutos e contou com a participação de dez dos onze participantes da oficina. A professora Ivana não pode comparecer nesta ocasião, por estar comprometida com outro grupo de estudantes no mesmo horário.

Em acordo com o termo de consentimento informado, assinado pelos responsáveis dos estudantes para a participação nessa pesquisa, as identidades dos participantes ficarão sob sigilo e seus comentários neste trabalho serão identificados por nomes fictícios.

Após o término da contação da história, realizada através da leitura do livro de imagens criado por eles (ver anexo), os estudantes inicialmente foram perguntados se tinham clareza sobre o objetivo da oficina e um deles logo respondeu, dizendo que a tarefa era: “interpretar um livro só de palavras para fazer um livro só de imagens”.

Questionados no que diz respeito às funções das imagens na literatura, a opinião do estudante Aurélio se mostra convergente com os resultados da maioria dos estudos pesquisados para essa monografia, diz ele:

Tem vezes que o ilustrador quer fazer alguma coisa pra relacionar uma coisa com a outra, como deveria ser o que é. Ou então, se tem que botar desenhos deles eles botam. Desenhos pra ocupar aquele espaço, pra botar outras coisas. E nos Quadrinhos é mais desenho do que palavras. Pra alguém que tem dificuldade de ler entender melhor a história com imagens.

Em certa altura da entrevista, mostrando que a observação sobre os elementos da cultura visual se reflete no uso de recursos imagéticos quando da criação de ilustrações, Gardênia disse:

Por exemplo: eu e a Madalena, a gente ia fazer cenas em que aparecia o sofá; eu e a Jenifer, em cenas que apareciam as bonecas. Cada uma, uma cena diferente. Até com o Wilson, pois a casinha aparecia bastante. A gente tinha que ir lá e falar com o outro: Como é que a gente vai pintar? Vai ser amarelo, marrom, rosa? Ou tem que ser a boneca ruiva? Ou o sofá vai ser amarelo? A gente tinha que combinar. Se um fizesse o sofá amarelo, o outro azul ou rosa ia ficar estranho, um sofá multicolorido... A gente tem que combinar os detalhes, pra que não fique tudo confuso.

Em outro momento, para contar como foi interpretar a história de Perrault, *A Bela Adormecida*, em sua versão “livro de imagem”, feito por Taísa Borges, uma aluna resumiu este processo, dizendo: “A gente foi lendo e imaginando como é que seria a história, depois a gente leu o texto mesmo da história”. Ela diz que, por meio dessa experiência, percebeu que o grupo aprendeu como contar uma história através de imagens.

O clima dos encontros da oficina foi ótimo e o sentido de cooperação no trabalho amplamente desenvolvido. O que se pode perceber por diversas falas na entrevista, como a de Madalena, referindo-se aos detalhes dos desenhos:

Muitas vezes a gente fazia as fitas, mas esquecia de pintar. Aí tinha que alguns pegar os desenhos dos outros e pintar. Eu, com o meu desenho mesmo: aconteceu que pinteí muito mal, por que eu não sei pintar. Eu deixei em branco. Daí teve que outra pessoa pegar meu desenho e arrumar. A gente se dividia. Eu não sabia pintar e alguém pintava pra mim, se dividia.

A Oficina aconteceu de forma absolutamente tranqüila, com muito empenho e dedicação por parte de todos. Sobre isso, vejam o que disse o Aurélio:

No começo nós tivemos que determinar o que tinha que fazer, como fazer e onde fazer. E no final das cenas, quando nós terminávamos, nos íamos pedir ajuda pros professores e pros colegas: Como é que tá? Se tivesse algum erro nós perguntávamos e se tivesse que refazer tudo de novo nós fazíamos com vontade, não era: Ah não vou fazer isso! Não quero fazer isso! Todo mundo queria e foi legal.

Na apresentação pública aos colegas e professores, dos resultados das oficinas do primeiro semestre - realizada no início de agosto, no retorno às aulas após o recesso de inverno, os depoimentos dos estudantes foram surpreendentes, não porque não acreditássemos no potencial do trabalho, mas por não imaginarmos a amplitude e a profundidade de significados que se apresentariam na narração dos fatos ocorridos.

Durante a entrevista, muitas das questões presentes na apresentação novamente vieram à tona. Gardênia conta assim como percebeu a oficina:

A gente aprendeu que pode contar uma história através de imagens. A gente viu os métodos da Taísa Borges, que pintar era importante pra dar destaque. Depois que a gente ganhou o texto do Baú dos Ladrões e leu, a gente começou a pensar como é que poderia fazer. A gente montou até o roteiro, tinha cada cena e depois a gente sorteou pra ver quem ia desenhar cada coisa. A gente até pesquisou na internet que roupa que eles usavam, pra ver como é que era.

Vários dos alunos, espontaneamente, haviam de alguma forma se preparado em casa para a apresentação, durante o recesso das aulas: seja relendo o texto ou revendo a apresentação digital, elaborada como produto final da oficina, para ficar como registro para os participantes.

Em relação a este compromisso com a oficina, durante a entrevista Aurélio se refere ao fato de que o processo valeu a pena, apesar de ter sido bastante trabalhoso, e Gardênia concorda dizendo: “É, porque foi legal. Mas as pessoas vão olhando assim e podem pensar: Ah como é fácil, é só desenhar. Isso por que eles não estavam aqui fazendo, cuidando pra não borrar, tentando fazer um desenho bonito.”

Quando perguntados sobre o aspecto fantástico do enredo, é Breno quem comenta o seguinte: “Essa história de três ladrões ficarem presos num baú é coisa de livro mesmo, tem alguns livros que tem essa história de mentira, como tem a ficção, às vezes é muito estranho, mas é livro, é longe da realidade.” Madalena concorda, dizendo: “da mesma maneira que o Breno falou. Eles sairiam desnutridos, desidratados e eles iam estar mortos.”

Em suas falas, os estudantes enfatizaram o aprendizado sobre questões ligadas à representação, como noções de tridimensionalidade no desenho e especialmente sobre a necessidade de cooperação em sua realização.

Aurélio, de longe o mais falante do grupo, reflete: “esse também foi um dos métodos que nós aprendemos, de fazer uma imagem de cima, até mostrando uma vela sem mostrar (sic.: parecer) que era um cigarro.”

Gardênia, a sua maneira, explica o que é a tridimensionalidade, dizendo que é o que “dá a impressão de que tem um volume, não fica tão desenhada”, como se houvesse “uma segunda camada, vamos dizer assim pra ficar prático.”

Já para Virgínia, o desafio foi: “quando a gente começou a combinar como é que ia fazer os desenhos, eu botei as coisinhas todas voando, com espaço pro chão, ou botava encostadas na parede”, e confessa que o olhar e o auxílio dos colegas e dos professores, associado ao seu esforço em buscar uma representação que a satisfizesse, foram fundamentais para superar suas dificuldades.

O compromisso que demonstraram com a Oficina e a clareza com que conseguiram definir os objetivos que o próprio grupo determinou para o trabalho vêm à tona em passagens da entrevista como segue:

Aurélio diz: Teve uma cena, que eles estavam saindo e conversando com Marta que eles eram ladrões italianos, só que na história escrita, nós tínhamos visto que o tio dele tinha passado também pela África, com elefantes, mas ia ser mais uma cena... Gardênia interpõe: Era muito trabalho, ia demorar mais e o nosso tempo era limitado. Aurélio retoma: Nós tínhamos um padrão de fazer o mais simples possível, mas com um máximo de detalhes.

São constatações que demonstram, o quanto essas experiências vividas no transcurso dos encontros foram marcantes e significativas para os participantes, em diversos aspectos.

Descrevendo parte do processo, os estudantes demonstram reconhecer no cinema uma fonte importante das referências culturais utilizadas por eles na elaboração do Livro:

Gardênia diz: A gente até pesquisou na internet que roupa que eles usavam, pra ver como é que era. *Professor Rogério pergunta: Só as roupas?* Aurélio completa: Como era também as coisas, pra melhor identificar as nossas cenas, mais configurações, saber buscar com detalhes, que nem nos filmes de Hollywood.

Para Madalena, o que a oficina teve de especial foi o fato de que ela gosta “de ler e a gente leu bastante aqui. Interpretou o livro da Bela Adormecida, e eu gosto. A gente trabalhou em grupo e isso era uma coisa que nem todos faziam.”

Gardênia diz que gostou “da oficina desde o início, porque quando falaram que pra fazer a oficina tinha que gostar de ler e desenhar. Eu gosto, por isso que eu gostei.” Outra fala sua, evidencia a importância de trabalhos como este para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de autoria do leitor. Ela diz: “É bom quando a gente produz alguma coisa assim em papel, porque aquilo vai ficar guardado pra sempre. É meio difícil de extraviar.”

Aurélio é quem diz que sabe quais partes do desenho foram feitas por ele, e os demais também concordam, com mais ou menos certeza, que entre eles:

Todo mundo sabe por que fez parte. Foi tipo uma recordação que ficou. Esse desenho foi ele. A gente aprendeu novas coisas e esse método vai ficar lembrado de onde que veio. Esse trabalho é meu, isso é meu, fui eu que fiz aquilo.

Wilson acredita que o aspecto mais difícil da experiência “foi combinar entre a gente qual cena que ia fazer. E aprender a trabalhar em grupo, que foi um pouquinho difícil. Combinar desenhos, as coisas que iam fazer. A coisa era assim: um queria fazer um desenho e o outro queria fazer o mesmo; as duas (pessoas) queriam fazer o mesmo desenho e precisava (m se) combinar.

Aurélio percebe que esse tipo de atividade “ajuda a interpretar e compreender sobre as histórias. Ajuda a reconhecer mais os desenhos e mais métodos.” Para ele, os desafios são os mesmos apontados pela Gardênia e pelo Wilson:

“Pra fazer um desenho dos ladrões, por exemplo, do jeito que eles são nas outras cenas, tivemos que combinar. O tempo foi limitado, como disse o meu colega José. E foi difícil fazer muitas cenas em pouco tempo. Tivemos que combinar e fazer novos métodos. Tivemos que pensar bastante, calcular. E se nós não conseguíssemos, em última mão tinha o professor e aí nos ajudava.”

É novamente de Aurélio a fala de que a oficina “Foi legal por que não fizemos qualquer desenho. Pra saber o que era melhor pra fazer ou não. Foi bem legal por que a gente não fez qualquer coisa e aquilo vai ficar guardado como algo que todo mundo contribuiu e que a gente fez aquela parte”, revelando um sentido de autoria fundamental para o desenvolvimento das subjetividades.

Considerações Finais

Neste trabalho tive a intenção de elencar aspectos que facilitassem uma compreensão do modo como a criação de ilustrações pode contribuir para a relação dos estudantes com a leitura.

De início percebi que, por um lado, a estratégia da oficina provoca uma aproximação ao texto escrito, independente de como ele será percebido, se através da leitura propriamente dita, em classes já alfabetizadas, ou pela interpretação oral de um ou mais narradores.

De outro, a atividade diz respeito ao desenvolvimento e fixação do imaginário pessoal e coletivo, pois, é a partir de um envolvimento com o fazer que possa evoluir um interesse pela pesquisa, seja de questões específicas presentes no texto ou, de forma mais ampla, contribuir para a aprendizagem de estratégias para a resolução de problemas. O texto efetivamente nunca conseguirá cercar e nomear todos os detalhes de uma cena, deixando sempre espaços para a intervenção do aspecto criativo na configuração de imagens ilustrativas.

Percebo que esse tipo de atividade, por seu caráter lúdico, auxilia no desenvolvimento da autonomia e do sentido de autoria, com o enriquecimento e a qualificação do traço pessoal do criador. E, também, que pode ajudar a definir as características pessoais presentes nos estilos das falas, dos traçados e das configurações, bem como intensificar o hábito do contato consciente com os produtos da cultura visual, o reconhecimento e a interpretação de suas estruturas e padrões.

Tergiverso em relação aos estudos do que já foi ou vêm sendo realizado em termos de ilustração de livros para a juventude. Saio do caminho também de conhecer a relação do aluno-leitor com os livros ilustrados. O que me interessa é saber como foi uma experiência da criação de ilustrações por parte dos estudantes, e de que modo ela pode contribuir para o movimento da relação entre o leitor e o livro. Entendendo que este movimento é o mesmo que envolve o observador e a imagem, o fruidor e a obra de arte, e, em última análise, as pessoas e as culturas.

Em relação às questões específicas da atividade utilizada como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho - a Oficina, a intenção foi perceber

detalhes do modo como aquele grupo de crianças expressou sua compreensão sobre a história, tanto no que diz respeito à situação temporal (usos e costumes), bem como sobre o aspecto fantástico do enredo. E, que cenas foram consideradas relevantes para a compreensão seqüencial da história, bem como quais detalhes presentes no texto original foram considerados irrelevantes pelo grupo, abrindo espaço para possíveis interpretações sobre estas escolhas.

A prática artística se mostra capaz de permitir estabelecimento de relações entre as instâncias constitutivas do sistema psíquico humano: o real, o simbólico e o imaginário, assumindo também as funções de: libertar dos preconceitos estéticos; habilitar à experimentação estética; desenvolver críticas sustentáveis sobre os produtos das culturas e conscientizar sobre as infinitas possibilidades e variantes que se interpõe no processo criativo.

No que se refere à estética e às culturas, penso que quanto mais cedo forem trabalhadas as potencialidades dos estudantes, mais orgânico poderá dar-se seu desenvolvimento global. As principais conseqüências que percebi foram mudanças nas relações entre si e com o fruto do trabalho, próprio e o dos colegas, assim como uma abertura para a participação nas discussões sobre percepções de mundo.

Referências

- AZEVEDO, Marcello Casado. *Atenção, signos, graus de informação*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1973. 83p.
- AZEVEDO, Ricardo. *Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros*. Balainho - Boletim Infantil e Juvenil. Joaçaba/SC, nº 22, ano V, Nov. 2004.
- _____. *Formação de leitores e razões para a literatura*. In SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) Caminhos para a formação do leitor. São Paulo, DCL, 2004.
- _____. *Pensando em ilustrações de livros*. In ALVES, Maria Leila (org.) Linguagem e linguagens. Série Idéias 17. São Paulo, Fundação Para o Desenvolvimento do Ensino – FDE, 1993, p.45-48.
- _____. *Imagens iluminando livros*. In Revista Releitura, Publicação da Prefeitura de Belo Horizonte “Pensar BH”- Belo Horizonte, Nº 16, dez, 2002.
- BADIOU, Alain. *El cine como experimentación filosófica*. In: YOEL, Gerardo (comp.). Pensar el cine 1. Imagem, ética y filosofía. Buenos Aires: Manantial, 2004, p.23-81.
- BAUM, L. Frank. *O baú dos ladrões*. In: _____. *Contos de fadas norte-americanos*. São Paulo: Landy, 2004. P.9 a 21
- CAMARGO, Luís. *Ilustração no livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
- CARDOZO, Adriana de Oliveira Limas. *A Constituição do Sujeito e a Construção da Escrita: uma análise discursiva de histórias produzidas por crianças*. Tubarão: USSC, 2006. 82 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2006.
- CHNAIDERMAN, Miriam. *Desejos desenhadores e/ou desenhos desejadores*. In DERDIK, Edith (org.): Disegno. Desenho. Desígnio. São Paulo: SENAC, 2007. p. 291-297.
- COLOMBO, Fabiano José. *A importância do trabalho educativo com ilustrações de livros de literatura infantil*. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas/SP. 16º COLE - No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas/SP: ALB, 2007. Disponível em <www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss10_05.pdf> Acesso em 27 de Agosto de 2008.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FONSECA, Juarez. *Caricatura: a imagem gráfica do humor*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- GONZALES, Luiz Daniel. *Uma opção para as crianças*. Interprensa. Portal da Família. São Paulo. Ano IV. Nº39, 2007. Disponível em <<http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo106.shtml>> Acesso em 27 de setembro de 2008.
- HALL, Stuart. *Nascimento e morte do sujeito moderno*. In *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 1. P. 23-46.
- _____. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. São Paulo: Artmed, 2000.
- _____. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MARTINS, Miriam Celeste. *Um galo com quatro patas!*. In DERDYK, Edith (org.): *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: SENAC, 2007. p. 263-279.
- MASTROBERTI, Paula. *Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido*. Porto Alegre: PUC, 2007. 132 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MOKARZEL, Marisa de Oliveira. *O era uma vez na ilustração: linguagem e plasticidade no universo gráfico de Rui de Oliveira*. Vol. 1. 153 p. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. Dissertação (Mestrado em Artes). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *A Cultura Visual no Ensino de Arte Contemporâneo: singularidades no trabalho com as imagens*. Boletim Arte na Escola, nº42, julho. 2006.
- O'SAGAE, Peter. *Palavras e imagens na literatura para crianças e jovens leitores*. Dobras da Leitura. Ano VI. Nº30, fev 2006. Disponível em <<http://www.dobrasdaleitura.com/revisao/palavrainagem.html>> Acesso em 10 de Outubro de 2008.
- _____. *Referências acadêmicas: a literatura infantil e juvenil em teses e dissertações brasileiras*. Dobras da Leitura. Projeto Livro de Areia. 2007. Disponível em <<http://www.dobrasdaleitura.com/livrodeareia/index.html>> Acesso em 10 de Outubro de 2008.
- PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 211 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

- PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Barroco, símbolo e alegoria em Walter Benjamin*. Guarapuava: Analecta, 2007. V.8, nº1, jan./jun, p.11-18.
- PERRAULT, Charles. *A bela dormindo no bosque*. In: _____. *A princesa que dormia*. Santa Cruz do Sul/Florianópolis: EDUNISC/PARAULA, 1996. p. 23 a 47
- PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. *A Brincadeira na Poesia Infantil*. Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Madrid. Nº 29, mar-jun 2005. Disponível em <<http://www.ucm.es/especulo/numero29/brincade.html>> Acesso em 19 de Novembro de 2008.
- _____; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Entre a Ilustração e a Palavra: buscando pontos de ancoragem*. Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Madrid. Nº26, mar-jun 2004. Disponível em <http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html> Acesso em 22 de Novembro de 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SANTOS, Fausto dos. *A Estética Máxima*. Chapecó: Argos, 2003.
- SHUSTERMAN, Richard. *Arte e Teoria entre a experiência e a prática*. In: *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Ed. 34, 1998. Cap. nº1, pg. 21-57.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *Estudos de Estética e Filosofia da Arte: numa perspectiva adorniana*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- WITTER, Geraldina Porto. *Aprendizagem da leitura nos novos tempos*. Escritos educ. [online]. dez. 2005, vol.4, no.2, p.0-0. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 04 de Novembro de 2008.
- _____. *Ilustração e leitura*. Psicol. esc. educ. [online]. jun. 2002, vol.6, no.1, p.81-82. Disponível em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100009&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 10 de Novembro de 2008.

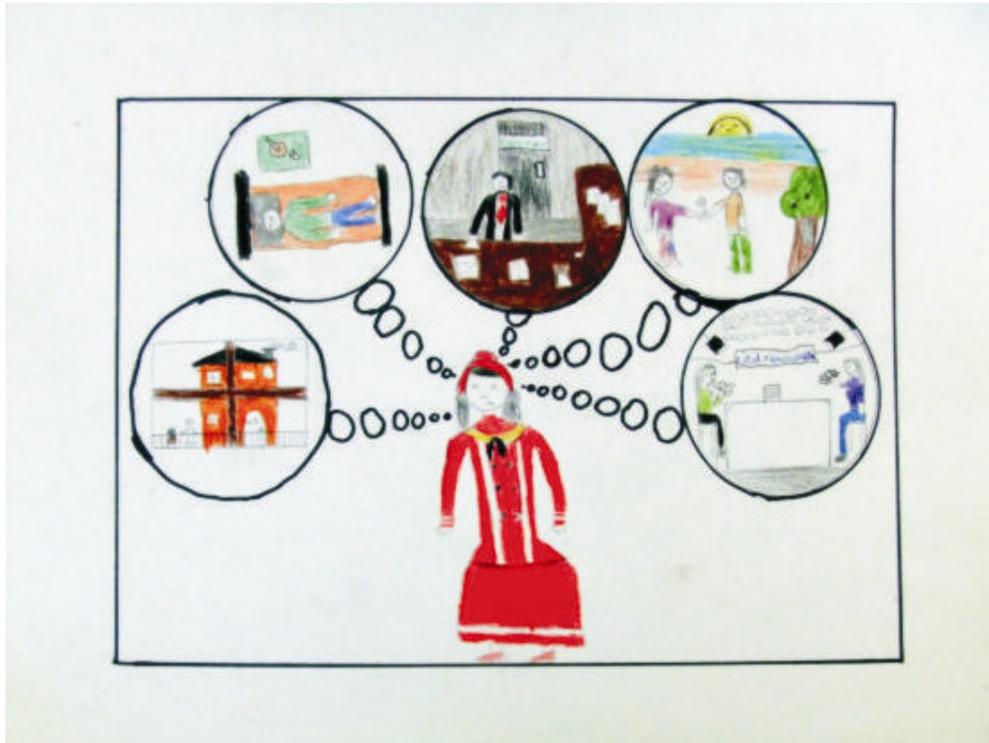
Anexos

Anexo 1:

Degração 1 – Leitura do Livro de Imagens O Baú dos Ladrões. Observação das imagens e contação coletiva da história. Entrevista gravada nos primeiros períodos de segunda-feira, manhã de 20 de Outubro de 2008. *Presentes: Aurélio, Bibiana, Breno, Gardênia, Jenifer, José, Madalena, Ruth, Virginia, Wilson e eu Rogério. Faltaram apenas a Germana e a professora Ivana.*



O Baú dos Ladrões, de L. Frank Baum, a partir do livro de imagens produzido na Oficina: O Mundo Ilustrado da Fantasia, recriado e narrado por seus realizadores, cerca de três meses após o último encontro da oficina:



Wi Um dia Marta ...

Je Marta estava sozinha em sua casa pensando no que os seus parentes estavam fazendo.

Ga Ninguém pretendia deixá-la sozinha, mas

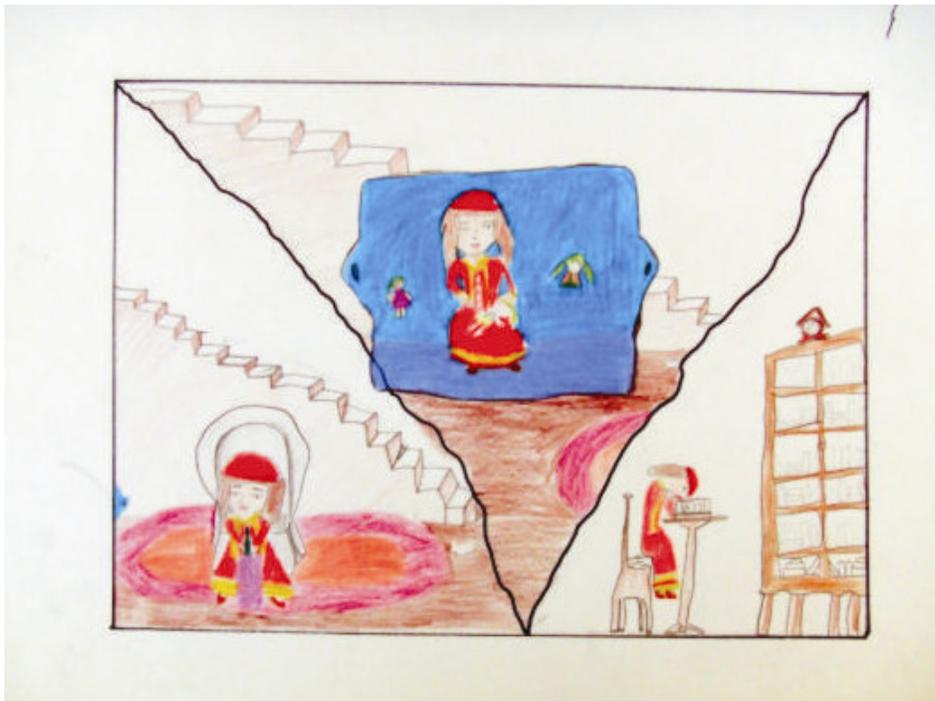
Ma A irmã saiu com o namorado, a mãe foi jogar cartas, seu pai estava no escritório como sempre e sua babá estava descansando...

Ga ...estava em seu dia de folga

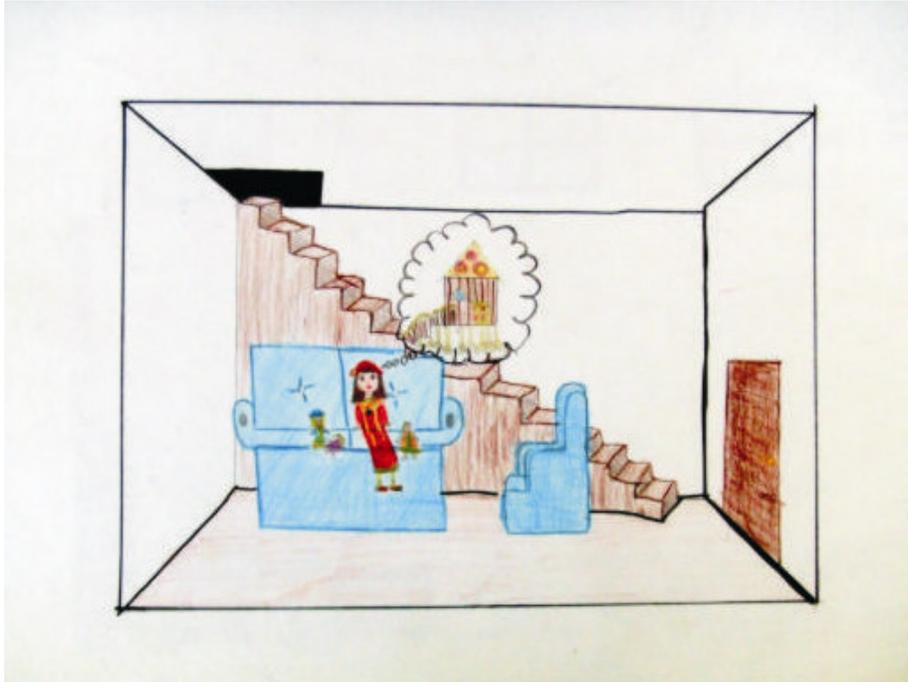


Ma Marta estava conversando com a empregada, Emeline, que queria ir à casa da frente pra conversar com sua amiga.

Bi+Au A amiga, empregada também.



Je Marta brincou com sua boneca, leu algumas páginas de seu livro e tricou o seu bordado.



Ga Então Marta se lembrou de sua velha casinha de bonecas que estava no sótão e foi procurar.



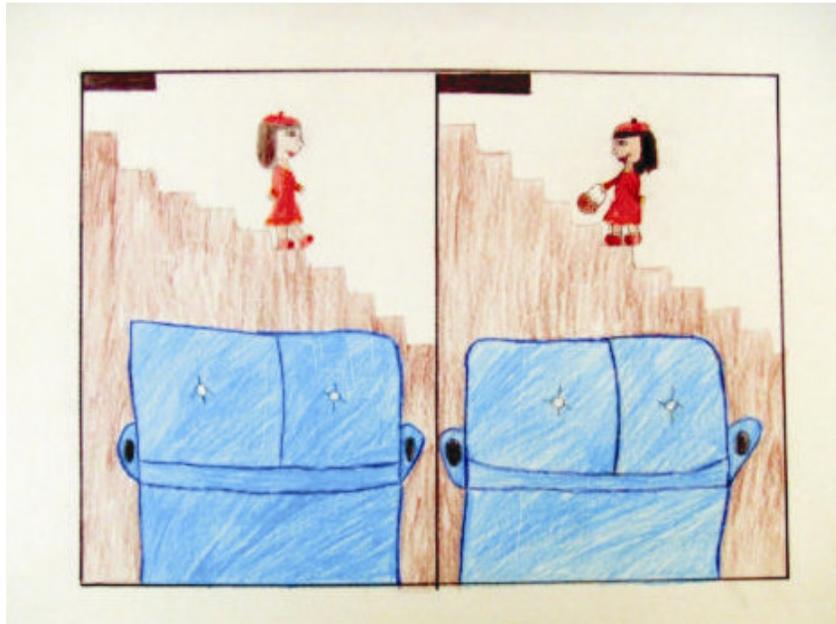
Wi Ela subiu ao sótão e encontrou sua casinha escondida num canto
Ma E atrás da casinha ela viu um baú bem preto e bem grande.



Wi Marta decidiu então empurrar a casinha. Ela empurrou e viu um baú bem grande e se lembrou da cesta de chaves para abrir o baú.



Bi Martha então resolveu olhar e olhou para dentro do baú e não enxergou nada, só enxergou preto.



Ma Martha se lembrou da cesta de chaves que estava lá em cima e resolveu subir para pegar as chaves para ver se abria. (Ela se corrige) Descer, e ver se abria o baú.

Ro *Vou fazer uma pausa por que o Wi quer fazer um comentário.*

Wi Professor, a cesta de chaves estava naquela outra parte...

(se refere ao fato de a montagem das páginas do livro obedecer a uma ordem inicialmente estabelecida pela divisão dos trechos da história e que, na seqüência das imagens da personagem Marta no sótão, ela já apresenta a cesta de chaves, mesmo antes de aparecer a imagem em que ela desce e sobe ao sótão com a cesta)

Ga Era depois que ela olhou pra dentro do baú e que ela viu que a fechadura era grande e torta, aí ela se lembrou da cesta de chaves que estava lá embaixo.

Ma É sor (sic: Professor), e colocaram a cesta de chaves aqui ó (e aponta para a página anterior).

(falas não compreensíveis, abafadas)

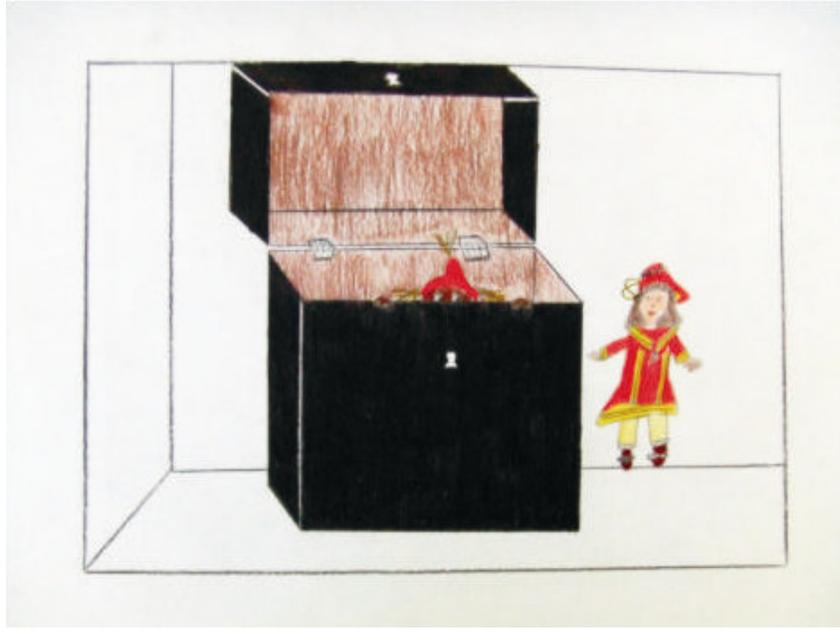
Ga Bah, acabamos de descobrir um erro.

Bi Coitado do público que está olhando.

Je Mas, ninguéém vai perceber.



Ma (retomando) Ficou testando as chaves só que nenhuma cabia, coube, só que uma chegou até a trancar e ela não conseguiu tirar. Passou um tempo ela tirou e achou a chave.



Bi A tampa do baú se abriu e um homem espiou pela...

Je ...pela borda.

Ma Logo depois que um homem gordo saiu

Bi que gordo? (entram numa discussão pelo engano na seqüência dos homens a sair do baú)
mas ele não saiu?

Ma mas agora vai sair, né? (ruídos)

Bi Lá na parte que o homem espiou, um... (interrupções, desentendimentos) Um homem magro e
alto (interrompida) @%&#!+”.



Ma Um homem magro e alto saiu do baú, (ruído) saiu do baú!

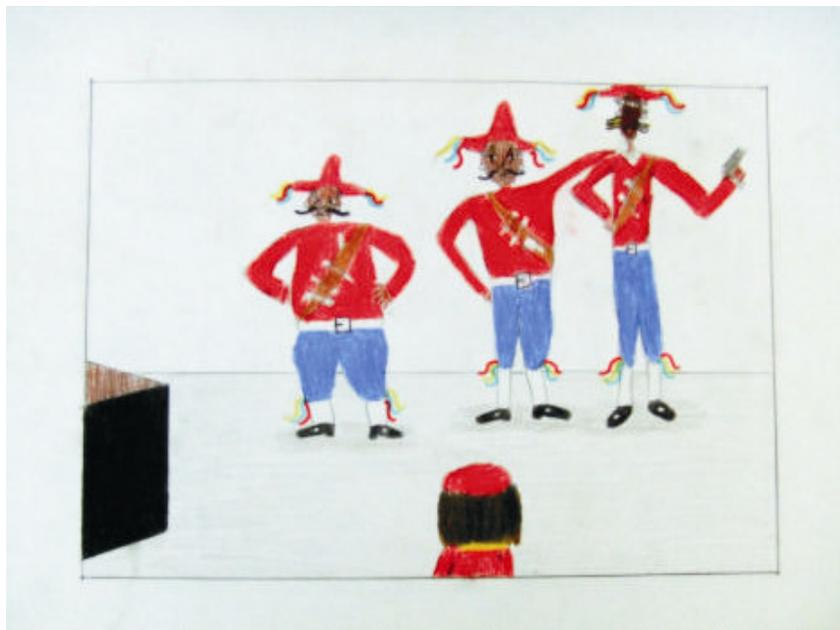
Geral Tá!

Je E era feio pra caramba.

Ma Logo após do magrão saiu o gordão.
Bi Que nada, tem o médio.
Je O terceiro homem e todos tinham a pele escura.



Je o último homem estava olhando pela borda que nem os outros.



Ga o Lugi. Estavam usando calças azuis, chapéu vermelho, bermudas
curtas azuis,
Bi com fitas coloridas

- Ga ... jaquetas curtas vermelhas e facas e armas. E com fitas coloridas no chapéu vermelho.
- Au Logo após de o fantástico... sair, Marta olhou atentamente para os três e perguntou: Quem são vocês? E o magrão alto respondeu: Bom, eu sou Vitor.
- Au O médio, médio médio e magrinho e feio...?
- Au Beni, é Beni, Beni, não tem problema. E o gordo pequeno disse que era o Lugi.
- Ga Eles falaram pra Marta que eram bandidos da Itália...
- Ma (tom debochado) Bandidos ... Hi, hi, hi.
- Ga ... e que não eram só de roubar, e que seu tio havia trancado eles no baú e levado eles para...
- Br E eles ficaram desesperados de estar num lugar desconhecido.
- Je E Marta explicou pra eles (como era) o lugar onde estavam.



- Ma Após Marta falar que tinha outros empregos para eles fazerem, o gordo gritou:
- Bi Roubar é nossas vidas.

Ma Eles falaram que era a profissão deles e então o gordo gritou: Ação! Sangue!



Ga Então eles desceram e deixaram Marta sozinha no sótão, ameaçaram que ela não saísse de lá. Algum tempo depois eles voltaram carregando muitas coisas.



Wi Ele trouxe os vestidos de noite da mãe de Marta e uma torta de frutas empilhada em cima. Vitor trouxe...

Bi prataria



Wi ... o relógio da sala e o candelabro. Beni trouxe o sobretudo do pai de Marta, a bíblia da família, um caldeirão de cobre e a prataria do aparador.



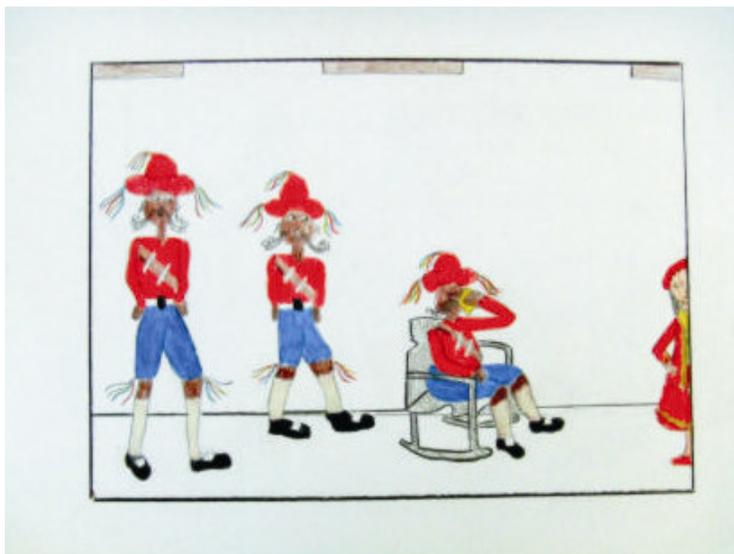
Au (faz muitos preparativos, testa a garganta) Então, após trazerem as pratarias e as coisas lá de baixo, eles se puseram a cortar a torta, que trouxeram, torta que era torta e comerem na frente de Marta.



Je A campainha tocou e Marta foi ver na janela o que era, era o carteiro.
Au (assobia) Carteiro. Carteiro. Viram que era o carteiro. Então ela teve -
idéia:



Ga Disse que tinha mil policiais lá na frente de casa, prontos para pegar
eles, canhões, facas, armas, fuzis... e canhões.
Bi Era só pros ladrões ficarem com medo.



Ga Os homens se assustaram muito.

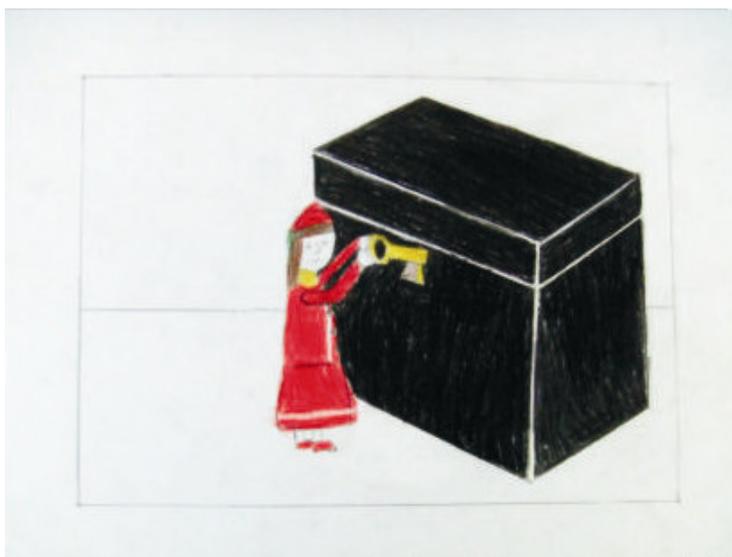
Ru Lugi sentou-se numa velha cadeira de balanço e secou seu rosto com um pano de seda amarela, enquanto os outros ladrões olhavam assustados para Marta.



Je Os homens pediram ajuda para Marta de joelhos e então ela deu a idéia deles voltarem para o baú.



- Ga Eles entraram no baú e a tampa não se fechava.
- Au Então Marta pulava sobre o baú fazendo a maior pressão possível.
- Ru Vitor disse: porque a tampa não fecha?
- Je E Beni respondeu: acho que é a torta.



- Au (assobia) Então, após fazer o maior esforço sobre a tampa, ela consegue fechar e lentamente e com a maior felicidade vai fechando a tampa do baú e fiiiiim.

ILUSTRADORES



julho/2008
AMORA-CAP-UFRGS

Au

Bi

Bo

Ca

Ge

Je

Jo

Ma

Ru

Vi

Wi



L. Frank Baum

L. Frank Baum nasceu em Chittenango, em Nova York, em 15 de maio de 1856, em uma família de origem alemã.

Seu pai foi um homem de negócios que ficou rico graças ao petróleo da Pensilvânia. Foi educado com seus irmãos em casa, mas, ao completar 18 anos, foi enviado à Academia Militar.

Quando completou 20 anos, Baum teve interesse por livros exóticos, mais na época, e criou histórias de época namburguesa. Aos 20 anos publicou "O livro dos namburgueses", seu primeiro livro.

Além de diversos contos direcionados ao público infantil-juvenil, escreveu o maravilhoso "Magia de Oz", "best-seller" por dois anos seguidos. Baum escreveu outros 15 livros baseados em Oz. O último foi publicado um ano após sua morte. Faleceu dia 6 de maio de 1919.

Anexo 2:

Degração 2 - Respostas às questões da entrevista coletiva.

Ro Como aconteceu a oficina?

Au No primeiro dia de aula nós tivemos uma conversa legal e após, na mesma aula nós conversamos sobre o que a gente ia fazer, a gente ia fazer um livro de imagens e que demonstrava que a gente tinha que interpretar num livro só de palavras para fazer um livro só de imagens. Nós fomos já introduzindo o método.

Ro O que é que tu queres dizer com isto?

Au Já começando a fazer. E a gente foi pegando o jeito. Depois nós passamos para o livro o baú dos ladrões. Que era um livro só de imagens (sic: palavras) feito por Lyman Frank Baum, como acabamos de falar. Nós nos dividíamos para fazer as imagens. Pensávamos que não ia dar, mas deu. Terminamos os detalhes finais. Após o término da oficina nós tivemos que apresentar o nosso trabalho, e eu fui o primeiro a falar: bonita apresentação de Au. Obrigado. Nós achamos que foi a melhor oficina, por que nosso trabalho não foi com brincadeira, mas foi de brincadeira e rendimento que nós aprendemos muitos truques, como desenhar outros detalhes, aperfeiçoar o nosso desenho e tivemos que ensaiar, decorar, para apresentar lindamente para esse povão dos nossos colegas. Nossa apresentação foi muito boa.

Ga A oficina começou com a gente lendo uma história de imagens que foi A Bela Adormecida, a versão original. Nós lemos o texto dessa história. Ai depois a gente leu o texto...

Ro Só um pouquinho, pra eu entender, vocês leram o texto na oficina?

Je O texto em casa e depois a gente leu na oficina.

Ro Do baú dos ladrões, mas em relação aquela primeira atividade como foi?

Ga Os professores trouxeram o livro de imagens da Bela Adormecida e a gente foi lendo...

Ro Ilustrado por? Alguém lembra? Não? Taísa Borges.

Ga E a gente foi lendo e imaginando como é que seria a história. Depois a gente leu o texto mesmo da história.

Au Mas isso não foi importante.

- Ro *Espera um pouquinho. Pode ter sido importante pra ela.*
- Au Não foi importante pra mim. Pra mim, eu não percebi esses métodos na história da Bela Adormecida, eu aprendi nos métodos quando fui fazer o desenho, quando o professor me ajudava.
- Ro *Entendi. Que tu desenvolveu mais no trabalho do Baú dos Ladrões, mas agora a Ga pode contar do jeito dela? Obrigado.*
- Ga Eu acho que foi importante sim, por que a gente aprendeu que pode contar uma história através de imagens. A gente viu os métodos da Taísa Borges, que pintar era importante pra dar destaque. Depois que a gente ganhou o texto do Baú dos Ladrões e leu, a gente começou a pensar como é que poderia fazer. A gente montou até o roteiro, tinha cada cena e depois a gente sorteou pra ver quem ia desenhar cada coisa. A gente até pesquisou na internet que roupa que eles usavam, pra ver como é que era.
- Ro *Só as roupas?*
- Au Como era também as coisas, pra melhor identificar as nossas cenas, mais configurações, saber buscar com detalhes, que nem nos filmes de Hollywood.
- Ga Quem está vendo o livro pode pensar: ah como é fácil, é só desenhar. Mas teve alguns desenhos que foram muito difíceis de fazer, esse aqui, por exemplo, (se refere ao do olho na fechadura do baú) tinha que pintar um montão, passar o lápis o tempo todo, tinha alguns que tinham muitos detalhes, tipo do sótão, muitos detalhes, as malas e é um monte de coisa.
- Au E é difícil não borrar depois. É muito trabalho, mas valeu a pena.
- Ga É, porque foi legal. Mas as pessoas vão olhando assim e podem pensar: Ah como é fácil é só desenhar. Isso por que eles não estavam aqui fazendo, cuidando pra não borrar, tentando fazer um desenho bonito.
- Ma (Fala longe do gravador, dificulta a compreensão.)
- Ro *Isso era uma preocupação importante então, era que não se perdesse. Assim como no livro da Taísa Borges, que quem lesse o livro conseguisse entender mais ou menos a história?*

Sobre detalhes da história que não foram utilizados?

- Au Teve uma cena, que eles estavam saindo e conversando com Marta que eles eram ladrões italianos, só que na história escrita, nós tínhamos visto que o tio

dele tinha passado também pela África, com elefantes, mas ia ser mais uma cena...

Ga Era muito trabalho, ia demorar mais e o nosso tempo era limitado.

Au Nós tínhamos um padrão de fazer o mais simples possível, mas com um máximo de detalhes.

Ga Uma cena que não foi posta é a que o Beni sai do baú, que é o de estatura mediana, só aparece o gordo e o alto.

Au Não era difícil, mas a gente não quis usar mais uma cena só pra mostrar ele saindo do baú.

Ga Uma cena muito difícil de a gente conseguir fazer, foi a que a Mary Ann, que era a babá da Marta, de que era o dia de folga dela. A gente ficou pensando como é que poderia fazer? O professor Ro até sugeriu de fazer um avental pendurado, pra dar a impressão de que faltava alguém, mas se concluiu que seria melhor fazer ela em algum lugar, tipo deitada na cama.

Au Eu também queria falar de mim, que esse também foi um dos métodos que nós aprendemos, de fazer uma imagem de cima até mostrando uma delas sem mostrar que era um cigarro. Esse aí foi um dos métodos que o sor nos ensinou ou a gente teve que procurar saber alguns métodos.

Ro *Nem tudo eu ensinei, teve coisas que vocês mesmos é que inventaram.*

Ga Que nem a coisa do 3D da escada e do sofá também.

Ro *Como é que é isso?*

Ga+Au Três dimensões, é altura, largura e profundidade. Até uma folha é em 3D. Nas escadas. Nosso amigo Jo viu o que era 3D hoje.

Ga Ali a escada atrás. Dá a impressão de que tem um volume, não fica tão desenhada. E aqui nos sofás também, que tem uma segunda camada, vamos dizer assim pra ficar prático. Alguém quer falar alguma coisa?

Ro *O que vocês pensam sobre essa idéia do autor, de que essas três pessoas poderiam ficar trancadas num baú por meses a fio até que alguém fosse lá abrir de novo?*

Br Essa história de três ladrões ficarem presos num baú é coisa de livro mesmo, tem alguns livros que tem essa história de mentira, como tem a ficção, às vezes é muito estranho mas é livro, é longe da realidade.

Ma Da mesma maneira que o Br falou. Eles sairiam desnutridos, desidratados e eles iam estar mortos.

- Wi Aquela parte do autor, que a gente pesquisou foi de tema, foi uma parte que eu não fiz.
- Ro *Como a gente trabalhou em grupo, outros fizeram, então é como se tu tivesse feito. Vamos perceber que em outras partes, tu desenhaste mais do que todo mundo. Às vezes umas coisas ficam pelas outras no grupo.*
- Ma Ele fez a cena mais difícil, a gente que pediu pra ele fazer. Era uma que os ladrões chegavam e paravam assim na frente da Marta com pratos e bagagens.
- Br Foi muito difícil. Todo mundo tentou.
- Ro *O que cada um considera que foi o maior desafio para si? Não para o grupo inteiro ou pro trabalho como um todo.*
- Wi Foi a gente combinar entre a gente qual cena que a gente ia fazer. E aprender a trabalhar em grupo, que foi um pouquinho difícil. Combinar desenhos, as coisas que iam fazer. Uma coisa era assim, um queria fazer um desenho e o outro queria fazer o mesmo. As duas queriam fazer o mesmo desenho e precisava combinar.
- Jo Eu acho que foi o tempo. Tinha gente que estava no meio do desenho e tinha pouco tempo e tinha que fazer mais dois desenhos. Tinha um de rascunho e tinha que passar pra folha, daí não tinha tempo.
- Ga Pra mim o maior desafio foi conseguir se combinar. Acho que não sou só eu. Acho que tem gente aqui também que tem uma tendência, acho que o ser humano tem uma tendência a fazer as coisas do seu jeito e daí quando a gente trabalha em grupo tem que pensar. Por exemplo: eu e a Ma, a gente ia fazer cenas em que aparecia o sofá, eu e a Je, em cenas que apareciam as bonecas. Cada uma, uma cena diferente. Até com o Wi, pois a casinha aparecia bastante. A gente tinha que ir lá e falar com o outro: Como é que a gente vai pintar? Vai ser amarelo, marrom, rosa? Ou tem que ser a boneca ruiva? Ou o sofá vai ser amarelo? A gente tinha que combinar. Se um fizesse o sofá amarelo, o outro azul ou rosa, ia ficar estranho, um sofá multicolorido... A gente tem que combinar os detalhes, pra que não fique tudo confuso.
- Au Os meus desafios, acho que são os mesmos que a Ga e o Wi. Pra fazer um desenho dos ladrões, por exemplo, do jeito que eles são nas outras cenas e tivemos que combinar. O tempo foi limitado, como disse o meu colega Jo. E foi difícil fazer muitas cenas em pouco tempo. Tivemos que combinar e fazer novos métodos. Tivemos que pensar bastante, calcular. E se nós não conseguíssemos,

em última mão tinha o professor e aí nos ajudava. Outro desafio é que se a gente errasse e ficassem lá as marcas. Pra mim, eu não gosto que fiquem as marcas e eu queria fazer outra cena do que deixar aquelas marcas e borrões.

Ma Como outros já disseram, a preparação foi o mais difícil, por ser trabalho em grupo. E também foi desenhar que eu achei muito difícil, porque a gente tem que ver os detalhes daquilo que vai pintar e eu não gosto muito de pintar e eu deixo um pouco em branco e tinha que fazer de novo. Teve uma vez que eu estava fazendo o desenho de dois lados de uma escada e o professor se enganou e eu fiz a escada, as duas pro mesmo lado e a cena troca de lado, e eu tive que apagar tudo e fazer de novo.

Wi Outra dificuldade foi que a gente usou rascunho, mas no segundo a gente não poderia errar.

Ma E muita gente também pegou uma cena por sorteio e como foi sorteio tinha uns que não sabiam fazer e tentavam se trocar e não podia trocar e a gente tinha mais dificuldade de fazer por que era uma cena em que a gente não tinha confiança.

Vi O meu maior desafio foi quando a gente começou a combinar como é que a gente ia fazer os desenhos. E eu botei as coisinhas todas voando com espaço pro chão ou botava encostadas na parede. (Ro pergunta como resolveu?) Eu fui repetindo várias vezes o desenho e a professora foi me avisando que eu deixava um espaço e colava o desenho na parede.

Au No começo nós tivemos que determinar o que tinha fazer, como fazer e onde fazer. E no final das cenas, quando nós terminávamos, nos íamos pedir ajuda pros professores e pros colegas: Como é que tá? Se tivesse algum erro nós perguntávamos e se tivesse que refazer tudo de novo nós fazíamos com vontade, não era: Ah não vou fazer isso! Não quero fazer isso! Todo mundo queria e foi legal.

Br No começo dizia que não sabia depois fazia o desenho perfeito e dizia: Que estranho, consegui!

(falam longe do gravador e alguém fica mexendo o tempo todo no aparelho, provocando muitos ruídos, ao mesmo tempo a turma da sala ao lado faz uma batucada nas mesas e não se consegue entender nada por alguns minutos.)

Je Eu acho que o maior dos desafios foi o tempo e a forma que a gente trabalhou junto foi legal, mas foi difícil por que alguns não colaboravam.

- Ru (fala muito baixo e longe do gravador, mas pela fala do professor, tentando resumir o que foi dito) O mais difícil é combinar o que vai acontecer.
- Bi O mais difícil pra mim eram os detalhes. Estava no texto e o sor disse que tinha que fazer quase tudo igual ao que estava no texto, os detalhes dos ladrões e eles estavam com jaquetas de cor, blusas vermelhas, calças azuis. Tinha que pintar tudo igual. E eu achei mais difíceis os detalhes, as facas que eles tinham. E achei muito difícil também fazer o baú. (Ro pergunta como resolveu?) Eu recortei o que tu tinhas feito, coleí e tentei passar por cima (Ro: a partir do meu rascunho.)
- Ma Os detalhes dos ladrões eu achei também uma coisa muito difícil, por que a gente desenhava e daí a gente pintava e alguns esqueciam de pintar. Eles tinham fitas...
- Bi Nas meias e no chapéu.
- Ma E muitas vezes a gente fazia as fitas, mas esquecia de pintar. Aí tinha que alguns pegar os desenhos dos outros e pintar. Eu, com o meu desenho mesmo, aconteceu que pinteí muito mal, por que eu não sei pintar. Eu deixei em branco, daí teve que outra pessoa pegar meu desenho e arrumar. A gente se dividia. Eu não sabia pintar e alguém pintava pra mim, se dividia.
- Ro *É possível identificar quem fez qual parte do desenho?*
- Br mais ou menos.
- Bi Eu sim.
- Je Eu sei quem fez.
- Ro *Há desenhos ou partes de desenhos que misturou tanto que não dê mais pra saber quem fez o que?*
- Au Todo mundo sabe por que fez parte. Foi tipo uma recordação que ficou. Esse desenho foi ele. A gente aprendeu novas coisas e esse método vai ficar lembrado de onde que veio. Esse trabalho é meu, isso é meu, fui eu que fiz aquilo.
- Ga É bom quando a gente produz alguma coisa assim em papel porque aquilo vai ficar guardado pra sempre. É meio difícil se extraviar.
- Ro *Nosso compromisso como professores é que esse livro vá ficar guardado na biblioteca, então todo mundo vai ter acesso a ele.*
- Ro *Vocês usam desenhos para ajudar a entender as matérias da escola?*
- Br O sor de ciências usa desenhos, pra gente estudar os animais, as plantas.
- Au Na matemática nós usamos figuras geométricas, polígonos e gráficos para saber medir ângulos, áreas.

Ga Na aula de ciências a gente tinha que entender a diferença entre vivíparos, ovíparos e ovovivíparos e a gente fez desenhinhos com cobras. Não só nas aulas, eu não sei se outras pessoas fazem, mas eu faço. Nos meus cadernos, quando eu não tenho nada pra fazer eu faço um desenho.

Au Eu também.

(recados e combinações sobre os que precisavam sair e restam alguns, que não participariam da rústica, que, naquele dia abria as olimpíadas do colégio)

Ro *Vocês desenham ou produzem imagens de outro tipo, ou escrevem coisas que não tem nada a ver com o colégio?*

Au No meu projeto de pesquisa, eu começo a me lembrar e começo a desenhar, tipo um guardinha que eu desenhei e não tem nada a ver com a aula. A professora Iv olhando deixou porque diz que estimula sei lá o quê.

Jo Eu faço na aula desenhos nada a ver com a aula. Pessoas, animais.

Ga Eu tenho umas ilustrações, que estão lá na minha casa e também desenho no caderno, quando não tenho nada pra fazer na aula.

Ru (muito tímida, baixinho) Desenho (Ro sugere: escreve? poesias?). De tudo um pouco.

Wi Desenho qualquer tipo de rabiscos. De vez em quando eu desenho aquele quadrado que faz um redemoinho, que eu te mostrei.

Ma Desenho? Não. Eu leio.

Vi Eu fico desenhando no meio das aulas de geografia e história.

Ro *Desenham mais quando estão no colégio ou quando estão em casa?*

Jo Quando estou no colégio.

(pela fala do professor agrupando as informações, a maioria relata fazer mais desenhos quando estão em aula do que em casa, no tempo livre.)

Ro *Costumam ler livros além dos que a escola obriga?*

Todos Sim!

Wi Só com palavras.

Ma Livros com poucas imagens.

Ru Poucas imagens, a capa.

Ga Livros sem, tipo HP (Harry Potter) ou com poucas imagens.

Jô Livros sem imagens e com poucas imagens.

Au Livros com poucas imagens, tipo pra quarta série. Gosto de ver como eles desenham pra desenhar também. E livros sem imagens, tipo HP.

Je Sem imagens, poesias e livros grandes.

Vi Mais palavras e com poucas imagens.

Ro *Costumam ler histórias em quadrinhos e mangás?*

(alguns sim, Mônica, Naruto, uns relatam que não lêem)

Ga Turma da Mônica jovem, que é história em quadrinhos e mangás.

Ro *Identificam alguma relação entre livros com imagens ou livros de imagens e as HQs e Mangás?*

Wi Por que as páginas dos livros sempre têm uma imagem que identifique o texto também. E HQ é imagem e texto juntos identificando o que é aquela imagem.

Au Às vezes tem a ver com o livro de palavras com algumas imagens. Tem vezes que o ilustrador quer fazer alguma coisa pra relacionar uma coisa com a outra, como deveria ser o que é. Ou então, se tem que botar desenhos deles eles botam. Desenhos pra ocupar aquele espaço pra botar outras coisas. E nos Quadrinhos é mais desenho do que palavras. Pra alguém que tem dificuldade de ler entender melhor a história com imagens.

Ga Uma coisa importante das imagens é que elas complementam o texto. Até, uma escritora foi fazer uma palestra pra gente e ela explicou que no livro que ela escreveu o ilustrador tinha colocado uns detalhes que ela não colocou no texto e era tipo de uma brincadeira. Ficou legal.

Ro *Vocês gostaram de fazer a oficina?*

Coro Sim!

Ro *E por quê? O que é que teve de especial?*

Ma Porque eu gosto de ler e a gente leu bastante aqui. Interpretou o livro da Bela Adormecida, e eu gosto. A gente trabalhou em grupo e isso era uma coisa que nem todos faziam.

Wi Concordo com as coisas que a Ma disse e também por que eu gosto de desenhar coisas em 3D e a gente aprendeu mais ainda sobre desenho, por que eu gosto de desenhar.

Au Foi legal, ajuda a interpretar e compreender sobre as histórias. Ajuda a reconhecer mais os desenhos e mais métodos. E foi legal por que não fizemos qualquer desenho. Pra saber o que era melhor pra fazer ou não. Foi bem legal por que a gente não fez qualquer coisa e aquilo vai ficar guardado como algo que todo mundo contribuiu e que a gente fez aquela parte.

- Ga Gostei da oficina desde o início, porque quando falaram que pra fazer a oficina tinha que gostar de ler e desenhar. Eu gosto, por isso que eu gostei.
- Au Esta oficina deixou uma carta: Não subestime, porque ninguém sabia que ia fazer uma coisa tão legal.

Tempo total: 1:19:35

Anexo 3:

Slides para apresentação do presente trabalho no I Colóquio Nacional em Pedagogia da Arte: poéticas em Educação em Arte

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em Pedagogia da Arte

Marta e o Baú dos Ladrões:
a escritura de um livro de imagens

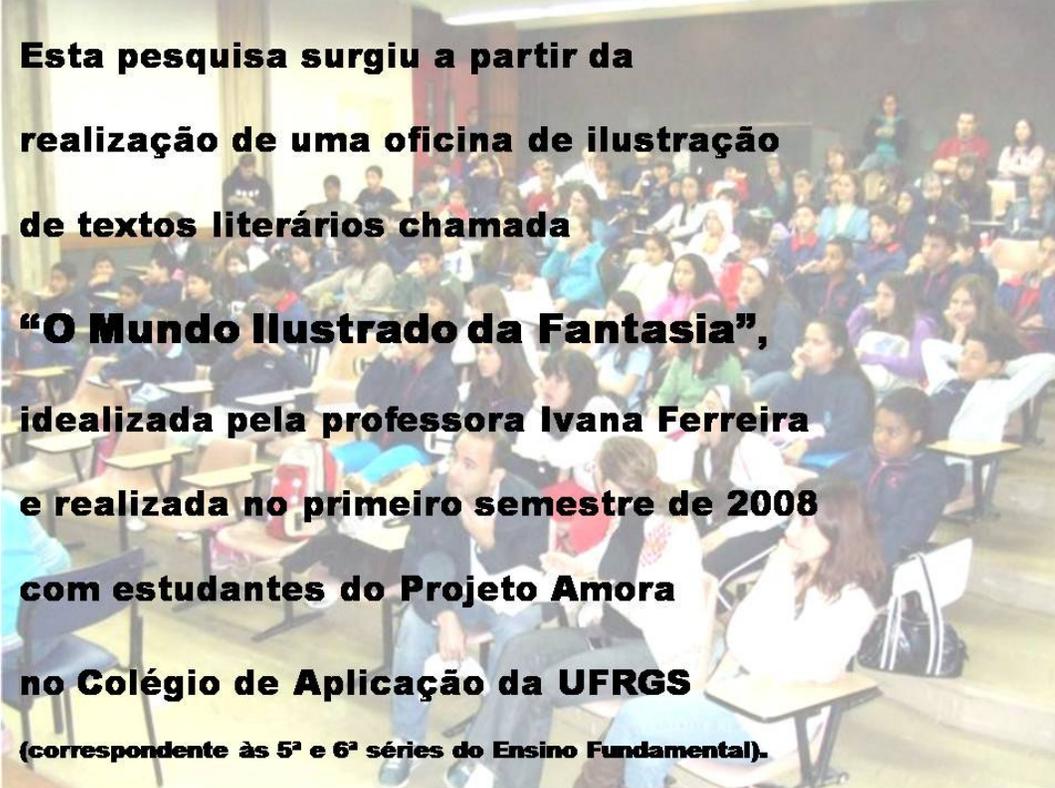
Rogério Dias Gonçalves

Orientadora: Dra. Luciana Gruppelli Loponte

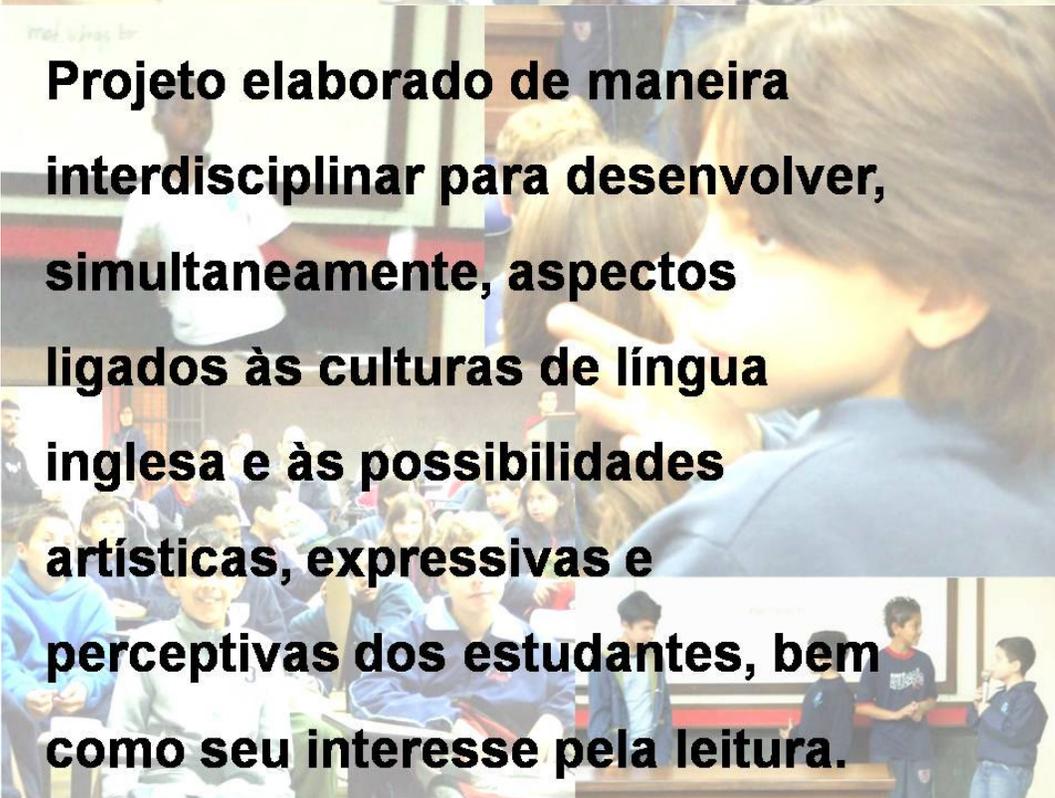
Marta e o Baú dos Ladrões:
a escritura de um livro de imagens



Novas práticas pedagógicas para a escola.
Relações entre produção estética e formação de leitores.
Modos de desenvolvimento da subjetividade
e de afirmação de identidades
com a participação em atividades de expressão artística.



Esta pesquisa surgiu a partir da realização de uma oficina de ilustração de textos literários chamada “O Mundo Ilustrado da Fantasia”, idealizada pela professora Ivana Ferreira e realizada no primeiro semestre de 2008 com estudantes do Projeto Amora no Colégio de Aplicação da UFRGS (correspondente às 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental).



Projeto elaborado de maneira interdisciplinar para desenvolver, simultaneamente, aspectos ligados às culturas de língua inglesa e às possibilidades artísticas, expressivas e perceptivas dos estudantes, bem como seu interesse pela leitura.

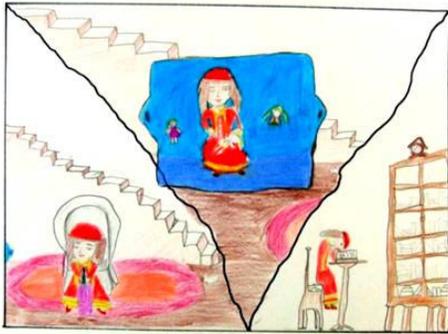


Para este trabalho relacionei os dados coletados na prática e os tentei organizar e interpretar.



Procurei perceber indícios de influência desta experiência para a formação de futuros leitores.





Autores base para este trabalho, pelos estudos e produção intelectual brasileira mais freqüente sobre os temas da ilustração e da literatura:

Neiva Petry Panozzo, Flávia Brocchetto Ramos,

Peter O'Sagae, Fabiano José Colombo e

Geraldina Porto Witter.

E os ilustradores

**Luis Camargo,
Ricardo Azevedo,
Ângela Lago e
Paula Mastroberti.**



Cujas contribuições foram fundamentais por apresentarem associados os pontos de vista do pesquisador e do artista.

Por seu caráter lúdico, esse tipo de atividade pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia e do sentido de autoria na relação com os textos, bem como no enriquecimento e na qualificação do traço pessoal do leitor/criador.



Também pode ajudar a definir características pessoais presentes nos estilos dos traçados e das configurações, assim como servir para intensificar o hábito do contato consciente com os produtos das culturas, através do reconhecimento e da interpretação de suas estruturas e padrões.

Práticas pedagógicas através de atividades artísticas permitem:

- Ampliar o universo de possibilidades de significações do sujeito;
- Libertar dos preconceitos estéticos;
- Habilitar à experimentação estética;
- Desenvolver críticas sustentáveis sobre os produtos das culturas e
- Conscientizar sobre as infinitas possibilidades e variantes que se interpõe no processo criativo.

As principais conseqüências perceptíveis serão mudanças nas relações entre o estudante e o fruto do trabalho, próprio e o dos colegas, assim como uma abertura para a participação nas discussões sobre percepções de mundo.

