

**BREVE ENSAIO SOBRE LEITURA DE IMAGENS NA LITERATURA
INFANTIL¹**

**SHORT ESSAY ABOUT IMAGE READING OF CHILDREN'S
LITERATURE**

**BREVE ENSAYO SOBRE LECTURA DE IMÁGENES DE LA
LITERATURA INFANTIL**

Rosa Maria Hessel Silveira²

Edgar Roberto Kirchof³

Iara Tatiana Bonin⁴

RESUMO: O artigo apresenta uma análise da leitura de imagens de um livro de literatura infantil cuja narrativa se constrói basicamente pela sequência de ilustrações, que incluem recursos das histórias em quadrinhos. O material empírico consiste de transcrição de 3 sessões de leitura conjunta por três grupos de alunos dos anos iniciais. O livro trabalhado foi “Tibi e Joca – uma aventura de dois mundos”, de autoria de Cláudia Bisol, ilustrações de Marco Cena, que foi apresentado de forma integral através de transparências, para que as crianças efetuassem sua interpretação da narrativa. A análise das intervenções das crianças de 3 escolas em contextos diferentes apontou distinções nas formas de leitura da obra, possivelmente devidas ao domínio diferenciado das convenções de linguagem das histórias em quadrinhos, assim como mostrou multiplicidade de sentidos que as imagens podem trazer. A base teórica foi buscada em estudos sobre leitura, literatura infantil e sobre história em quadrinhos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil . Leitura. Ensino Fundamental 1º a 4º.

ABSTRACT: In this article, we analyze the way children read images in the children's book "Tibi and Joca - a two worlds adventure", that is built primarily by a sequence of illustrations and comics' features. Claudia Bisol authors the book, with illustrations by Marco Scene. The empirical material for the analyses comprises a transcription of 3 sessions of joint reading carried out by three groups of primary school students. We presented the plot with slides to the children, so that they could interpret the narrative. The analysis of their participation allowed us to perceive distinct ways of reading the images, which possibly occurs because the children have different levels of acquaintance with comics'

¹ Este artigo é resultado do projeto de pesquisa “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”, apoiado pelo CNPq com Auxílio-Pesquisa e Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Doutora em Educação. E-mail: rosamhs@gmail.com.

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. Doutor em Teoria Literária. E-mail: ekirchof@hotmail.com.

⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. Doutora em Educação. E-mail: iara.bonin@uol.com.br.

features. Another reason is the multiplicity of meanings that images are able to convey, in comparison to words. We drew our analysis on recent reading studies, children's literature and comics theory.

KEYWORDS: Children's literature .Reading .Elementary school.

RESUMEN: El artículo presenta un análisis de la lectura de imágenes de un libro de literatura infantil cuya narrativa se construye básicamente por la secuencia de ilustraciones, que incluyen recursos de las historietas. El material empírico consiste de transcripción de tres sesiones de lectura conjunta por tres grupos de alumnos de los años iniciales. El libro trabajado fue “Tibi y Joca – una aventura de dos mundos”, de autoría de CláudiaBisol, ilustraciones de Marco Cena, que fue presentado de forma integral a través de transparencias, para que los niños efectuasen su interpretación de la narrativa. El análisis de las intervenciones de los niños de tres escuelas en contextos diferentes señaló distinciones en las formas de lectura de la obra, posiblemente debidas al dominio diferenciado de las convenciones de lenguaje de las historietas, así como mostró multiplicidad de sentidos que las imágenes pueden traer. La base teórica fue buscada en estudios sobre lectura, literatura infantil y sobre historietas.

PALABRAS CLAVE: Literatura Infantil . Lectura. Enseñanza primaria de 1º a 4º años.

Primeiras palavras

Como as crianças leem? Como negociam os significados dos textos a que têm acesso com suas experiências culturais e letradas anteriores? De que formas elas realizam a leitura de livros cuja linguagem imagética incorpora códigos e convenções de outras mídias, como a história em quadrinhos? Qual o papel que a leitura partilhada e discutida – em sala de aula – pode ter nessa negociação de sentidos?

As ambiciosas perguntas acima são certamente irrespondíveis, ainda que diferentes correntes teóricas e vários estudos as tenham perseguido. De alguma forma, entretanto, elas presidem o estudo que ora apresentamos. Constitui ele um ensaio analítico de formas de leitura de imagens de um livro específico de literatura infantil, o qual constrói sua narrativa basicamente através da sequência de ilustrações e lança mão de alguns recursos das histórias em quadrinhos. O material empírico utilizado consiste de recortes de transcrição de gravações em vídeo de sessões de leitura conjunta, em sala de aula, por três grupos de 3º e 4º ano, assim como de apontamentos de diário de campo. Tal análise não nos permite respostas conclusivas, mas aponta para várias considerações sobre a multiplicidade, as dificuldades e a importância da interpretação imagética por crianças, em especial quando motivadas por obras com projeto editorial cuidadoso e inovador.

É necessário trazer algumas palavras sobre a questão das imagens na contemporaneidade e, mais especificamente, na literatura infantil. Já se tornou um lugar comum enfatizar a importância e a onipresença da imagem no mundo contemporâneo e, nessa direção, Hernández (2007, p. 28) afirma que “É-nos dito que vivemos em um mundo em que

tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídos.”, observando que um dos “debates mais criativos dos últimos anos” tem sido “em torno do campo da visualidade” e acentuando a pluralidade de perspectivas que têm se debruçado sobre a imagem. Mas, citando Stuart Hall, Hernández nos lembra que não há nada de simples ou linear na resposta à pergunta corriqueira: o que “quer dizer” esta imagem? Afinal, nossa leitura de imagens é marcada pelos nossos repertórios visuais, nossas disposições afetivas e cognitivas, ou melhor, “o que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência”, conforme afirma Manguel (2001, p. 27), em assertiva na qual poderíamos substituir “pintura” por uma alusão mais ampla às imagens.

Já sobre as relações entre a literatura infantil e imagem, são elas muito estreitas e a história dessa interpenetração também já foi várias vezes contada. Uma afirmação de Cademartori (2009, p. 51) de certa maneira sintetiza o que de mais importante há para ser dito sobre a questão, neste ensaio. Afirma a autora, em relação à produção literária infantil deste início de século, que “as ilustrações abandonaram o modesto papel de ficar a serviço do que relatam as palavras e passaram a constituir um outro texto, de natureza visual, que estabelece interação com o verbal. Assim, ambos se tornaram igualmente fundamentais no livro para crianças”. Sem dúvida, está finda a época em que as imagens eram inseridas dentro das páginas apenas para amenizar a pretensa dificuldade do texto escrito ou para torná-lo mais atrativo, marcando-o como destinado para crianças. A mesma autora chama a atenção para o caráter diferenciado de que a ilustração de alguns livros para crianças tem se revestido, pontuando, entretanto, que a tradicional expressão realista é, ainda, a que tem dominado o campo; a isso, acrescentaríamos que expressivo número de obras lançadas não tem se preocupado em inovar sua linguagem, em desafiar o leitor e convidá-lo para leituras inusitadas, reduzindo a linguagem imagética a uma reprodução de estratégias visuais dos produtos da chamada cultura de massas¹.

Também é necessário assinalar, em especial nos livros de imagem da última década, a incorporação crescente de elementos das histórias em quadrinhos (HQ, doravante). Partindo da premissa de que as crianças do século XXI muito cedo – antes mesmo de um domínio eficiente do código escrito – têm acesso aos quadrinhos, número crescente de ilustradores têm lançado mão de elementos da arte sequencial, como balões, onomatopeias e sinais gráficos, como linhas cinéticas, entre outros. Vale a pena pontuar que, contrariamente ao que o senso comum entende, uma leitura produtiva das HQ (mesmo as que se destinam a crianças e não apresentam uma sofisticação maior) não é “direta”, “natural”, “automática”,

mas implica o entendimento de uma série de convenções, como, aliás, veremos exemplificado neste estudo.

O recorte de pesquisa: os contextos de leitura e o livro trabalhado

Para tornar mais claras as circunstâncias que ensejaram o presente trabalho, caracterizaremos brevemente as sessões de leitura conjunta e a obra escolhida.

Em relação às sessões, é oportuno informar que foram elas realizadas dentro de pesquisa de âmbito maior que previa um trabalho com obras de literatura infantil, em turmas dos anos iniciais; entre seus objetivos, estava o de estudar as formas como alunos dos anos iniciais – de classes sociais economicamente não privilegiadas - negociam o significado de alguns destes textos com suas experiências anteriores. O programa foi desenvolvido em três escolas: uma escola pública estadual de bairro central de Porto Alegre (turma de 3º ano, com alunos de 8 a 9 anos), com uma clientela de classe média e média baixa (escola A); uma escola beneficente de cidade da mesma zona metropolitana (turma de 4º ano, com alunos de 8 a 10 anos), que, apesar de não ser pública, atende gratuitamente crianças com muitas carências econômicas (escola B) e, finalmente, uma escola da zona rural de outro município da região metropolitana (turma de 4º ano, com alunos de 8 a 13 anos), que atende predominantemente filhos de agricultores assentados no município (escola C). Para efeitos de apresentação dos dados, serão as turmas das respectivas escolas identificadas como A, B e C.

As três sessões de leitura que analisaremos foram coordenadas por uma pesquisadora, secundada por outro/a pesquisador/a e, em dois casos, contaram com a participação da professora da classe; as sessões foram filmadas e, posteriormente, transcritas, sendo tal transcrição enriquecida com notas de diário de campo.

A obra trabalhada nos três encontros intitula-se *Tibi e Joca – uma história de dois mundos*, de autoria de Cláudia Bisol, com capa, diagramação e ilustrações de Marco Cena, participação especial (sic) de Tibiriçá Maineri, tendo sido editada pela Editora Mercado Aberto em 2001ⁱⁱ.

Trata-se de um livro com algumas peculiaridades e, para melhor ilustrá-las, optamos por colocar nos Anexos uma versão escaneada da capa do livro e de todas as páginas que trazem a narrativa (excluídos os paratextos), tal como elas foram apresentadas aos alunos através de transparências. Este é o Anexo 1. Segue-se a esta versão, da qual foi intencionalmente retirada a maioria das palavras escritas, para trabalho posterior com os alunos, outra versão, agora em sua integralidade.

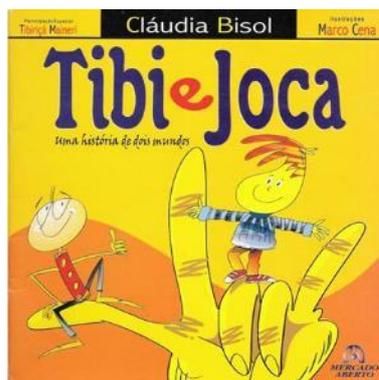


Fig. 1. Capa do livro “Tibi e Joca”

O texto à guisa de prefácio – intitulado “Uma história para surdos e ouvintes” - já dá algumas pistas sobre as características do livro: “Esta história de um menino surdo é parecida com a de muitas outras crianças que nasceram ou ficaram surdas. Dúvidas, desespero, culpa, acusações, sofrem os pais. Solidão, um imenso sem-sentido, um mundo que teima em não se organizar, sofre a criança.” Também uma frase da 4ª capa, com evidentes intuítos de divulgação, define o que seria o endereçamento da obra: “Este livro pode ser facilmente compreendido por crianças surdas e ouvintes”. Tal objetivo, o de atingir simultaneamente crianças ouvintes e surdas (estas, possivelmente com menos desembaraço leitor do que as ouvintes), é perseguido através de uma narrativa predominantemente visual, com poucas palavras que funcionam como “legendas” que ora definem/descrevem os acontecimentos (“Nasci”, “Língua de sinais”) ou sintetizam a fala de um dos personagens (“Surdo”), ora descrevem sentimentos e sensações: “Felicidade”, “Dúvidas”, “Culpa”, “Tristeza”, “Solidão”, “Difícil” (ver Anexo 2, para melhor entendimento desse aspecto).

O enredo poderia ser sintetizado como segue. Um casal festeja o nascimento do filho e, em seguida, se mostra o 1º aniversário do menino, situação em que, face à sua indiferença ao barulho do evento, começam a ser dadas as primeiras pistas de que ele tem “algo diferente”. Outras situações, como a de um sino tocando e os pais gritando, sem nenhum sinal de desconforto ou atenção por parte do menino, inquietam os pais. No quadro seguinte (quadro 8 do Anexo 1)ⁱⁱⁱ, retratam-se os pais levando o menino ao hospital e, em seguida, a conversa com o médico que dá o diagnóstico: “Surdo!” Nas próximas ilustrações veem-se cenas em que os pais discutem, culpando-se mutuamente, e uma série de imagens em que se focaliza a crescente solidão e tristeza do menino, perdido entre as conversas (representadas pela onomatopéia *bla, bla, bla*) dos adultos falantes. Observe-se que, desde o começo da história, mas não em todos os quadros, aparece um pequeno personagem,

geralmente ao pé da página, como se estivesse “assistindo” aos eventos, ao qual se atribui, através de flechas, um movimento de mãos (certamente, observa-se aí uma prova do direcionamento do livro às crianças surdas). A partir deste momento da história (quadro 18), tal personagem passa a adquirir mais importância (inclusive sendo representado em tamanho maior) e é apresentado como tendo uma ideia, que seria a de “salvar” o protagonista de sua solidão e tristeza, valendo-se para isso de um avião a partir do qual é lançada uma corda, que pode ser lida metaforicamente como um “instrumento de resgate” através da qual se livra o protagonista da solidão. O amigo salvador, então, leva o protagonista a um ambiente onde outras pessoas sinalizam. O quadro seguinte, ao focalizar mãos em movimento e trazer a legenda “Língua de Sinais” (quadro 25), aponta para momentos de felicidade do protagonista, se comunicando com novos amigos. A imagem seguinte mostra os pais aprendendo a sinalizar com dificuldade (quadro 28a), imagem à qual se apõe a palavra “Difícil!”. Entretanto, novo conflito narrativo se esboça – os pais e outros personagens são mostrados num “mundo” (representado por um corte do globo terrestre) com a placa “ouvintes”, enquanto o protagonista está num “outro mundo”, com a placa de “surdos”, sugerindo-se a cisão entre ambos. Os quadros finais encaminham a solução do conflito, através do uso do símbolo *coração*, da palavra “amor” e da representação de um abraço entre pai, mãe e filho, inclinados sobre o vácuo entre os dois planetas; sugere-se, enfim, uma conciliação entre dois mundos cuja diferença poderia ser ultrapassada^{iv}.

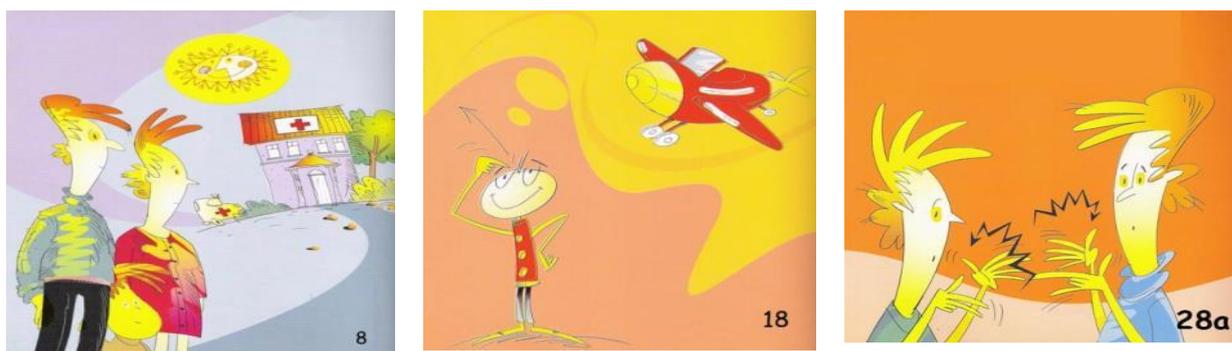


Figura 2 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – na sequência, quadros 8, 18 e 28

A obra lança mão de alguns recursos do repertório das HQ. Assim, as expressões do rosto dos personagens são cruciais para a narrativa imagética que analisamos – indicando alegria, espanto, preocupação, tristeza, esforço. Ramos (2010, p. 109) pontua, nas HQ, a utilização de “elementos externos ao rosto” que auxiliam a transmissão do estado emocional dos personagens e consistem em “sinais gráficos”, como é o caso das gotículas que

aparecem em vários quadros de *Tibi e Joca* (quadros 10 e 22). Além das expressões do rosto, os gestos têm uma importância grande para tal linguagem, o que também se evidencia no livro analisado.



Figura 3 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – na sequência, quadros 10 e 22

Também as “linhas cinéticas”, definidas como “linhas que servem para indicar movimento” (RAMOS, 2010, p. 116), são utilizadas em vários quadros, tanto para indicar movimentos corporais e gestos, quanto para indicar trajetória, o que ocorre, por exemplo, quando o amigo salvador se acerca do menino sozinho, com seu avião (quadros 19 e 20). Observe-se que, no livro, a representação do movimento dos sinais de Libras (Língua Brasileira de Sinais) se faz com linhas que terminam em flechas, indicando a direção do movimento, numa adaptação de convenção bastante comum na cultura ocidental.

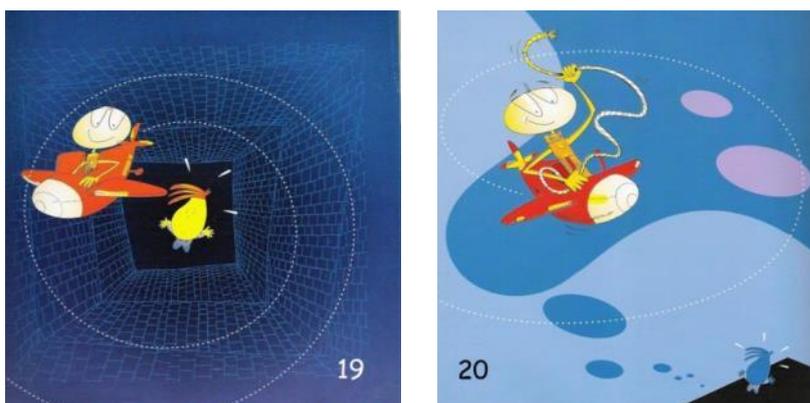


Figura 4 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – na sequência, quadros 19 e 20

As onomatopeias constituem outro recurso extremamente frequente e variado das HQ (RAMOS, 2010, p.75-76) e, no caso do livro em questão, a primeira a aparecer é BLEM! (que indica o som do sino, nos quadros 5a e 5b) e, no quadro 13, a

reiteração de Blá, blá, blá, indicando fala incessante. Há que se citar, ainda, a presença, no livro, de pontos de interrogação sobre a cabeça de personagens em dúvidas (quadro 7), assim como do símbolo do coração(quadro 30) e das notas musicais, indicando som de música (quadro 3). Em síntese, pode-se afirmar que o ilustrador e designer gráfico se serviu de tais recursos das HQ para alcançar uma maior eficiência na representação de sentimentos, eventos e circunstâncias; afinal, como observa McCloud (2005, p. 131), “os quadrinhos modernos são uma linguagem jovem, mas já têm uma série impressionante de símbolos reconhecíveis”.



Figura 5 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – na sequência, quadros 5a, 5b, 13, 7 e 30

Duas observações finais sobre as imagens do livro, antes de passarmos à análise das leituras dos grupos. Em determinada passagem da história, o ilustrador se vale de um recurso simbólico, através da imagem do que parece ser um muro ou um poço, com cores escuras, dentro do qual o menino vai desaparecendo (quadros 12 a 22). A esse respeito, podemos evocar Camargo (1996, p.35), que explana sobre a “ilustração [que] representa uma ideia” e sobre seu caráter metafórico. Por outro lado, é preciso sublinhar que a ilustração de Marco Cena foge ao angelismo e à representação estereotipada, “bem comportada” dos personagens. Podemos lembrar as constatações de Cademartori (2008, p. 81) sobre a “presença dominante de representações realistas ao lado daquelas denominadas caricatura”

nos livros atuais brasileiros para leitores iniciantes. Explorando o que caracterizaria tais representações, a autora observa que “a caricatura (...) é estilo que confere destaque a alguns aspectos particularizados dos personagens, exagerando-os nas formas, traços e gestos. No entanto, é por meio desse processo que alcança um resultado harmônico e agradável.” (idem, p. 82) Ora: é tal opção de representação que foi feita pelo desenhista - designer gráfico e ilustrador premiado -, o qual também foge às convenções naturalistas no uso das cores: a narrativa traz como cores predominantes o amarelo, o bege, o alaranjado (à exceção das passagens em que é figurativizada a solidão do menino) e o protagonista é sempre representado com pele amarela e cabelos avermelhados, eventualmente listados. Trazemos tais elementos aqui, porque eles suscitaram leituras diferenciadas ou estranhamento por parte das crianças.



Figura 6 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – na sequência, quadros 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22.

Uma última palavra sobre as sessões de leitura. Dada a grande força narrativa das ilustrações e a inexistência de um número maior de exemplares, optou-se por trabalhar com o livro através de sua reprodução em transparências, nas quais foram apagadas as palavras-legendas, como se pode ver no Anexo 1. O objetivo era reconstruir com a turma, em conjunto, através de perguntas sucessivas, o eixo principal do enredo, em especial a identificação dos dois nós narrativos que a história continha: o que estava acontecendo com o menino? Na condição de surdo, como tirá-lo da solidão, mas não isolá-lo da família? Posteriormente à leitura conjunta e discussão das imagens, os alunos em dupla receberam uma montagem em cópias xerográficas reduzidas da história, com as palavras retiradas à parte, para que encontrassem o lugar adequado para inseri-las, numa espécie de quebra-cabeças de conexão imagem-legenda, atividade que suscitou muita curiosidade. É preciso pontuar que o uso do retroprojetor era uma novidade para as turmas das três escolas e a sessão foi acompanhada com interesse e com intensa participação das turmas A (com 28 alunos) e B (14 alunos) e, de maneira menos participativa, pela turma C (10 alunos). As crianças já vinham interagindo com as pesquisadoras há vários encontros, assim como já estavam acostumadas com a câmera de vídeo. A pesquisadora que coordenou as sessões anunciou que se faria uma “leitura de uma história só com imagens” e que os alunos teriam que ir “falando o que estava acontecendo” e, à medida que avançavam as imagens, havia um questionamento e discussão sobre o que estava ali sendo representado. Evidentemente, as falas se superpunham, havia trocas, discussões, divergências e observações que nem sempre puderam ser resgatadas e unificadas, sob pena de se perder o ritmo da “narrativa” e as condições de interesse do trabalho conjunto. Nesse sentido, temos consciência de que o que aqui trazemos é apenas uma parcela das múltiplas manifestações feitas naqueles momentos⁵, escolhidas entre as que mais nos permitiram novas interpretações.

Lendo imagens e atribuindo sentido

A interpretação da ilustração 3 é a primeira que nos interessa; questionados por P⁶ sobre o que viam na imagem, os alunos das turmas A e B enumeram *um monte de presentes, presentes para o bebê, balões, corneta...* passando de imediato à interpretação mais

⁵ É preciso registrar que um exemplar de cada livro trabalhado no projeto foi doado às bibliotecas das escolas em que se realizou a pesquisa, de tal forma que a curiosidade das crianças manusearem os livros fosse satisfeita e elas tivessem possibilidade de, individualmente, melhor explorá-lo.

⁶ P – pesquisador(a)

global: *é aniversário do menino*. Na turma A, quando são questionados por P sobre o que *está saindo da corneta*, os alunos respondem *notas musicais, música*, revelando o conhecimento prévio de tal código. Já na turma C, frente à ilustração com múltiplos elementos desordenados e em movimento, a primeira reação é nomeá-la como *uma bagunça*, para apenas depois de alguns segundos, passarem à identificação de *uma festa*. Questionados por P sobre *o que é isto aqui*, com relação às notas musicais, um aluno responde *é um troço de música* e outro interpreta *É um instrumento musical*, ou, mesmo, *uma buzina*.

Já desde o início, portanto, pode-se verificar o exercício de diferentes competências de leitura de imagens, certamente a partir das experiências anteriores das turmas. A todo momento – nas turmas A e B - irrompiam apreciações, exclamações e discordâncias, enquanto a turma C, menos numerosa, precisava ser mais instigada para a interpretação. De qualquer forma, com maior ou menor frequência, os alunos fizeram comentários espontâneos a partir de seu ponto de vista. Assim, por exemplo, questionados por P sobre “de quantos anos” era o aniversário (sobre o bolo havia uma vela com o número 1, visível no quadro 4), um menino exclama *Um ano e daquele tamanho!*

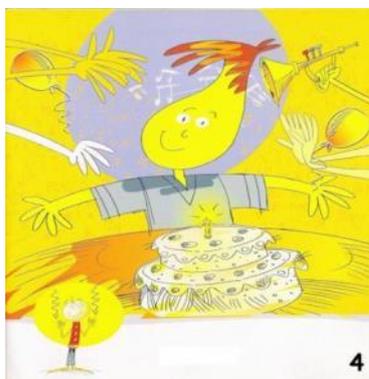


Figura 7 – Página interna de “Tibi e Joca” – Quadro 4

A presença da onomatopeia BLEM! (quadro 5a) fez com que as crianças das turmas A e B se pusessem a lê-las sonoramente em coro, enquanto alguém intervém *É o sino, é o sino*. Já na turma C, uma surpresa; apresentada a imagem... ninguém lê a onomatopeia, o que leva P à pergunta *O que significa este blem bem grande?* A resposta que surge – e em tom de dúvida – é de que *estourou um balão bem grande*, da qual ninguém discorda... Como a intenção da sessão conjunta de leitura não era a de correção e encaminhamento dos alunos para a “resposta correta”, mas de uma leitura interpretativa mais aberta (dentro dos limites que a situação permitia...), tal resposta não foi “corrigida” e, apenas com a visualização da próxima imagem, os alunos se autocorrigem: *ah... é o sino...*

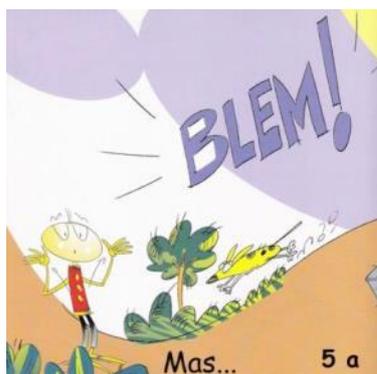


Figura 8 – Página interna de “Tibi e Joca” – Quadro 5a

Já em relação ao quadro 6, a leitura da expressão e ação dos pais gritando frente à indiferença do protagonista revela-se imediata para os três grupos (*Eles estão gritando e o Tibi brincando, é a descrição de uma criança*). Entretanto, na turma A, questionado por P sobre o que pai e mãe estariam falando para o menino, um aluno explica (construindo uma inferência): *Tão falando para ele escutar, para ele tapar os ouvidos...* A essa observação, uma colega exclama *Mas ele não tem ouvido!*⁷ Efetivamente no desenho da cabeça do protagonista, assim como na de seu amigo e de outros personagens, não aparecem orelhas; poder-se-ia supor que o ilustrador tivesse escolhido representar todos os personagens surdos sem orelhas e os ouvintes com orelhas, mas tal suposição não se mantém estritamente em todas as ilustrações, revelando-se mais uma questão do estilo caricatural e de cada imagem em particular (personagem de perfil, de frente etc.).

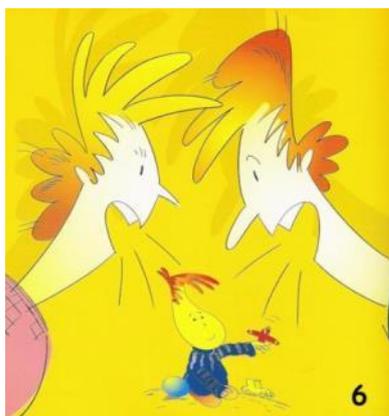


Figura 9 – Página interna de “Tibi e Joca” – Quadro 6

⁷ Tal leitura é muito interessante e supõe a explicação da deficiência (não ouvir) à inexistência da parte do corpo que abriga o órgão. Tal identificação foi tão importante para o menino que se manifestou, que ele continuou, em relação às imagens seguintes, comentando *Agora ele tem orelha... mas é surdo... aqui ele tem orelha...*

Especificamente para o quadro 6, uma menina da turma C, ao ser questionada pela P sobre *como tu sabias que eles [pai e mãe] estavam gritando*, explica hesitante, procurando as palavras: *porque sai umas coisinhas da voz*, referindo-se às linhas que saem da boca dos personagens.

Já à apresentação do quadro 7, no qual se visualizam vários pontos de interrogação sobre a cabeça dos pais, que dialogam em primeiro plano, um aluno da turma B verbaliza que *o pai e a mãe estão pensando o que vão dizer pro filho* (quando, efetivamente, os pontos de interrogação apontam para as dúvidas dos pais *em relação* ao filho, que aparece em segundo plano); outro aluno, da turma A, observa que os pais estão *pensando na cabeça alguma coisa que eles querem perguntar*. Na turma C, quando P aponta os pontos de interrogação e pergunta: *O que são estas coisas aqui?* apenas uma aluna ensaia uma resposta, também em tom de dúvida: *Ele está fazendo muitas perguntas?*; outra aluna, após refletir, propõe outra interpretação: *O pai e a mãe dele estão pensando*.

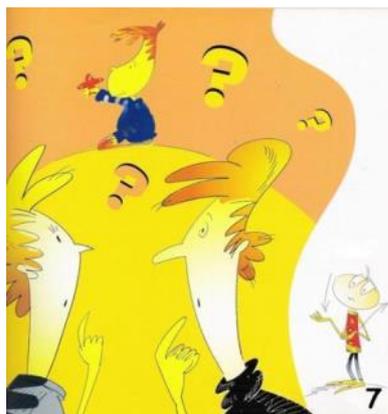


Figura 10 – Página interna de “Tibi e Joca” – Quadro 7

Como apontamos, ao descrever o livro e a estratégia de leitura das imagens que propusemos às crianças, uma das primeiras questões a serem desvendadas seria a da condição de surdo do protagonista, que vai sendo indiciada por pistas desde o quadro 4. Em qual momento da leitura conjunta, tal “descoberta” se dá? Para a turma A, a turma que possivelmente tem mais experiência de leitura extensiva⁸, é exatamente frente ao quadro 7, quando os pais se interrogam sobre o que está acontecendo com seu filho, que um menino exclama *Eu acho que ele é surdo...* Tal interpretação, entretanto, não é aceita sem contestação

⁸ A professora da turma nos informou que semanalmente são levados livros infantis variados para a sala de aula e cada aluno retira um para levá-lo para casa no fim de semana; a curiosidade na escolha do livro e o livre manuseio dos mesmos pudemos observar diretamente. No caso das outras duas escolas, tal prática (e outras similares) não acontece, também pela insuficiência do acervo disponível.

por todos naquele momento; um colega diz, por exemplo: *Mas ele é pequenininho... tem que ver o tamanho dele*. Com a apresentação dos quadros seguintes – a ida ao hospital, a manifestação do médico – a aceitação de tal condição vai se generalizando entre os alunos, ainda que, à vista da figura 9, que mostra os pais assustados com o veredito do médico, outra criança ainda observe *Pode ser que ele tem algum problema mental...*

Já para a turma B, frente ao quadro 7, mais de um aluno começa a expressar a percepção de que *ele não está escutando* e de que os pais *estão pensando por que ele não entendeu, o que que ele tem, que ele não está ouvindo*. Entretanto, é apenas frente ao quadro 9, que um aluno exclama *Ah, já sei.... ele é mudo*, exclamação a que se segue um grande silêncio e a discussão – desencadeada por P – sobre os significados de *mudo, surdo*⁹ etc. Para a turma C, tal descoberta é mais tardia. Frente ao quadro 8, P pergunta: *Por que será que eles [os pais] vão levar ele [o filho] no médico?* obtendo as respostas *porque ele está doente e porque está com o rosto meio amarelo*. Apenas frente ao quadro 11, quando P procura sugerir o fio condutor que liga as diversas imagens, é que um aluno arrisca *Ele ficou surdo por causa do sino da igreja?* A partir daí, a turma aceita esta interpretação e começa a explicar os fatos seguintes pela surdez do menino. Entretanto, lembre-se que o texto imagético apontava para a condição de surdez do menino anteriormente ao episódio dos sinos (Tibi já não se importava com gritaria), mas, mesmos questionados por P sobre tal nexos de causalidade, nenhum aluno o contestou. Já o quadro 13 é descrito, pelos alunos da mesma pequena turma, como representando Tibi rodeado de pessoas. Quando P questiona *o que as pessoas estão fazendo?* a resposta imediata e não contestada pelos colegas é *estão rindo dele*. É interessante analisar esta interpretação que pode advir tanto da identificação prévia da solidão e do sofrimento do menino surdo quanto do fato de que os personagens representados apresentam, em sua maioria, faces sorridentes. Entretanto, para as turmas A e B, na interpretação desta cena não houve nenhuma dúvida de que *as pessoas estão conversando* ou *um monte de pessoas falando na mesma hora* (ação fortemente marcada pela onomatopeia) e não rindo do menino.

⁹ Como não é nosso objetivo neste texto discutir a questão dos significados correntes de “surdo”, “mudo”, “surdo-mudo” e as confusões, não apenas dos leitores, mas da sociedade em geral, entre tais conceitos, não focalizamos as acaloradas discussões sobre o assunto provocadas pelo uso dos termos.

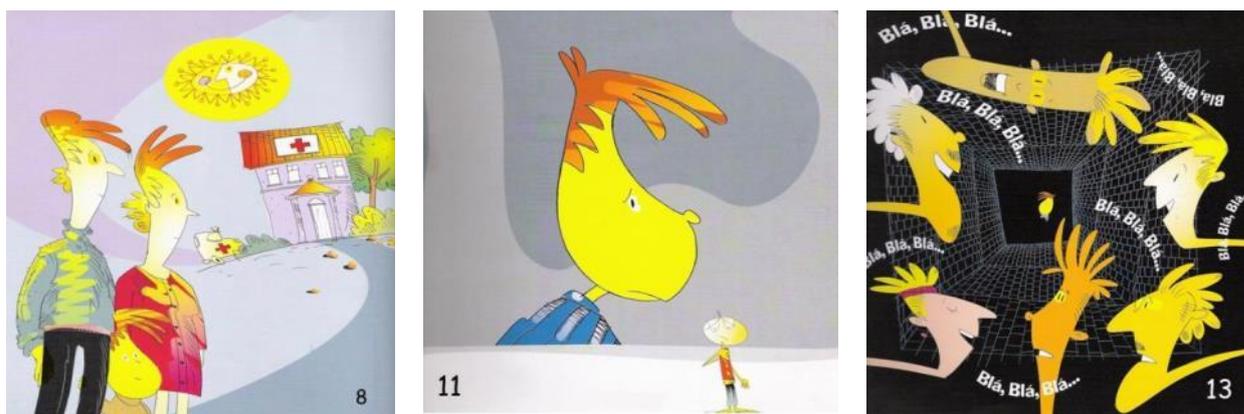


Figura 11 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – Quadros 8, 11 e 13

Como descrevemos acima, o segundo conflito narrativo se dava pela situação do sofrimento e da solidão do menino num mundo de falantes, passagens nas quais o ilustrador se vale de metáforas visuais (o poço, o avião, a corda de salvação, as cores escuras), nem sempre de fácil compreensão para crianças. Questionados por P - *Que será que é este espaço preto? Será que ele caiu num buraco?* os alunos da turma B – inspirados por uma menina que se revelou como a que melhor formulava oralmente suas interpretações – parecem manifestar o entendimento desse significado simbólico da sequência de imagens. *Ele está passando pro outro mundo, porque o nome da história é “dois mundos”; Ele está preso nos pensamentos dele; É o buraco dos pensamentos dele; Ele está preso num mundo que ele mesmo inventou.* Da turma A, um aluno chega a verbalizar *eu não entendi isso*, enquanto outro refere: *É imaginação*. Já na turma C, não houve nenhuma resposta que denotasse o entendimento da dimensão simbólica da ilustração.

Na sequência de quadros (a partir do 18), o segundo personagem, que até então aparecia num canto da imagem e para o qual P não havia chamado a atenção, cresce em proporção e assume o primeiro plano no enredo. A sequência de “salvação” do protagonista surdo a partir do quadro 19 envolve a compreensão de uma linha de trajetória do avião pilotado pelo “salvador”, do lançamento de uma corda, do esforço do primeiro para se agarrar e ser puxado pelo segundo (marcado pelas gotículas ao redor da cabeça do primeiro), num tipo de sequência narrativa usual em filmes e HQs. As gotículas que aparecem no quadro 22 são interpretadas por frases como *Ele tá tremendo de medo e está escorrendo água dele* ou *Ele está nervoso / Ele está chorando*, por alunos das turmas A e B, mas não são dignas de menção pelos alunos da turma C, que dizem que o menino surdo está *feliz, porque vai sair de lá*. Aliás, vale a pena investigar as sucessivas interpretações desta turma para os quadros 19 a 23. Já para o quadro 19, um menino observa que *ele [o salvador] parece que não queria*

ajudar ele [o menino surdo], no que é contestado por uma colega, que afirma – certamente observando a linha de trajetória do avião – que ele estava descendo para pegar ele lá embaixo. Mas o primeiro menino insiste em sua leitura: Não queria, pois ele [o salvador] está saindo de lá dentro (...) ele pegou o aviãozinho do Tibi e saiu.



Figura 12 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – Na sequência, quadros 18, 19, 20, 21, 22 e 23

Na interpretação da sequência final das ilustrações, também há dados interessantes. Em primeiro lugar, o quadro 27b, com a profusão de representações de crianças sinalizando, suscita, em duas turmas, a lembrança da conhecida brincadeira infantil chamada “discordar” (efetivamente um dos gestos representados corresponde à posição da mão no jogo). Em segundo lugar, no quadro 28a, tem-se a representação da dificuldade dos pais – estampada nas linhas quebradas que circundam as mãos – na aprendizagem da língua dos sinais. Na turma C, um aluno sugere que eles *Levaram um choque, parece*; outro palpita: *Eles estão brigando*. Questionado por P sobre o motivo da primeira afirmação, o aluno diz *por causa daquelas coisinhas* (linhas quebradas), *porque eles estão assustados*. Entretanto, desiste da interpretação, que não parecia fazer sentido no contexto global da história, convencido pelas colegas, que afirmam *Eles estão se comunicando*.

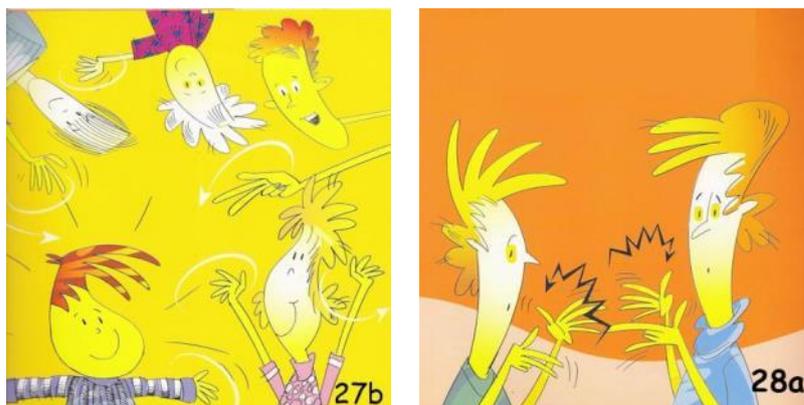


Figura 13 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – Quadros 27b e 28a

Por fim, duas palavras sobre a sequência que vai do quadro 29 até o final. A utilização, pelo ilustrador, de reprodução de partes do globo terrestre, com plaquetas SURDOS e OUVINTES parece ter sucesso junto às crianças leitoras. *Dois planetas, dois mundos; o mundo dos surdos que não escutam e falam por gestos e o mundo dos que falam; deste lado, estão os ouvintes, do outro lado estão os surdos...* são algumas expressões que emergiram nas três turmas. E os leitores parecem entender a metáfora dos dois mundos, cujo fosso é ultrapassado pelo abraço da família – *é de imaginação, não existe duas terras*, diz um aluno da turma A, enquanto outros dois sentenciam sobre a imagem final: *eles são todos juntos, esses dois mundos; as pessoas que não sabem ouvir podem se comunicar com aqueles que podem falar.*



Figura 14 – Páginas internas de “Tibi e Joca” – Na sequência, quadros 29a, 29b, 30, 31 e 32

Encerrando o estudo

O que as análises trazidas nos sugerem?

Em primeiro lugar, não nos mostram todas as leituras feitas, apenas algumas das que foram verbalizadas e, certamente, muitas indagações, leituras e desacordos ficaram fluando ou foram resolvidas de alguma forma pelos pequenos leitores. E, mesmo que todas as frases, exclamações e enunciados das crianças fossem registrados, certamente não se pode – numa atitude de onipotência investigativa – pretender que, nas palavras, todas as leituras tivessem se estampado.

Em segundo lugar, ficou bastante evidente, até pela comparação de contextos e leituras diversas, embora conduzidas de maneira semelhante, o papel do conhecimento de códigos prévios, advindos de leitura de quadrinhos e da própria literatura infantil, para uma negociação mais adequada de significados possibilitados pelo livro.

Alunos da turma C, com contato muito escasso com material impresso e trabalho restrito com livros, ao mesmo tempo em que apresentam uma experiência muito rica em atividades do âmbito rural, mostraram mais dificuldades tanto para entender o significado de alguns códigos (onomatopeias, linhas) e integrá-los à trama narrativa, quanto para “aceitar”

representações de estilo mais caricatural do desenhista, digamos; assim, um aluno estranhou a cor amarela do personagem (atribuíram até a esse fato a sua ida ao médico); outra identificou a representação da cabeça e do corpo dos personagens com fantoches de dedo; outro manifestou estranheza com a representação de personagens “de cabeça para baixo” na ilustração 27b. Também para este grupo, houve mais dificuldade no estabelecimento de conexões entre diversos eventos para a construção de uma coerência da trama, de tal forma que as interferências de P tiveram de ser mais frequentes, no sentido de se manter o interesse pela história. Observe-se que a essas intervenções um pouco inesperadas de algum aluno, nenhum colega contrapunha outra opinião, o que era frequente nas outras duas buliçosas turmas. Se, como relembra Miretti (2004, p. 160), o leitor deve fazer conexões implícitas, preencher claros, inferir e trazer ao processo leitor a significação que seu próprio conhecimento de mundo lhe permite, para conseguir “completar” a interpretação de uma obra, as dificuldades nas primeiras atividades (das quais vimos alguns exemplos) representarão obstáculos para ele estabelecer um significado global inteligível.

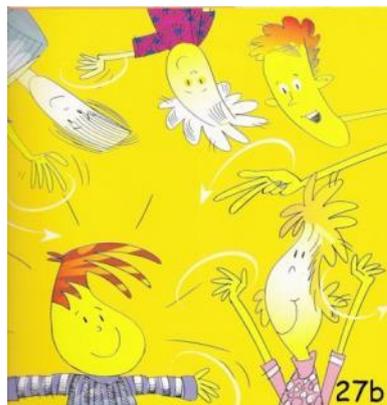


Figura 15 – Página interna de “Tibi e Joca” – Quadro 27b

Por outro lado, a partir do trabalho, foi possível verificar a dificuldade acarretada pela representação imagética simbólica e metafórica – tanto de representação de objetos, situações, quanto pela própria utilização de cores. Não por acaso um menino interessado disse espontaneamente frente à sequência de imagens que inicia em 13: “*não estou entendendo*”. Entretanto, também foi possível observar como – quando proposta por alguma criança do grupo – uma interpretação consistente das imagens metafóricas era incorporada por colegas (ainda que não todos) que “reviam” a sua leitura. Certamente, o mergulho nessas possibilidades representa um ganho para o desenvolvimento da sensibilidade e da competência leitora dessas crianças.



Figura 16 – Página interna de “Tibi e Joca” – Quadro 13

Neste sentido, vale lembrar que a “identidade” do amigo “salvador” do menino surdo, que pilota um avião para salvar o protagonista, também suscitou interpretações diferenciadas e imaginativas; assim, uma menina propôs que o menino salvador fosse “o anjo da guarda”(e verifique-se que tal interpretação só pode ter se fundamentado em sua função dentro da trama e não na representação imagética) e manteve tal denominação em seus comentários até o fim da narrativa. Outro aluno, da mesma turma (B), sugere que ele seja “um amigo imaginário” e, na turma dos mais jovens, ao final, uma criança reflete: “acho que ele [o personagem salvador] é imaginário”.

Algumas discussões inesperadas aconteceram (e isso, sabemos, pode emergir do caráter inacabado das obras). Assim, na turma A se instalou a discussão sobre quem era Tibi e quem era Joca, sendo que o texto verbal e imagético não permitia uma resposta única à pergunta (e os pesquisadores não tinham se preocupado com isso antes das sessões). A discussão atravessou toda a reconstrução da narrativa e P optou por propor – mas não de maneira definitiva – que o menino surdo era Tibi (primeiro nome do título = primeiro personagem a aparecer) e o seu salvador era Joca.

Também nas turmas A e B, na voz de dois alunos, apareceu uma associação interessante: resolvida a “solidão” de Tibi, um ou outro leitor parece que sentiu a necessidade de resolver o problema que lhe parecia maior: a surdez do menino. *Eu acho que ele não é mais surdo*, comenta um menino da turma A, quando os meninos conversam em Língua de Sinais; na mesma passagem, comenta um aluno da turma B *agora ele vai começar a escutar*. É evidente que tais interpretações, não previstas pelas imagens narrativas, têm sua origem em outras representações prévias das crianças sobre deficiência, felicidade, surdez, comunicação, doença, o que mereceria outro estudo. Não podemos esquecer o quanto levamos (e crianças,

também!) para os textos a serem lidos nossos esquemas de causalidade, explicação, possibilidades e coerência de acontecimentos.

Nesse sentido, também, a articulação (ou a falta dela) da leitura das imagens com as experiências anteriores fica bastante evidente. Alunos da turma C frequentemente identificaram as outras personagens crianças como irmãos do Tibi e enfatizaram a impossibilidade de separação entre filho e pais, o que já não apareceu nas manifestações de outras turmas. Uma menina chamou P para segredar que tinha achado a cara do Tibi muito parecida com a dos biscoitos Trakinas; outros se preocupam em atribuir uma idade ao personagem e outros, ainda, com dificuldade para entender as setas que indicavam movimento circular de um sinal, dizem que o personagem está com um bambolê...

Por outro lado, é preciso apontar a fecundidade da narrativa imagética do livro, que não foi explorada em sua totalidade nas sessões, inclusive pelo fato de que as crianças não possuíam o objeto livro em suas mãos, mas viam as imagens na parede, em salas que nem sempre puderam ser totalmente escurecidas. “É como um cinema!”, disse um menino da turma A; e outro aluno, da turma C, mais de uma vez veio do fundo da aula para olhar detalhes na parede. A simbologia – de certa maneira compondo uma narrativa paralela – do sol, ora com duas cores, ora se desdobrando em dois, por exemplo, não mereceu uma focalização especial, assim como não se chegou a debater a função do menino salvador que sinaliza quase todas as palavras-legendas, como se estivesse traduzindo (para os pequenos leitores surdos?) as palavras escritas.

Nesse sentido, Cademartori (2008, p. 86), com base em pesquisa de Arizpe e Styles, observa que:

os livros ilustrados apresentam desafios às crianças a partir dos quatro anos, tanto no plano visual, quanto no expressivo, incentivando-as a compreenderem imagens complexas de modo literal e também metafórico, e é desse modo que estimulam a capacidade expressiva e analítica dos pequenos.

Apesar da observação da autora, vale frisar que muitas são, ainda, as obras de cunho comercial que povoam as prateleiras de supermercados, de tabacarias, de feiras de livros e de eventos para professores de anos iniciais, oferecidas a preços irrisórios e em pacotes promocionais, atraindo consumidores com suas dimensões e suas cores fortes; não propiciam elas a aventura desafiadora de sugerir outros sentidos, deixar lacunas para a imaginação do leitor, propor outras experiências lúdicas que não a de identificar a “fofura” de ursinhos vestidos de capote no meio da neve e de meninas loiras de grandes olhos

passeando em verdejantes paisagens... entre miríades de outros exemplos. Certamente, elas não possibilitariam sessões de leitura semelhantes às que aqui analisamos.

Notas

ⁱ Para uma análise de livros infantis cujas imagens se apropriam de estratégias correntes na cultura de massa, ver Kirchof e Silveira (2010).

ⁱⁱ A escolha do livro se justifica pelo âmbito maior do projeto, que focalizava a temática das diferenças na literatura infantil e previa o trabalho com um ou mais livros onde uma diferença específica fosse focalizada. Entre os títulos do acervo, eram escolhidos para trabalho em sala de aula os livros julgados com maior qualidade literária e mais adequados para as crianças. Dentre os cerca de 8 títulos disponíveis sobre a diferença da surdez, , “Tibi e Joca” foi escolhido como o mais adequado, o menos pedagógico e o menos convencional. Registre-se, ainda, que este é um título bastante conhecido nas comunidades surdas e em escolas de surdos da região Sul, prestando-se frequentemente a trabalhos, dramatizações etc...

ⁱⁱⁱ No Anexo 1, são apresentadas todas as páginas do livro, em quadros numerados pela sequência de aparecimento, aos quais foram atribuídos números – assim, o quadro 4 é o quadro 4 do anexo 1, etc. Alguns destes quadros, para facilitar a leitura do artigo, também foram inseridos no corpo do texto, com o mesmo número.

^{iv} Não é nosso intuito aprofundar aqui a análise das obras de literatura infantil que tematizam a diferença, mas é interessante registrar a frequência da “solução pelo amor” no desfecho de tais livros.

Referências

CADEMARTORI, Ligia. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 79-90.

_____. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KIRCHOF, Edgar; SILVEIRA, Rosa Hessel. A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração na literatura infantil contemporânea. *Leitura: teoria & prática*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil. Ano 28, dezembro de 2010, n. 55. p. 68-74.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens – uma história de amor e de ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 2005.

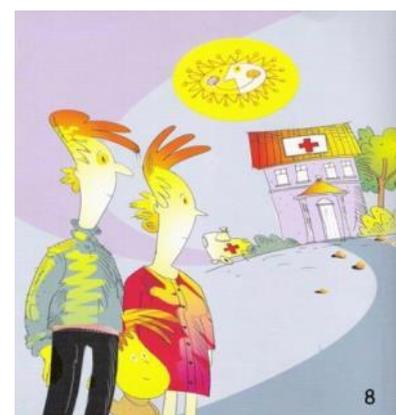
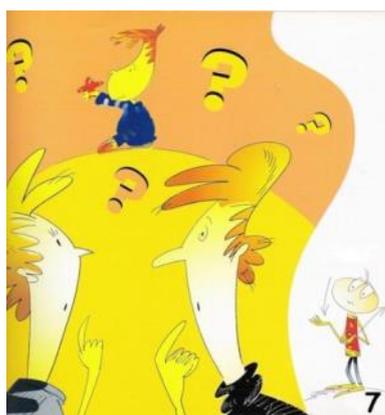
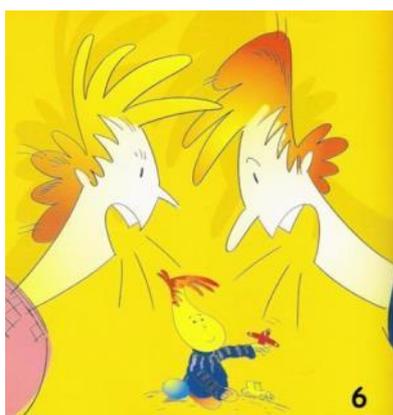
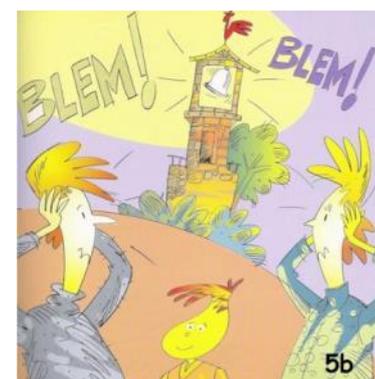
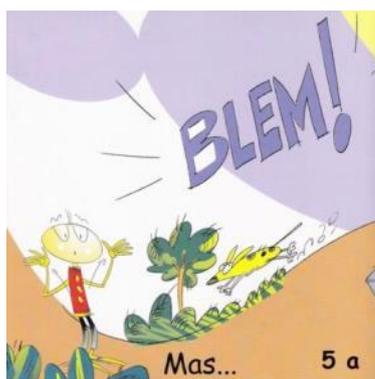
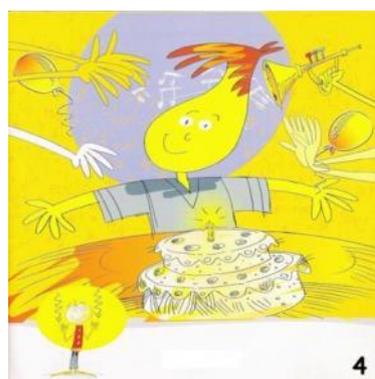
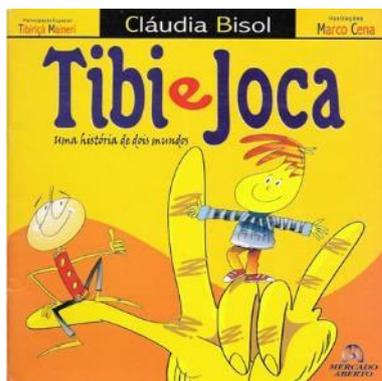
MIRETTI, Maria Luísa. *La literatura para niños y jóvenes – el análisis de la recepción en producciones literárias*. Rosário: Homo Sapiens, 2004.

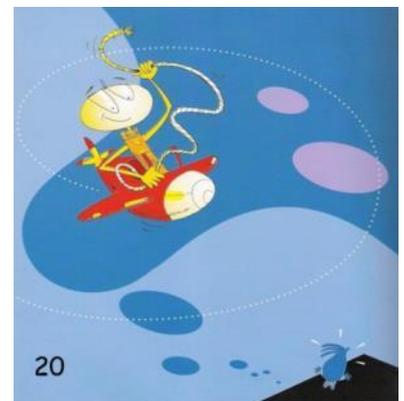
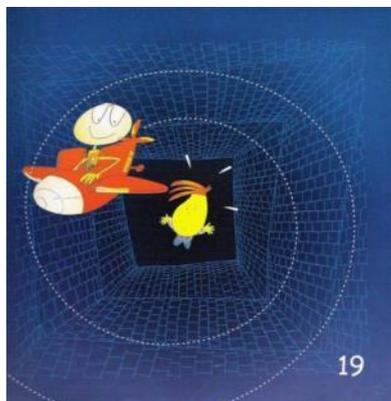
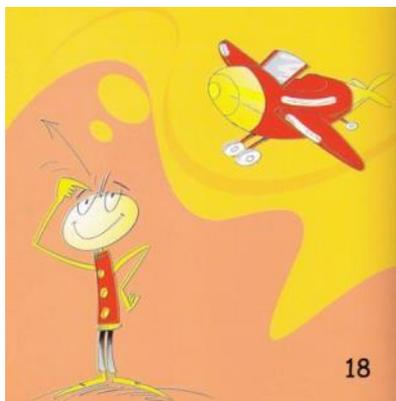
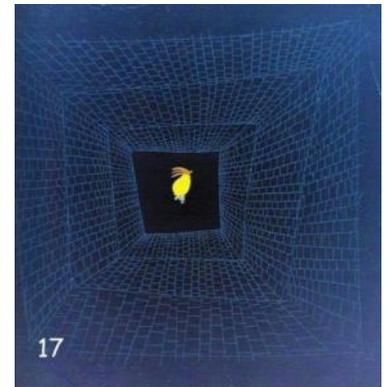
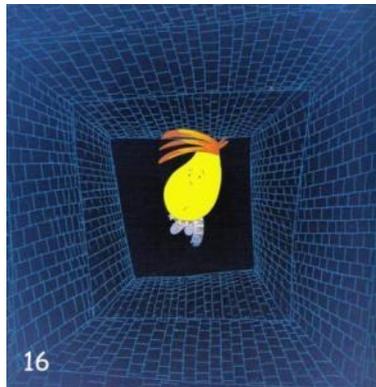
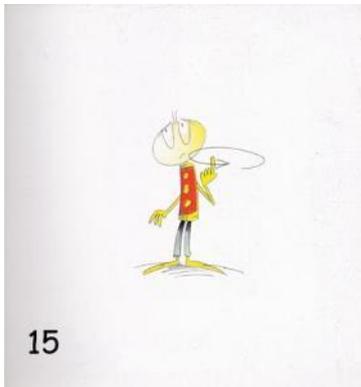
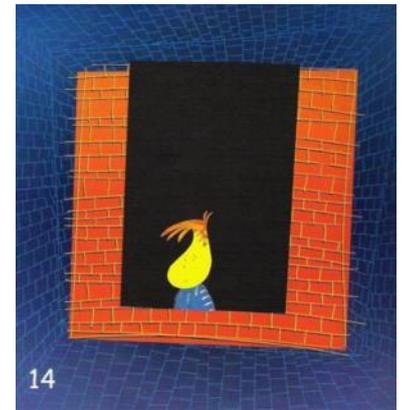
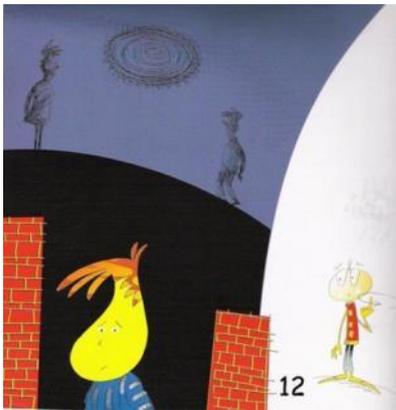
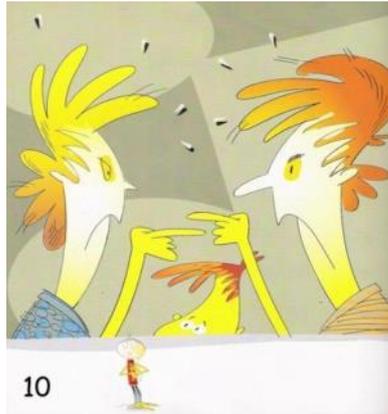
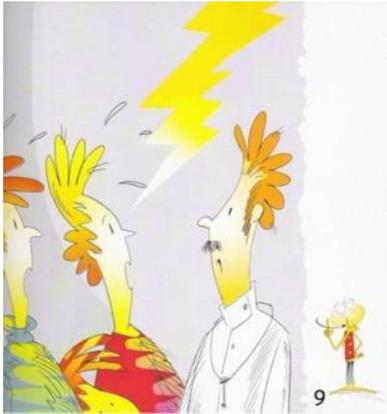
RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

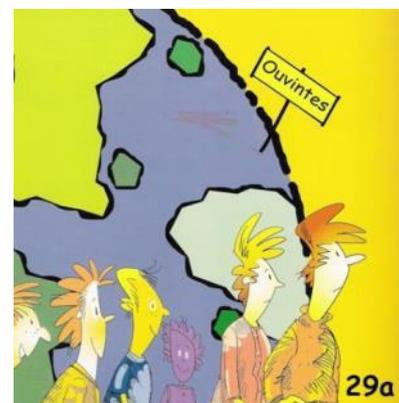
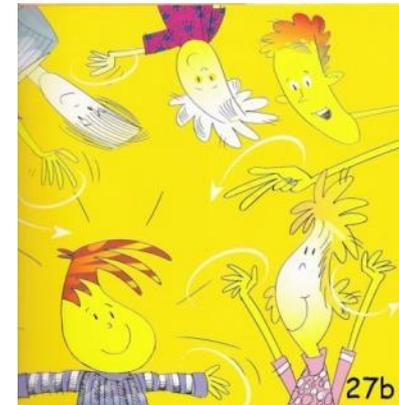
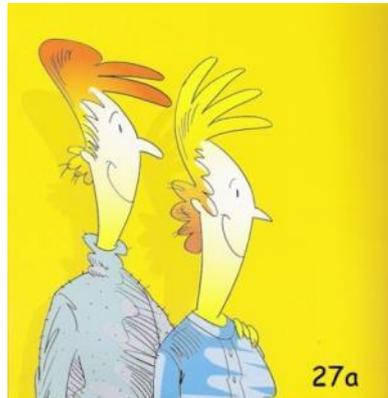
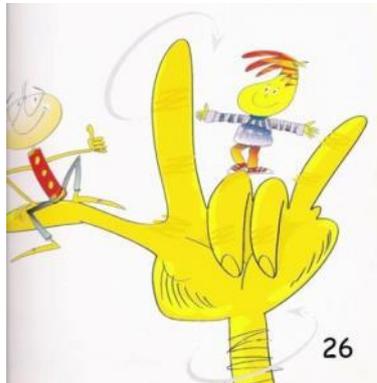
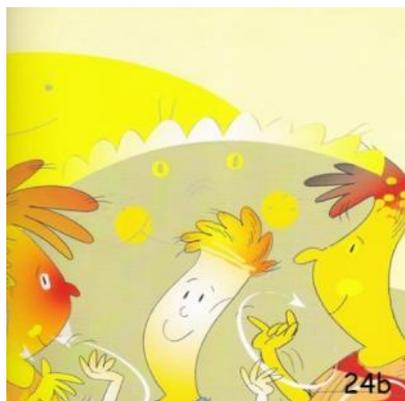
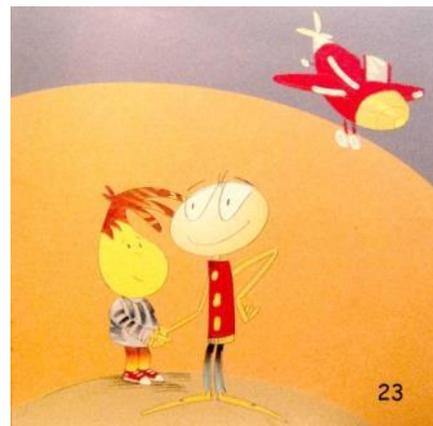
ANEXOS

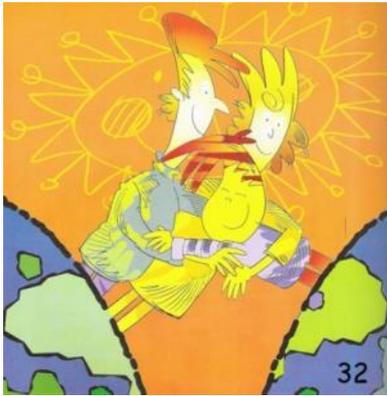
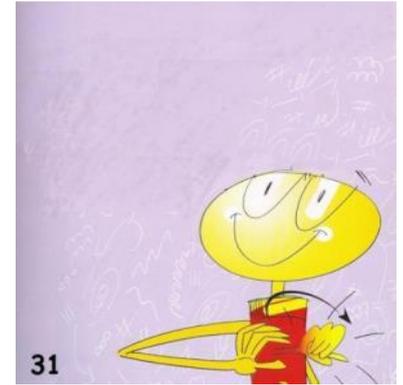
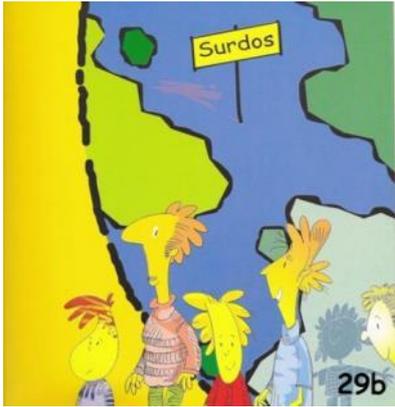
Anexo 1

Reprodução ordenada e numerada das ilustrações do livro com exclusão de palavras “legendas” (versão apresentada aos alunos).



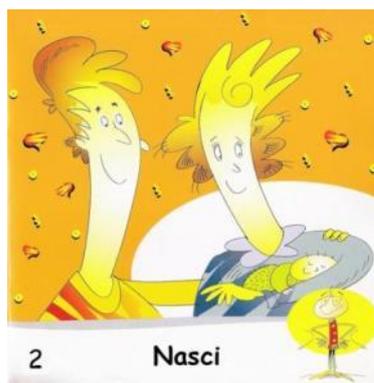
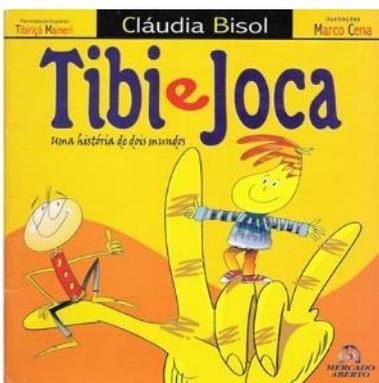


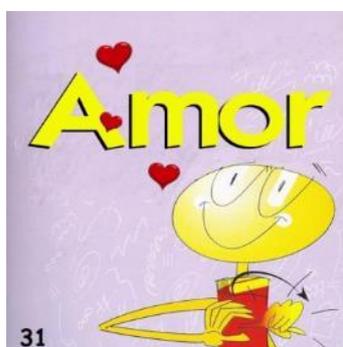
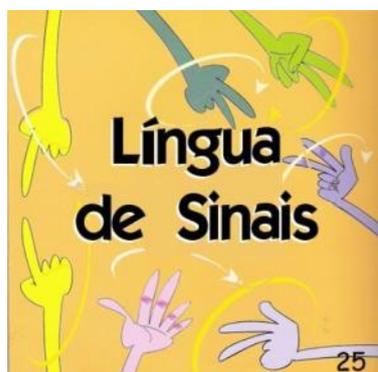
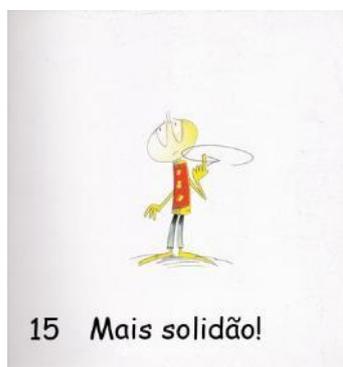
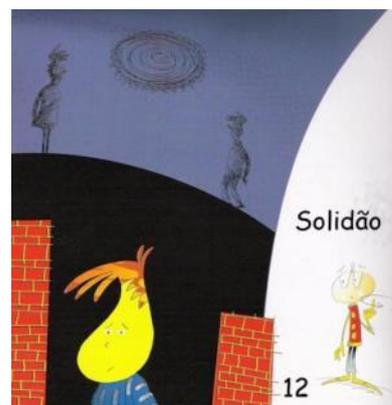
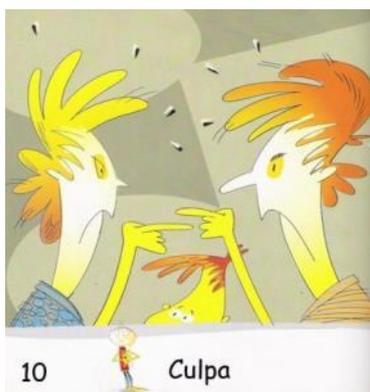
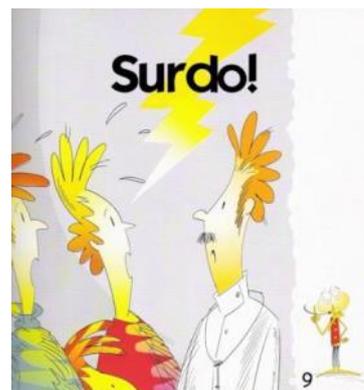
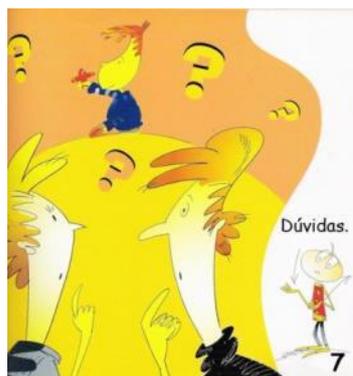
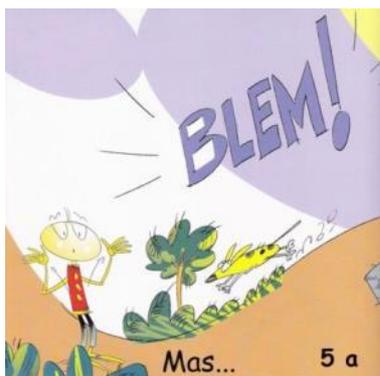




Anexo 2

Reprodução das ilustrações do livro, incluídas as palavras “legendas” nas imagens que as continham (os números de quadros correspondem à numeração do Anexo 1).





Recebido em agosto de 2015.
Aprovado em novembro de 2015.