

LEITURA EM CENA: VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA COM LIVRO DE IMAGENS

Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini¹

Juliana Pádua Silva Medeiros²

Joana Marques Ribeiro³

RESUMO: Este relato tem como objetivo expor, por meio de um texto reflexivo, vivências de leitura em sala de aula com o livro *Cena de Rua*, de Angela Lago. Inicialmente, será apresentada a obra literária em questão. Em seguida, serão destacadas as novas configurações da literatura contemporânea destinada a crianças e jovens e os desafios impostos aos leitores e, em especial, ao professor mediador da leitura em sala de aula. Por fim, serão exibidas as observações dos alunos durante as quatro mediações realizadas.

ABSTRACT: This article aims to present, through a reflective text, reading experiences in the classroom exploring the book *Cena de Rua*, by Angela Lago. Initially, will be presented the literary work in question. Then will be highlighted the new settings of contemporary literature aimed at children and young people, the challenges posed to readers and, in particular, to professor mediator of reading in the classroom. Finally, the students' observations will be presented during the four mediations undertaken

1 Doutoranda em Artes (IA-UNESP): “Palavra e imagem: Possíveis diálogos”.
prnannini@uol.com.br

2 Mestre em Letras (FFLCH-USP): “Navegar é preciso: O leitor contemporâneo e os desafios da leitura hipertextual em *Abrindo caminho* e *A maior flor do mundo*”. julianapadua81@terra.com.br

3 Mestre em Letras (FFLCH-USP): “O percurso do olhar pelo labirinto: Os desafios do leitor contemporâneo”. joana_marquesribeiro@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Imagem; Leitor; Leitura; Mediação;

KEYWORDS: Experience; Image; Reader; Reading; Mediation;

Introdução

O presente relato de experiências - através de um texto reflexivo⁴ elaborado por três educadoras e pesquisadoras sobre práticas e mediação de leitura - tem como objetivo apresentar vivências, em sala de aula, com a obra *Cena de Rua*, de Angela Lago. Para tanto, foram realizadas quatro atividades, sendo duas mediadas por Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini, na Educação Infantil, em 2006, na *Escola Municipal de Educação Infantil José Bonifácio de Andrade e Silva* e na *Escola de Ensino Infantil Villa dei Bambini*, e outras duas por Juliana Pádua Silva Medeiros, no Ensino Médio, em 2013 e 2014, no *Colégio São Domingos*.

Neste trabalho, em um primeiro momento, desfiar-se-á sobre a feitura da obra (inter-relação da literatura, do cinema e das artes plásticas), bem como a importância de um olhar de espanto/descoberta/encanto para esse tipo de configuração literária contemporânea destinada a crianças e jovens, cujo arranjo artístico impõe desafios aos leitores e, em especial, ao mediador que deve elaborar estratégias que priorizem os diálogos intra, extra e para além do texto literário. Na segunda parte do texto, por meio da análise imagética do livro supracitado, exibir-se-ão as principais observações dos alunos durante as quatro mediações realizadas, vislumbrando observar a (inter)subjetividade dos mesmos diante de uma leitura sensível.

4 As reflexões almejam discorrer sobre a necessidade de práticas efetivas de mediação da leitura na escola, as quais priorizem os diálogos entre as linguagens, entre outros discursos que circulem socialmente e, em especial, entre as vozes presentes na sala de aula, constituindo, assim, um exercício capaz de expor as subjetividades dos alunos, bem como de colocá-las em constante experimentação.

Cena de rua: entre a literatura, o cinema e as artes plásticas

No premiadíssimo livro *Cena de rua*, logo no início, os leitores deparam-se com o caos e a violência de uma grande cidade, visto que, por meio de uma narrativa circular, a obra apresenta o dia a dia contrastante de um menino de rua que vende frutas no trânsito: entre homens-feras com olhares agressivos e cachorros com dentes bastante afiados, o protagonista vai transitando pelas mais diversas situações de hostilidade, como rejeição, indiferença, coerção, deboche, brutalidade, discriminação e acusação. Em contrapartida, no curso do livro, há cenas com alto grau de humanidade, a exemplo daquela em que ele avista uma mãe em afago com o seu bebê e do momento em que o garoto partilha a fruta com um animal faminto.

A composição artística, sem o recurso da palavra, articula as cenas umas às outras de modo a proporcionar sensação cinética. Sob esse viés, Angela Lago absorve e explora, na feitura desse livro, técnicas próprias da linguagem cinematográfica para a construção da narratividade: ângulos e enquadramentos. O leitor, portanto, é levado a acompanhar a história por uma estrutura labiríntica construída graças à técnica da montagem, baseada na lógica da implicação entre partes, em outras palavras, na procura de um todo que seja coerente, o leitor acaba estabelecendo relações entre duas ou mais partes justapostas (EISENSTEIN, 1990, p.14).

Vale pontuar ainda que a representação das personagens e do espaço cênico ocorre de maneira fantasmagórica, tanto que a perspectiva quase desaparece e, praticamente, não há profundidade de campo. As formas e as cores utilizadas são densas, ao ponto de identificar certa proximidade com *O grito* (1983), do artista norueguês Edvard Munch que, junto com Van Gogh, a exemplo de *Campo de trigo* (1980), apontou um dos caminhos da pintura moderna: o expressionismo.

O exemplar literário, aqui, analisado também, se orienta através da mancha, cores vibrantes e pinceladas vigorosas: a autora cria suas figuras com verdes, amarelos e vermelhos intensos, além de exibir cenas fortes emolduradas pela cor preta. Em linhas gerais, no livro *Cena de rua*, o deslumbramento (espanto/descoberta/encanto) ocorre a partir do delicioso estranhamento,

causado pelos elementos constituintes da narrativa (brilho da tinta acrílica, formato quadrado semelhante à tela de uma televisão, bordas com efeito rasgado, traços expressionistas, dobra da página como suporte para o movimento, capa relembrando uma claquete) e o próprio tema. Entretanto, convém destacar que:

A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios. (MELLO, 2002, p 1)

Literatura contemporânea para crianças e jovens: nova configuração e necessidade de um olhar de descoberta

A literatura, como produto da linguagem, deve ser considerada sob a perspectiva de um complexo fenômeno de criação humana que se constrói indissociável da cultura, da história e da sociedade, possibilitando, como expõe Coelho (2000, p. 27), “[...] conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução”.

Na atualidade, o homem encontra-se imerso no bojo de uma era de transformações contínuas e isso, conseqüentemente, vem instituindo uma nova concepção de literatura para crianças e jovens. Hoje, aliadas a uma base que ambiciona romper paradigmas e hegemonias, as produções literárias, cada vez mais, se distanciam de padrões didático-moralizantes, cujos estímulos visam à formação educacional, como ocorria em sua origem histórica.

Todavia, apesar dessa atmosfera de constantes mudanças, verifica-se, por exemplo, que o adjetivo infantil sugere, para alguns, uma categoria secundária, submissa à função utilitário-pedagógica, desconsiderando seu estatuto de arte e sua força vital no enriquecimento da própria experiência humana. Góes (1984) chama atenção para o fato de que o termo especificador não deve filtrar um grupo e nem segregá-lo.

Segundo Palo e Oliveira, a segmentação do público leitor é insustentável, pois não se trata de endereçar uma obra a esta ou àquela faixa etária, mas de ofertar determinadas estruturas de pensamento, comuns a todo ser humano. Além do mais:

[...] o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um “adulto em miniatura”, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana. (PALO & OLIVEIRA, 2006, p. 8)

Face ao exposto, se por um lado, a literatura para crianças e jovens ainda seja nivelada como algo pueril e meramente utilitário, por outro, evidencia-se o seu caráter artístico em um rico acervo que se desvencilha do simples didatismo⁵ e amplia a concepção de textos que buscam a literariedade: “[...] o estatuto de arte, não de obra paradidática, [...] um espaço textual plurisignificativo do ser humano diante do mundo.” (CECCANTINI, 2004, p. 38).

Nessa senda, a literatura destinada a infância e juventude, cada vez mais, encarna o seu potencial como objeto estético, ao mesmo tempo em que mantém o seu lastro social, pois, nas relações entre o texto literário e a sociedade, incorpora temas caros para reflexões críticas. Portanto, como ressalta Cunha (2009, p. 53), essa literatura não deve assumir uma utilida-

5 À guisa das obras paradidáticas, o livro de feição utilitarista desemboca em um padrão comportamental que se deseja instituir, valorizando temáticas específicas, enredos lineares, desfechos muitas vezes previsíveis e uma linguagem carregada de ideologia, pois o objetivo principal é difundir ensinamentos. Nessa ordem de ideias, faz-se imprescindível reconhecer a distinção entre o artefato livro (objeto) para crianças e jovens e obra literária (natureza) direcionada a infância e juventude.

de iminente no âmbito escolar “[...] a não ser a que ela própria se coloca. Assim, estariam trocados os papéis: o de supor que é preciso ensinar o que parece ser útil e, ao fim e ao cabo, demonstra não ser, para aquilo que parece inútil, mas é essencial.”.

Essa nova configuração de veia artística mencionada alcança contornos bastante expressivos já a partir do final do século XX, quando há uma explosão de criatividade nas produções literárias, privilegiando o experimentalismo com a linguagem, a estrutura narrativa e o texto visual. A literatura para infância e juventude torna-se, então, mais questionadora, estimulando a consciência crítica e a incorporação dos valores reformulados em meio aos fios plurais que tecem a caótica sociedade contemporânea.

Nessa esteira, observa-se que, na contemporaneidade, obras literárias como as mencionadas são exemplos de objetos estéticos, cuja tessitura apresenta uma espécie de fio de Ariadne capaz de indicar múltiplos caminhos, não para que o indivíduo saia do labirinto, mas para que consiga transformá-lo em vias comunicantes, as quais a concepção de mundo atual exige, conforme postula Coelho (2000).

Esse novo feito literário que vai experimentando vastas formas de expressão é tratado como *objeto novo**, termo cunhado por Góes (2003). Tal expressão abarca os livros que comportam trânsito de várias linguagens, diversos códigos e diferentes suportes, portanto, cuja significação não se confina ao aspecto verbal do livro, privilegiando também a dimensão visual e grafotipográfica, as quais, por meio da complexa articulação de elementos artísticos e tecnológicos, extrapolam o invólucro físico tradicional dos exemplares literários. De acordo com a autora, essa materialidade heterogênea reclama por um olhar multissensível capaz de descortinar novos horizontes.

Spengler (2010, p. 37) retoma os apontamentos de Lúcia Pimentel Goés sobre esse *olhar de descoberta* - capacidade associativa por analogia, integrando sensações e percepções na construção de significados - e comenta que o “[...] objeto novo traz consigo a necessidade da resignificação do olhar do leitor para apreender e compreender o mundo de estímulos visuais, especialmente pictóricos que o cerca.”.

Os novos paradigmas de leitura pleiteiam, então, um leitor apto a percorrer a multiplicidade de caminhos em uma arquitetura labiríntica⁶, cujos fios heterogêneos conduzem o indivíduo na grande aventura de ler e outorgar sentidos, experiência única e humanizadora:

A busca de significado é uma característica inerente ao ser humano, desde o refletir sobre a razão da própria existência e da natureza das relações interpessoais ou da compreensão do sentido de produtos oferecidos pelas mídias. Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber ler, de conhecer mais e melhor. Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos; leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta, E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa. (PANOZZO, 2007, p. 50)

⁶ A arquitetura labiríntica é a metáfora do espaço (hiper)textual que convida o leitor ao desafio de embrenhar-se por uma multiplicidade de caminhos que a cada bifurcação engendra novas possibilidades. O fio capaz de guiá-lo nessa aventura de perambulação é o conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Nessa ordem de ideias, tal arquitetura complexa da literatura contemporânea para crianças e jovens promove não apenas novos desafios aos jovens leitores, mas principalmente aos adultos, seja enquanto leitores da multiplicidade de linguagens constitutiva dessas obras, seja enquanto mediadores de leitura em sala de aula, uma vez que:

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências do olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p. 33)

Sob essa perspectiva, justifica-se a escolha do livro *Cena de rua*, de Angela Lago, na Educação Infantil e no Ensino Médio, pois, sem dúvidas:

O livro de imagens não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (CAMARGO, 1995, p. 79)

A leitura na escola: mediação, ensaio e experimentação

Sabe-se que, na atual sociedade, a leitura constitui-se como uma necessidade, quase vital, para o exercício da cidadania. Contudo, o ato de ler deve se entendido como algo que extrapola ao universo da escrita, de modo a abarcar outros códigos e suportes.

O desenvolvimento pleno dessa competência perpassa, muitas vezes, o

ambiente escolar. Entretanto, a escola continua sendo o lugar propício para experimentar a diversidade cultural, de pensamentos e de linguagens (modos ou semioses). É um espaço, portanto, de multiletramentos, de plurilinguismos, enfim, de ensaios e de experiências plurais.

Nessa esteira, o mediador deve criar estratégias capazes de promover diferentes práticas sociais de leitura, cuja vivência proporcione o desenvolvimento de uma postura crítica diante de valores/informações/discursos veiculados pelos objetos culturais, construídos nos mais vastos meios de expressão.

Crê-se que a precária formação de um público leitor, diagnosticada em inúmeras pesquisas e avaliações escolares, está diretamente ligada à superficialidade do trato com os textos, à guisa de exemplo da mera localização de informações superficiais. Então, é imprescindível vislumbrar uma abordagem complexa, cuja proposta oferte a experimentação de uma linguagem polissêmica e, assim, solicite participação mais ativa do leitor na construção da rede de sentidos. Nessa (a)ventura de preencher os vazios e alargar significados, o indivíduo é desafiado a movimentar diferentes áreas do saber, expondo o seu repertório individual. Isso se diferencia, completamente, do trabalho com a leitura ao longo de anos de uma tradição escolar, o qual se limita a procura de uma resposta “correta” sem aprofundamento ou reflexão, isto é, mera “fixação de sentidos” (GERALDI, 2003, p. 107).

Nessa senda, constitui-se, historicamente, um espaço de aprendizagem em que não há confrontos de leituras e pontos de vista, mas a imposição de uma análise “una” e correta (CHARTIER, 1996, p. 242) privilegiada pelo docente, anulando qualquer acontecimento dialógico no seio da sala de aula. Algumas práticas didáticas de mediação de leitura reforçam essa postura, como recorrer a fichas com perguntas redundantes, subestimando, assim, a capacidade de interpretação do leitor e, acima de tudo, privam-no de leituras mais profundas.

Em sentido oposto, na busca por uma educação que incentive o protagonismo e afirme a heterogeneidade, é necessário criar estratégias que considerem o sentido global do texto e seus diálogos, permitindo, então, que o discente trace intertextualidades, observe a composição do objeto estético

(escolha lexical/seleção de cores, configuração das personagens, apresentação temática, discursos entranhados, projeto gráfico, entre outros) e, acima de tudo, exercite um olhar sensível, mas também inteligível.

Dessa forma, espera-se que, em uma sala de aula, o professor-iluminador (guia) desperte a apreensão dos recursos da linguagem e dos contextos de produção (tempo/espaço, gênero, suporte) para que o leitor seja capaz de construir sentidos e diálogos entre épocas, culturas, saberes e textos em meio, até mesmo, a uma profusão de sistemas sógnicos coexistentes em um mesmo objeto.

O (multi)letramento acaba exigindo, portanto, que o educador atente-se à escolha das obras e às estratégias de leitura, ambicionando que a mediação dos livros no cenário escolar vise realmente à formação de leitores aptos a interagir com a complexidade do mundo atual. Uma ação pedagógica que almeje vislumbrar essa rede de sentidos possibilita, então, ao aluno desdobrar-se pela vastidão do que não se sabe e não se limitar aquilo que se conhece. Tal abordagem que não se restringe a uma leitura puramente descritiva, mas analítica, vincula o texto às práticas sociais, engendrando saberes de outras áreas, como História, Geografia, Artes etc. Com isso, a escola promove sujeitos mais observadores e críticos, isto é, cidadãos ativos frente ao mundo que os rodeiam.

Diante de tudo isso, torna-se imprescindível que, nesse processo de mediação, o professor tenha conhecimento e seja capaz de manejar saberes teóricos mencionados acerca do objeto artístico que está sendo lido. Entretanto, a teoria deve ser mobilizada, como aponta BAJOUR (2012, p.41), “[...] a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos.”. A mediação de leitura em sala de aula, portanto, concretiza-se como uma atividade dialógica guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos. Em suma, “[...] em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados.” (BAJOUR, p. 45).

No mais, em tempos de gestação de uma sociedade mais humana, uma abordagem nesse sentido reconhece as produções literárias (com predomínio da palavra, da imagem ou do enlaçamento dessas duas) como experimentação de um processo:

[...] que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Em linhas gerais, a atividade leitora mediada em sala de aula, assim, concretiza-se como um processo de ensino e aprendizagem pautado na experimentação e em um ensaiar e se ensaiar no texto e na vida. O educador -mediador deve, nesse sentido, dar possibilidades para que as subjetividades de seus alunos diante da obra de arte apareçam, mas também se ponham à prova, se ensaiem, se inventem e se transformem (LARROSA, 2004, 37).

Leituras de cena de rua

Em 2006, a educadora Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini realizou uma atividade leitora com alunos da *Escola Municipal de Educação Infantil José Bonifácio de Andrade e Silva* e da *Escola de Ensino Infantil Villa dei Bambini* a partir do livro *Cena de rua*, de Angela Lago. Individualmente, a professora apresentou a obra, leu o título e o nome da ilustr-autora. O pequeno leitor deveria, então, narrar as imagens, página a página, contando todos os detalhes vistos e, depois, escolher a cena que mais gostou ou não, justificando a seleção.

O objetivo dessa vivência era investigar o quanto a imagem colabora para a sensibilização do olhar da criança e como nutre o seu repertório visual: forma, cor, textura, técnicas, figura, fundo, composição, movimento, luz, equilíbrio, sombra, entre outros.

Nos anos de 2013 e 2014, a docente Juliana Pádua Silva Medeiros promoveu atividades de leitura com adolescentes do 1º ano do Ensino Médio do *Colégio São Domingos*. Nas duas situações, a educadora projetou as imagens no telão e solicitou que os alunos apresentassem suas considerações acerca do exemplar literário após uma mirada no todo: os discentes fizeram considerações acerca do conteúdo e, instigados pela mediadora, chegaram ao consenso que a chave de entrada para uma leitura ainda mais complexa era relação com as cores do semáforo (dimensão cromática atrelada aos comandos da sinaleira). Então, a partir disso, o livro foi reapresentado e os educandos, página a página, iam tecendo redes intrincadas de sentidos. Durante uma dessas atividades, dado aluno chegou a mencionar que, ao retomar a leitura, parecia que estava em um jogo que a todo momento se (re(des))organizava, convocando novas significações.

Em cada ano, o objetivo da atividade leitora foi diferente. Em 2013, os alunos comparavam *Cena de rua*, de Angela Lago, com *Seca*, de André Neves, visando observar a construção narrativa circular e o espaço sócio geográfico como fator determinante para o desenrolar dos enredos. Já em 2014, a proposta era relacionar o livro da inquieta ilustr-autora mineira com *O cobrador*, conto de Rubem Fonseca, vislumbrando analisar como se dá a composição do protagonista a partir de elementos descritivos (imagem e palavra, respectivamente).

Na Educação Infantil, as crianças também perceberam as cores fortes e chamativas e, embora não houvesse grande identificação com as personagens da história, as cores prenderam a atenção, sendo o menino verde a figura que mais gostaram. Elas perceberam expressões faciais, como tristeza, raiva, medo e acabaram fazendo relações de algumas personagens com lobo, ladrão, animais ou monstros, isto é, mobilizaram o referencial de histórias vistas anteriormente com o que estavam vendo.

Cabe pontuar que, nas duas escolas de ensino pré-escolar, somente um

aluno percebeu que a narrativa era circular. Os outros tantos⁷ se limitaram a notar elementos constitutivos próximos de suas vivências, como nomear objetos (caixa, frutas, carros etc), reconhecer o ambiente (rua) e destacar uma espécie animal (cão). No todo, um ou outro - geralmente as crianças de cinco e seis anos - teceu relações entre os objetos, descreveu a cena de modo a evidenciar uma sequência narrativa, questionou uma imagem diferente do seu cotidiano.

Denise Escarpit (apud FARIA, 2004, p. 116) - acerca do processo de evolução da percepção da criança pré-escolar em torno da imagem - destaca que, primeiramente, ela reconhece os sinais tranquilizadores, aqueles capazes de serem reproduzidos do cotidiano. Tais elementos picturais são identificados e nomeados de maneira separada para, só depois, o leitor descobrir os laços que unem esses signos, construindo, assim, com total liberdade, um mundo que será a sua realidade.

Com os alunos do Ensino Médio, as discussões constituíram-se como um gesto crítico interdisciplinar e intertextual capaz de alargar horizontes tanto que, encorajados a mobilizar aprendizagens, os adolescentes teceram relações com outras obras, como a animação *Vida Maria*, o filme *Abril despedaçado*, o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos etc.

Sob esse viés, partilharam leituras individuais, ampliaram a colocação do outro por meio de olhares plurais (subjetividades), projetaram saídas para o curso da história através de visões aplicadas ao universo social, espreitaram uma realidade cruel para além do eixo ficcional... transpuseram os limites tênues entre produção literária e a realidade.... sugeriram rupturas no ciclo vivido pelo menino de rua ao ponto de instaurarem uma revisão de valores.

Algumas das principais observações tecidas pelos alunos, durante as quatro atividades de mediação, podem ser acompanhadas logo abaixo:

7 Na *Escola de Ensino Infantil Villa dei Bambini*, dois alunos somente folhearam o livro todo, mas não quiseram fazer a leitura do livro. Eles apenas escolheram uma imagem que não gostaram para comentar.

Capa

Na Educação Infantil, muitas das crianças, sem se darem conta da escolha da cor preta como elemento semântico, acabaram notando a atmosfera de tensão.

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

Cena 1

Os pequenos leitores perceberam a cara de assustado do protagonista e que o condutor do veículo estava bravo.

Para os adolescentes, o menino que tenta mascatear a mercadoria nos faróis de trânsito aparentou ser um sujeito inocente, porque, segundo eles, o verde alude a um estado de não “maturação”, isto é, corrupção social. Outras inferências foram apresentadas pelas turmas do 1º ano do Ensino Médio para justificar a cor do garoto: brasileiro e fruto de um processo de zoomorfização (como Fabiano, em *Vidas secas*, o menino aproxima de uma condição quase subumana e isso ocorre devido à postura desajeitada, bem como a semelhança com a cor do animal com quem partilha a fruta).

Cena 2

Nas séries iniciais, as crianças ficaram admiradas com a cor dos automóveis, enquanto os leitores mais velhos instigaram-se com as feições agudas dos motoristas até então.

Cena 3

As personagens distorcidas e um tanto insólitas representam a realidade

desregulada. Nos dois segmentos, os alunos reconheceram a intimidação sofrida pelo garoto devido ao tamanho⁸ do pescoço do motorista e o seu olhar maligno.

Os estudantes do *Colégio São Domingos* notaram que, nas três primeiras cenas, a cor dos automóveis modificaram-se e que elas têm uma relação direta com o semáforo e as frutas que o garoto tenta vender. Então, retomando os sentidos da cores da sinaleira, fizeram uma leitura sobre como a tensão do menino em meio a hostilidade dos motoristas.

Cena 4

Mesmo não sendo tão assustadora, as crianças pontuaram que não gostaram da cara da mulher. Os adolescentes, também, notaram que, apesar de menos horripilante, as manchas vermelhas em seu rosto a coloca no mesmo grupo dos motoristas: preconceituosos.

Vale evidenciar que somente no Ensino Médio se deu o reconhecimento da experimentação artística de Angela Lago que usa a dobra da página como suporte para o movimento, permitindo que o leitor se coloque no lugar da personagem que teme ser assaltada em razão da proximidade do menino com ela, estando separados apenas pelo vidro. Após a constatação do uso de tal recurso, os alunos do 1º ano do Ensino Médio, nos dois anos, solicitaram que se retomassem as cenas desde o início e, então perceberam que a dobradura atribui maior dinamicidade⁹ à narrativa, pois “corta” região do pescoço, braços, pernas, garantindo articulação/movimento.

8 No Ensino Médio, os alunos enfatizaram mais a disposição do corpo do que o próprio deformismo do pescoço.

9 Mesmo sem manusear o livro-objeto, os educandos concluíram que a relação íntima com o suporte, em um movimento de abre e fecha, garante maior interatividade, pois, ao passar cada página, o leitor pode tanto encurralar o menino, como fazê-lo avançar/correr.

Cena 5

Essa é a imagem que mais seduziu os pequenos leitores devido à cena de afeto entre mãe e filho.

Os estudantes do *Colégio São Domingos* destacaram a cor das novas personagens e interpretaram como sinônimo de candura, uma espécie de alusão à imagem de Nossa Senhora. Praticamente, todos perceberam que somente as duas possuem tal coloração. Uns questionaram se a cor da roupa do menino e da velha senhora não seria indícios de um lastro dessa pureza em estágio já de corrupção social.

Em 2014, um aluno do Ensino Médio pontuou que a disposição do corpo da mãe em relação ao filho aproximava-se dos contornos de um coração. Então, dado estudante rebateu, comentando que não via isso, mas apenas uma mulher trajada com vestimenta que tinha a estampa de galinhas douradas. Diante desse turbilhão de olhares, um terceiro educando costurou as observações, afirmando que, se a mãe trajava daquela forma, possivelmente, assumia o comportamento de uma galinha ao proteger o seu filhote: postura curvada.

Diante de tantos pontos de vista, outro aluno colocou que nessa cena a mão do garoto difere-se da situação anterior. Ele deduz que é em razão da consciência da não possibilidade de vivenciar algo parecido.

Cena 6

Nessa cena, algumas crianças listaram outras coisas que o garoto pudesse estar comendo, à exemplo de um ovo ou de um doce.

Já os adolescentes se incomodaram para o que as pessoas do carro estavam, verdadeiramente, olhando: o menino na calçada? um cachorro indo em sua direção? Eles pressuporam que seja para a colação do garoto, que se encontra defronte uma loja de bolos, isto é, “estragando” a paisagem.

Cena 7

Em uma perspectiva ampla, as crianças notaram que o trânsito é um lugar

de insegurança, enquanto os alunos do *Colégio São Domingo* observaram que a mudança de cor exige maior atenção para essa realidade.

Cena 8

Na Educação Infantil, os pequenos leitores apenas identificaram que o menino pegou o presente. Já os estudantes do Ensino Médio previram que as guloseimas vendidas anteriormente tivessem sido fruto de um roubo.

Cena 9

Nessa cena, uma criança ficou com medo da semelhança dos motoristas com feras, mas, nos dois segmentos, os educandos perceberam que essa passagem é carregada de emoção, visto que a deformidade das personagens garantem maior dramaticidade ao relato do cotidiano do menino de rua.

Cena 10

Na *Escola de Ensino Infantil Villa dei Bambini*, uma menina pediu para retornar a página, visto que não entendeu onde foram parar os “lobos”. Ela notou que há uma fissura na parede e o garoto se esconde ali (encurralado), mas deixou claro que não gostou de nada.

Os alunos do Ensino Médio, notaram que a borda das cenas, com efeito rasgado, dá sensação de maior rudeza ao enredo: as margens escuras, em uma espécie de imagem-tela, acabam dando as cenas um certo caráter de reportagem televisiva (denúncia).

Cena 11

No findar da leitura, mesmo sem identificar a presença de uma sequência narrativa, os pequenos leitores conseguiriam perceber que cada página dupla remetia a uma cena. Já os adolescentes reconhecem a relação de causalidade e que tal ciclo vicioso só romperá caso haja políticas públicas capazes de inserir o menino de rua, novamente, no seio da sociedade.

Considerações finais

Por meio dessas vivências em sala de aula, permitiu-se observar que a literatura, como instrumento capaz de adensar experiências, convida o leitor a ser coautor dos sentidos, um agente (inter)ativo no movimento alinear, contínuo, multidirecional pelas tramas e artimanhas desse tecido plurissignificativo.

Na Educação Infantil, notou-se, principalmente, que, quanto maior a bagagem, maior será o enredamento, ou seja, aquilo que faz parte do mundo do leitor alimenta um olhar mais sensível e instiga a capacidade de imaginar/inferir. Dessa forma, verificou-se que - através de memória astuta, curiosidade aguçada e percepção fina - a criança vai encapsulando sentidos, de modo a esculpir leituras mais complexas a cada instante na cadeia infinita de significados.

No Ensino Médio, examinou-se que, por meio de leituras colaborativas, os alunos puderam compreender que as cores não servem apenas para colorir e que o exercício reflexivo acerca da temática permite debruçar sobre questões com o outro e para o outro.

Assim, indiferente do itinerário, do nível de abstração e da complexidade da rede de sentidos construídas a partir da leitura do livro *Cena de rua*, concluiu-se, no bojo dessas reflexões, a importância de ofertar, desde cedo, ao indivíduo esse tipo de atividade, pois:

O diálogo multidimensional propiciado na leitura de imagens também contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia reflexiva e crítica, participando de um processo educativo orientado para a compreensão do cotidiano, inserido na trama de relações complexas da sociedade em transformação. O sujeito leitor mergulha no texto, sensibiliza-se, estabelece conexões com o contexto, interage com seus pares, dialoga, reflete, critica e faz escolhas, compreende e cria o novo. O leitor que compreende o engendramento da significação também encaminha-se para inserir-se no interior de diferentes áreas produtoras de textos e

discutir a constiuição de redes de significação instaladas no interior da sociedade. (PANOZZO, 2001, pp. 123-124)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias (Org). *Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil*. In: *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: Anep, 2004.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

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

CUNHA, Maria Zilda. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

EISENSTEIN, Sergei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GÓES. Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

_____. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

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

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In.: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, p. 27 -43, jan./jun., 2004.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. *Navegar é preciso: o leitor contemporâneo e os desafios da leitura hipertextual em “Abrindo caminho” e “A maior flor do mundo”* [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011, 192 p.

MELLO, Roger. A arte olhando o mundo: o olhar do artista. In: *Leitura e imagem*. 2002.

Disponível em: ←<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/lii/liitxt2.htm>→. Acesso em: 02 fev. 2009.

NANNINI, Priscilla Barranqueiros Ramos. *Ilustração: um passeio pela literatura visual* [dissertação]. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007, 162p.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa de. *Literatura infantil: Voz de criança*. São Paulo: Ática, 2006.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola* [dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001, 156p.

_____. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 211p;

RIBEIRO, Joana Marques. *O percurso do olhar pelo labirinto: os desafios do leitor contemporâneo* [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011, 124 p.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Lendo Imagens: um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado* [dissertação]. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina; 2010, 141p.