

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DO LEITOR NA AULA DE LEITURA POR IMAGENS¹

WHOEVER TELLS A STORY RAISES ONE POINT:
THE READER'S AESTHETIC EXPERIENCE IN THE IMAGE-READING CLASS

QUIEN CUENTA UNA HISTORIA PLANTEA UN PUNTO:
LA EXPERIENCIA ESTÉTICA DEL LECTOR EN LA CLASE DE LECTURA DE IMÁGENES

Sayonara Fernandes da Silva²
Marly Amarilha³

Resumo: O artigo estuda as respostas das crianças frente à leitura de imagens do livro Rapunzel, adaptado por Linhares (2012), com o objetivo de investigar as contribuições dos livros de narrativas por imagens para o desenvolvimento da competência recepcional do leitor na Educação Infantil. A análise dos resultados evidencia que a leitura mediada do livro de narrativa por imagens serve como andaime para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da competência leitora da criança. Nesse sentido, defendemos que promover uma pedagogia do visual é formar o aprendiz para se emocionar, sobretudo, para pensar a imagem, entendê-la em sua referencialidade e possibilidades significativas, apresentar sua contribuição para uma visão de mundo a partir de suas potencialidades.

Palavras-chave: Livro de imagem; competência recepcional do leitor; contos de fada.

Abstract: The article studies children's responses to image reading in the book Rapunzel, adapted by Linhares (2012), with the aim of investigating the contributions of picture narrative books to the development of the reader's receptional competence in Early Childhood Education. The methodological path is based on the qualitative research approach. The analysis of the results shows that the reading mediated by the narrative book by images serves as a scaffold for the development of the child's oral language, imagination and reading competence. In this sense, we defend that promoting a pedagogy of the visual is to train the learner to be moved, above all, to think about the image to understand it in its referentiality and significant possibilities, to present its contribution for a vision of the world from its potentialities.

Keywords: Picture book; reader's reception competence; fairy tales.

Resumen: El artículo estudia las respuestas de los niños a la lectura de imágenes en el libro Rapunzel, adaptado para libro ilustrado por Linhares (2012) con el objetivo de investigar las contribuciones de los libros narrativos ilustrados al desarrollo de la competencia receptiva del lector en Educación Infantil. El camino metodológico se basa en el enfoque de investigación cualitativa. El análisis de los resultados muestra que la lectura mediada por el libro narrativo por imágenes sirve de andamio para el desarrollo del lenguaje oral, la imaginación y la competencia lectora del niño. En este sentido, defendemos que promover una pedagogía de lo visual es formar al educando para que se mueva, ante todo, a pensar la imagen, a

¹ Oriundo da pesquisa de doutorado da mesma autora.

² Secretaria Municipal de Educação de Natal; Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte - SEEC/RN; Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

comprenderla en su referencialidad y posibilidades significativas, a presentar su aporte a una visión del mundo desde sus potencialidades.

Palabras clave: Libro álbum; competencia de recepción del lector; cuentos de hadas.

Introdução

O mundo contemporâneo é cercado de imagens. Imagens paradas, imagens em movimento, elas aparecem nos mais variados aportes: jornal, *outdoor*, revista, televisão, catálogo, computador, cinema, livro. Imagens dos mais variados tipos, formas, modelos, cores. Imagens que nos provocam e nos causam comoção, emoção, repulsa, paixão, desejos, impulsos, riso, raiva, polêmica. Não é de hoje que o mundo é cercado por imagens. A imagem é uma necessidade humana de comunicação. Da pré-história aos dias de hoje, a expressão e a comunicação formam um percurso para se tentar compreender a história do homem e, conseqüentemente, da criação de objetos culturais, tais como a pintura, a escultura e o livro, sendo o último elemento, mais especificamente o livro de imagem para a infância, instrumento de estudo deste artigo.

A motivação para pesquisarmos a leitura do livro de imagens decorre do fato de que essa modalidade de produção se desenvolveu em qualidade e quantidade, está amplamente disseminada no meio escolar e não mereceu ainda dos educadores a necessária atenção sobre sua participação no desenvolvimento da relação da criança da educação infantil com a linguagem por meio do livro de narrativa por imagem. Assim, o interesse pela investigação do tema, a experiência estética do leitor na aula de leitura por imagens, está embasado no pressuposto de que a leitura das imagens precede a leitura das palavras; é uma atividade comunicativa que permite o trânsito da criança entre o real e o fictício por meio de seu momento catártico e que o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE disponibilizou livros de imagens tornando a leitura possível para crianças de todas as escolas públicas do país.

A imagem, como sabemos, é um registro visual e uma tradução do pensamento. As imagens representacionais criam espaço na transmissão de ideias, assim como abrem possibilidades para que cada leitor em seus acréscimos construa a imagem que vê. Sendo assim, naturalmente, as crianças sentem atração pelas imagens. Enunciativas em potencial, as imagens são importantes na infância porque estimulam a apropriação da linguagem, valorizando a inata curiosidade infantil, assim como a conversação dos adultos colabora para a aquisição da linguagem oral da criança.

O objetivo geral deste artigo é investigar as contribuições do livro Rapunzel para o desenvolvimento da recepção estética do leitor na Educação Infantil. Tendo como norte esse objetivo maior, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: investigar as possibilidades de leitura existentes no livro de imagens que conduzem o leitor à recepção das narrativas por imagem e analisar as estratégias de aprendizagem das crianças sobre a sequência narrativa à luz da teoria da estética da recepção.

O *corpus* de pesquisa se formou pelas vozes transcritas dos sujeitos em 5 sessões de leitura gravadas em vídeo, devidamente autorizadas pelo Conselho de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN⁴, *locus* da pesquisa de doutorado com o livro Rapunzel dos irmãos Grimm, adaptado para narrativa por imagens pela autora e ilustradora Thais Linhares (2012). A proposta metodológica desta investigação é mais do que um experimento: é uma proposta de ação interventiva com possibilidades de se organizar em perspectivas de ensino eficiente, colaborando com a formação do sujeito leitor na Educação infantil.

Este artigo *Quem conta um conto, aumenta um ponto: a experiência estética do leitor na aula de leitura por imagens* é composto de quatro partes, quais sejam: a introdução, na qual

⁴ Parecer consubstanciado do CEP de nº 2.231.973, datado de 22 de agosto de 2017.

situamos o leitor acerca do estudo; o desenvolvimento, em que apresentamos os resultados e as análises das vozes dos sujeitos durante as sessões de leitura; as considerações finais, na qual refletimos sobre as contribuições proporcionadas pelos específicos livros para o desenvolvimento da competência recepcional do leitor de narrativas por imagens, e as referências teóricas e metodológicas que utilizamos para a construção desta investigação. Para este artigo, utilizamos o conceito de competência recepcional do leitor de imagem como a capacidade do leitor de ver, ler, interpretar e compreender os princípios básicos dessa linguagem em diálogo com os elementos visuais de modo flexível, múltiplo e plausível, visto que toda leitura, por mais subjetiva que seja do ponto de vista do leitor, precisa ser autorizada pelo texto.

Desenvolvimento

Nesta seção, partindo dos conhecimentos formalizados pelas crianças em suas falas durante as aulas de leitura da obra Rapunzel (LINHARES; 2012), analisamos as respostas dos sujeitos com foco no enredo, no gênero conto de fadas e na experiência estética da criança na aula com mediação de leitura.

Os contos de fadas estão presentes no imaginário das crianças antes mesmo delas ingressarem na escola. É consenso entre os estudiosos da literatura infantil que não se pode pensar em livro para a infância sem pensar no seu leitor: a criança. Do mesmo modo que é impossível pensar no livro para a infância sem nos remeter aos contos de fadas, gênero que marca a origem da literatura infantil.



Figura 1: Capa do livro – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012.

Nesse contexto, percebemos que os textos literários canônicos vêm sendo adaptados para livros de imagens e histórias em quadrinhos, o que notoriamente corrobora para a aproximação entre o leitor e o texto. Desde o momento da entrevista inicial com as crianças, a obra Rapunzel aparece nas vozes dos sujeitos como constituinte do repertório de leitura do grupo. Ressaltamos que os nomes dos sujeitos são fictícios e escolhidos pelas próprias crianças. A sigla PP indica professora pesquisadora. Para começar, vejamos as vozes dos sujeitos transcritas nos episódios de leitura que se seguem.

47.	PP	E agora quem é que tem um livro em casa?
48.	Valentina	Eu tenho um bocado.
49.	Mr. Bibe	Eu tenho um Gibi.
50.	PP	E você, Yuri? Tem algum livro em casa?
51.	Yuri	Tem um livro da minha mãe.
52.	Wedna	Eu tenho uma história da Disney.
53.	Barbie	Eu tenho livro da Barbie Bailarina.
54.	Terezinha	E eu? Eu quero falar.
55.	PP	Você tem que livro, Terezinha?
56.	Terezinha	O livro da Rapunzel.
57.	PP	O livro da Rapunzel? E você sabe como é a história da Rapunzel?
58.	Terezinha	É.
59.	Letícia	Eu sei, tia.
60.	PP	Espera aí um pouco, Letícia, que Terezinha está dizendo.
61.	Lara	A princesa tinha um cabelo bem grande.
62.	Yuri	É uma história de princesinha para meninas.
63.	Letícia	Pera, tem uma bruxa que pegou a Rapunzel, não foi? E cortou o cabelo.
64.	Terezinha	Foi, ela cresceu, cresceu e ficou com cabelo be:::m gra:::nde.

Quadro 1: Episódio 1 – Entrevista inicial – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Posto isso, não poderíamos deixar de escolher o conto de fadas Rapunzel para dar início a nossa intervenção na sala de aula. Escolhemos o conto de fadas por sua popularidade, visto ter sido narrado por milhões de pessoas que empregam e retiram elementos, tornando a narrativa mais significativa para si e para os outros que a conhecem muito bem.

De acordo com o episódio de leitura descrito, podemos comprovar que as crianças possuem vários referenciais sobre a obra quando verbalizam que há uma princesa de cabelo bem grande, fazendo o alongamento da vogal para enfatizar o tamanho do cabelo, e revelando a figura da bruxa que cortou o cabelo da princesa. A voz de Yuri, linha 62, ao se remeter à história da Rapunzel, carrega um tom irônico e depreciativo do conto. No vídeo, no qual as aulas foram gravadas, observamos que o aprendiz faz ar de desprezo, pois, para ele, o conto Rapunzel é coisa de menina, o que denota a imersão nos valores machistas em que se separa inclusive, na literatura, o que se lê para meninas e para meninos.

De acordo com Fontana (2005), o planejamento das sessões de leitura deve propor ao professor procedimentos de mediação que despertem na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeito às experiências e habilidades do que elas já dominam, para que na interação com seus pares, com o livro e com o professor, a criança aprenda e opere com conceitos novos. Em vista disso, cabe ao professor mediar a

leitura de imagens de modo que as informações que estão relacionadas à obra possam ser compreendidas de acordo com a capacidade dos aprendizes. Para isso é necessário que o mediador saiba de alguns dados do aluno: quem é? O que sabe? Como vê o mundo? Conforme disse Feldman (*apud* Iavelberg, 2015, p. 41), em palestra no curso de Arte e Crítica no MAC/USP, “é preciso ter empatia para ensinar. É necessária a projeção do eu para dentro da obra, respirar dentro de sua atmosfera, sentir suas tensões, ouvir o que ela está dizendo”. E desta forma projetamos nossa mediação: transportando a criança para dentro da obra.

Nesse sentido, a escolha do conto de fadas Rapunzel, adaptado por Thais Linhares em narrativa visual, como instrumento de mediação para a leitura, justifica-se pelo fato da obra não ser somente uma transposição de linguagens. Ela é considerada um fazer artístico em que a autora tem liberdade de tomar decisões sobre o que vai enfatizar ou suprimir do texto matriz. A obra já bastante conhecida das crianças, e também adaptada para o cinema pela Disney, suscitou a possibilidade de intertexto com o filme Enrolados (2010). Vejamos.

363.	PP	E o que mais?
364.	SFMT	Vozes inaudíveis. [Tem o nome todo enrolado.
365.	PP	Como é, Yuri?
366.	Yuri	É ((+)) tem o nome todo enrolado.
367.	PP	E por que será que esse nome está todo enrolado?
368.	Emily	Por que finge que é o cabelo da Rapunzel.
369.	Letícia	Porque tem a cor amarela, então o cabelo da Rapunzel é loiro.

Quando 2: Episódio de Leitura 2 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Logo que observa a capa do livro, Yuri, na linha 367, associa a fonte utilizada para grafar o título do livro ao filme. A escolha tipográfica da fonte causa no observador um efeito semântico e sintático que logo remete ao conhecimento prévio que já tinha da princesa loira do filme da Disney.

Em Rapunzel, a autora utiliza um caractere que por sua composição plástica e de cor produz um efeito icônico com o conto de fadas que será lido. Para Letícia, na linha 369, a escolha tipográfica cumpriu a função de indicar sobre aspecto da história a ser narrada. Emily, na linha 368, demonstrando plena capacidade de atribuir sentido às marcas icônicas do título, reflete a partir da escolha editorial no tocante aos aspectos estéticos e simbólicos da tipografia. Para Emily, o formato das letras “finge” ser o cabelo da Rapunzel, ou seja, ela aciona sua competência leitora para atribuir significado ao que vê, compreendendo a associação entre a imagem e o aspecto fundamental da história: a trança da personagem.

A escolha dos elementos para a composição da capa do livro de Thais Linhares (2012) tornou o conteúdo atraente oferecendo pistas sobre o enredo. Além disso, a composição das cores e a apresentação da cena narrativa da capa, dialogando com o projeto gráfico do livro como um todo, permitiu que o leitor acionasse vários conhecimentos de sua bagagem cultural, enriquecendo a experiência da leitura. A produção e criação da capa de um livro são processos muito ricos e importantes para obter um resultado de qualidade e efeitos estéticos capazes de convencer o leitor para sua leitura, por isso na exploração da pré-leitura, tentamos recuperar todo esse potencial de significação.

Continuando com o desenvolvimento da sequência didática da obra Rapunzel, durante a sessão de leitura, as crianças manifestaram suas impressões sobre as imagens expondo pontos de vista divergentes, umas demonstrando que gostaram e outras dizendo que não. Barbie se revela decepcionada com as imagens do livro porque, para ela, o texto visual não é um conto de fadas, e sim filme de terror, conforme explicitado no diálogo a seguir após a imagem que o referencia.



Figura 2: Imagens do livro Rapunzel – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012, p. 28-29

364.	Barbie	Professo:::ra, professo:::ra ((+)) professora, eu não posso ver isso não.
365.	PP	Mas, por que você não pode ver isso não?
366.	Barbie	Porque minha mãe diz que eu não posso isso não. Não posso porque isso é coisa de filme de terror e eu vou sonhar. ((As imagens das páginas 28 e 29 causaram estranheza para criança)).
367.	PP	E você acha que essa imagem é de filme de terror?
368.	SNI	Umhum... eu acho.
369.	Valentina	Eu também acho.
370.	Barbie	E eu não posso ver filmes de terror.
371.	PP	E Rapunzel é uma história de terror, Barbie?
372.	Barbie	Não, mas não parece coisa pouco ruim ((+)) um pouco ruim porque alguém pode sonhar.

Quadro 3: Episódio de Leitura 3 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Desde os primeiros contatos com o campo de pesquisa percebemos que Barbie tinha um discurso que manifestava medo e opressão. No parque nunca brincava porque não podia ter contato com areia, não tinha livros em casa porque somente podia ler livros de igreja, sempre falava que tinha medos. No contexto dos livros de narrativas por imagens, o autor imprime marcas de destaque para realçar uma ideia, nesse caso, o estado de espírito das personagens principais da narrativa. A leitura do conto possibilitou a Barbie se encontrar no seu psicológico, falar de seus medos, de suas pressões internas cumprindo exatamente o que é a função dos contos de fadas: oferecer “imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida” (BETTELHEIM, 2015, p. 14). Nesse caso, ainda que

a adaptação tenha sintetizado a narrativa original, a escolha do efeito dramático nas imagens causou estranhamento ao grupo, visto que a autora apresenta traços de expressividade nas personagens que fogem ao que habitualmente as ilustrações dos livros para infância apresentam.

Em página dupla, técnica muito utilizada para ilustração do livro infantil, cuja função é trazer simetria e unidade à cena, a autora aproxima Rapunzel e o príncipe do leitor em um ângulo de *closed* que ocupa todo o espaço da folha para destacar por meio das expressões faciais e corporais a força dos sentimentos no desfecho da história. A imagem da Rapunzel na página da esquerda (29) complementa a ideia da página par (28) em que o príncipe aparece sendo tocado pelas mãos da Rapunzel. Durante a sessão de leitura, algumas crianças indagaram sobre o conjunto das mãos que aparentemente estaria deslocado na cena, visto que não era possível saber a quem pertenciam as mãos.

Nesse contexto, participa o mediador com as interlocuções para instigar descobertas e respostas, esperando o movimento de tempo do outro, sem dar respostas ou impor soluções para o entendimento do que está sendo narrado pelas imagens. É fundamental que o professor mediador tenha conhecimento dos elementos teóricos que fundamentam as narrativas nos livros de imagem para que possa fazer as intervenções adequadas na prática da sala de aula. Notamos que, apesar de quadros distintos, a imagem da direita é continuação da imagem da esquerda e ambos os quadros formam um conjunto perfeito, harmônico e cheio de sentido. Assim, podemos afirmar que do mesmo modo que lemos o texto verbal, da esquerda para a direita, a imagem também é lida.

A leitura coletiva do livro Rapunzel foi uma atividade interativa, entrecortada por vários discursos que compuseram um novo texto falado a partir do que foi lido. O objetivo da leitura foi propor um resgate da memória do conto de fada na modalidade imagética, discutindo a estética das imagens a partir dos elementos cores, tonalidades e planos das imagens. A decepção de Letícia, quando resgata da memória outra versão do mesmo conto, indica para este estudo que o planejamento atingiu o propósito de resgatar os conhecimentos prévios dos aprendizes sobre o conto que estavam guardados em suas memórias de leitores e, assim, conhecê-lo em outra modalidade.

Passamos agora à análise de um recorte do *corpus* em que centraremos a atenção nos processos vivenciados pelos aprendizes que se relacionam às experiências estéticas da ficção. Um conto de fadas pode trazer alegrias, tristezas, paixões, decepções, medo. De acordo com Parreiras (2012), os afetos presentes nos contos de fadas são formas imaginárias de representar o que se passa internamente nas pessoas. Tomar contato com esses sentimentos por meio de uma dessas histórias é fundamental para a construção dos valores das crianças porque traz experiência da leitura para a sua vida.

Durante a mediação da leitura de Rapunzel, percebemos que os sujeitos progrediram do descrever ao revelar, segundo a teoria da leitura de imagem de Ott (2013). A seguir, analisaremos alguns exemplos a partir das passagens vivenciadas nas sessões de mediação de leitura.



Figura 3: Imagens do livro Rapunzel – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012, p. 8-9

218.	Barbie	A Rapunzel está comendo, depois está brincando, depois está escrevendo, depois tá fazendo uma porção mágica de poderes, depois tá pintando e depois ficou mocinha.
------	---------------	--

Quadro 4: Episódio de Leitura 4 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Nesse episódio, em que a pesquisadora pergunta ao grupo o que se pode observar na imagem de folha dupla, Barbie se detém a descrever as ações realizadas pela protagonista da história. De acordo com o discurso do sujeito, marcado pelo conectivo temporal “depois”, inferimos que Barbie compreende que as ações são executadas em um espaço dentro de um tempo decorrido quando diz “depois ficou mocinha”. No episódio a seguir, Letícia avança do nível descritivo e consegue verticalizar as análises da imagem.

578.	PP	Bom, agora que vocês já sabem que ela está no castelo, o que será que tá acontecendo? Por que aqui ela tá pequenininha e aqui ela está grande?
579.	Lelê	Porque ela comeu alface, ora!
580.	Letícia	Oh, tia, ela é pequenininha aqui porque só comia frutas, depois ela foi crescendo, brincando de boneca, escrevendo as coisas de amor que ela pensa ((+)) e aí ela ficou grande e fez um trabalho, depois ela pegou uma flor para ver como era bonita.
581.	PP	Será que passou o tempo aqui nesta parte? Como a gente pode descobrir?
582.	Letícia	É claro que passou né, tia? Olha aqui sol, noite, sol, noite ((Apontando para as imagens do sol e da lua presentes na página do livro)).

Quadro 5: Episódio de Leitura 5 – Rapunzel, etapa de leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Ao entender o desenvolvimento da compreensão estética dos alunos, o mediador pode propor intervenções. Em resposta à pergunta, Letícia, apesar de também descrever o que está acontecendo na imagem, avança para o patamar da análise, explicando que a criança estava pequena, pois só comia frutas, fez trabalho porque ficou grande, denotando a ideia de que criança não trabalha, e explicou que houve passagem do tempo pela alternância de sol e noite que aparece no plano de fundo da imagem.

Em outro episódio de debate, agora em grupos menores, sobre a mesma imagem, outras vozes aparecem para contra-argumentar sobre a cena.

786.	PP	E nessa página aqui, o que representa isto?
787.	Vitória	Representa que ela tá crescendo até ficar grande.
788.	PP	E como você sabe disso?
789.	Vitória	Porque ela começa aqui sendo bebê. Depois criança e depois ((Vitória para e pensa. Os colegas tentam ajudá-la a encontrar resposta, ela continua:)) nã:::o, eu quero dizer que aqui ela tá fazendo ciência.
790.	PP	E onde ela está, Vitória?
	Vitória	Ela está na torre dela e aqui é de dia porque tem sol e aqui é de noite ((apontando para as imagens de sol e lua)).

791.	PP	E quais elementos representam o dia e a noite aí? Como você sabe que é dia e noite?
792.	Vitória	O tempo passou, professora.
793.	PP	E você acha que foi muito tempo ou pouco tempo?
794.	Vitória	Eu acho que passou muito tempo porque para crescer tem que ter muito tempo.

Quadro 6: Episódio de Leitura 6 – Rapunzel, etapa de pós-leitura

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Segundo Nikolajeva e Scott (2011), é difícil para crianças menores interpretar a sequência na sucessão simultânea. Diante dessa técnica é mais fácil a criança pensar na imagem como sendo uma representação individual, por isso a enumeração da sequência, como disse Barbie no episódio de leitura anterior. Vitória avança substancialmente na leitura da imagem em relação à Barbie e à Letícia. Além de descrever o que a personagem está fazendo por meio de enumeração, apontar os elementos naturais como sol e lua para indicar a passagem do tempo, Vitória interpreta e fundamenta seu argumento com base em seu conhecimento de mundo, quando afirma que se leva tempo para crescer. Ela compreende a ficção tendo como base a realidade para estruturar seu pensamento.

O último ponto da teoria de Ott (2013) é revelar. Quando o leitor chega nesse nível de desenvolvimento, ele já possui um nível de abstração conceitual bastante avançado para transcender da referencialidade da imagem. Na cena abaixo, temos o momento de tensão da narrativa quando a bruxa joga os protagonistas para fora da torre.



Figura 4: Imagem do livro – Fonte: Rapunzel, Thais Linhares, 2012, p. 20-21

Durante a sessão de pós-leitura, que consistiu no debate sobre a leitura analítica da imagem, diante da discussão sobre o príncipe ter furado os olhos nos espinhos, Yuri se propõe a explicar o porquê de a fatalidade ter acontecido com o príncipe e não com a princesa, à medida que os dois foram jogados pela raivosa bruxa da torre. Segue o diálogo.

635.	Letícia	O príncipe se machucou nos espinhos e aí ele tá muito triste e cheio de sangue.
636.	Lelê	Ele tá todo vermelho ((fazendo cara de espanto)).
637.	Yuri	Ele furou os olhos. Quer saber por que que furou os olhos?
638.	PP	Eu quero saber, sim. Fale.
639.	Yuri	((Voltando para página anterior, Yuri aponta para a cena da princesa e do Príncipe caindo da torre e continua falando)). Olhe, porque os olhos ((+)) Rapunzel ((+))... A Rapunzel desceu da torre em segurança por isso ela não se machucou, mas o príncipe, ele não desceu da torre, a bruxa empurrou. Foi por isso que ele machucou os olhos.
640.	SNI	Foi, ela empurrou pela cara.
641.	Yuri	Foi, sim. Rapunzel desceu em segurança, mas o príncipe não. Ele não segurou na corda ((Referindo-se às tranças da Rapunzel)).

Quadro 7: Episódio de Leitura 7 – Rapunzel, etapa de pós-leitura – Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

Segundo a teoria da compreensão estética de imagens de Ott (2013), os níveis de leitura se articulam entre si de modo que o anterior passa a ser base para o próximo. Os estágios de compreensão das imagens não são etários, mas dependem das oportunidades educativas, da interação vivida pelos sujeitos e do grau de desenvolvimento de sua competência recepional. Embora essa relação de causa e efeito não esteja explícita na imagem, Yuri depreende que a princesa não se machucou por ter segurado na trança, enquanto o príncipe, arremessado, não teve uma descida segura. As imagens do livro, ao contrário do cinema, são estáticas. No entanto, o livro de narrativa por imagens não é uma arte decorativa, pela sequência de imagens sugere ao leitor movimento e duração, aspectos que foram claramente percebidos pelos pequenos leitores.

Desde o nosso primeiro contato com o campo de pesquisa, assim como nos primeiros momentos de observação dos sujeitos, pudemos perceber o quanto Yuri era articulado, falante e argumentativo. Sua fala revela capacidade de abstração que vai além do esperado para sua turma. As suas respostas para o acontecimento do enredo em que somente o príncipe fura os olhos não foi provocada pela intervenção da pesquisadora, apesar de se saber que em contato com o ambiente educativo, o fluxo de mediação promove o inesperado. O pensamento revelador de Yuri, linha 641, surge como última etapa do momento de leitura da imagem, que foi precedido pela descrição, análise, interpretação e fundamentação da leitura.

De acordo com Stierle (1979), o conceito de recepção pode se referir a muitas atividades do ‘receptor’. Durante as sessões de leitura de imagem analisamos as atividades desencadeadas no receptor provocadas pelos livros de narrativas por imagens: os leitores abriam e fechavam os livros, adiantavam e voltavam as páginas durante a leitura, desenhavam as imagens por cima do texto, colocavam o livro na cabeça para fazer chapéu. O horizonte de expectativa que o texto provoca varia de leitor para leitor, e não podemos ter certeza da abrangência do potencial de recepção ao propor uma leitura. No episódio recortado do momento de pós-leitura, Barbie, Yuri e Lelê tecem um diálogo que revelam alguns aspectos tratados pela a teoria da recepção estética. Vejamos.

642.	Barbie	Deixa eu falar. Eu não gosto dessa imagem.
643.	PP	Você não gosta dessa imagem por quê?
644.	Yuri	Eu gosto. Eu gosto porque tem roxo e roxo é bem parecido com azul e eu gosto muito de azul.
645.	PP	Tem mais alguma coisa? Barbie, por que você disse que não gosta desta cena?
646.	Barbie	Eu gosto, mas eu só gosto um pouquinho assim ó ((Mostra com os dedos fazendo o gesto de pouco)).
647.	PP	E Lelê, gosta desta cena?
648.	Barbie	Ela não gosta não, porque ela também tem medo.
649.	PP	Você tem medo, Lelê?
650.	Lelê	Não. Não gosto porque não gosto mesmo.
651.	PP	E você, Barbie? Por que tem medo?
652.	Barbie	Não, eu não tenho mais medo. Eu já pensei ((+)) é só pensar numa coisa boa e o medo vai embora.
653.	PP	Então agora você não tem mais medo, Barbie?
654.	Barbie	Não, tia, eu já soperei ((Superei*)).

Quadro 8: Episódio de Leitura 8 – Rapunzel, etapa de pós-leitura

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017

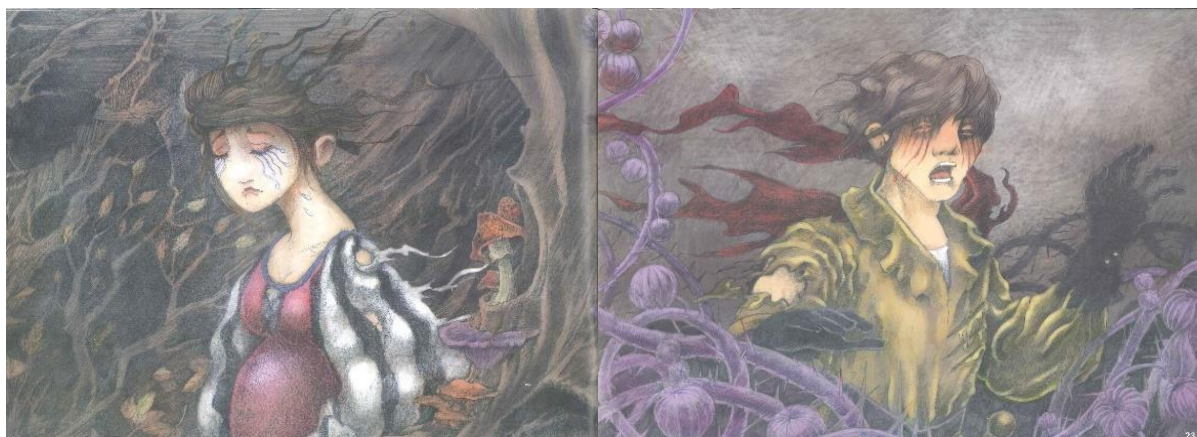


Figura 5: Imagem do livro – Fonte: Thais Linhares, 2012, p. 20-21

No diálogo transcrito, podemos perceber a complexidade do movimento que Barbie empreende para formar o seu ponto de vista. De acordo com Stierle (1979), a ficção não é reflexo do mundo, nem a representação de um outro bem diverso. Ao contrário, há sempre uma tensão para o leitor quando está diante de uma obra ficcional porque a recepção estética “se define pela intimidade de uma concepção prévia do mundo e pela estranheza do outro, oposto àquele” (STIERLE, 1979, p. 161).

O percurso feito pelos leitores de imagens passa por momentos conceituais. Entretanto, cada um lê a imagem de forma diferente, visto que objetos da cultura visual são polissêmicos. Nesse episódio, destacamos o movimento da recepção estética da imagem por Barbie, que tem início na linha 642, quando revela que não gosta da imagem, muda de opinião na linha 646 dizendo que gosta um pouquinho e termina revelando sua superação na linha 654. Notamos que o movimento de mudança de paradigma da recepção estética de Barbie é influenciado pela interação entre os sujeitos partícipes da discussão. Quando Yuri interrompe a resposta de Barbie se manifestando favorável à imagem, Barbie, que estava em conversa paralela na roda com Lelê, muda de opinião. Percebendo que Lelê também se manifestava em desfavor da imagem, a pesquisadora interpela Lelê para saber em que ponto havia pensamento convergente com a opinião dos outros sujeitos. Barbie, antecipando-se à resposta de Lelê, afirma que Lelê também tem medo. Lelê discorda de Barbie e justifica por meio de sua subjetividade que não há motivo específico e nem medo, apenas não gosta. Na continuidade da interpelação da mediadora, Barbie muda o discurso e supera o medo das imagens explicando que estratégia utiliza: “é só pensar numa coisa boa e o medo vai embora”.

A progressão de sentimentos de Barbie durante a leitura do conto de fadas e a superação do medo causado pelas imagens foram resolvidos por meio da ficção. O leitor do texto ficcional, segundo Zilberman (2009, p. 49), é composto de duas categorias: o horizonte de expectativa e a emancipação, “entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade”. Assim, se a finalidade da arte é possibilitar ao homem se expressar, afirmar-se, portanto, humanizar-se, o mais importante desse episódio de leitura foi perceber que a criança conseguiu se superar, permitindo aflorar uma estratégia pensada para se emancipar do medo.

A princípio a sequência didática deste livro foi pensada para 3 encontros. No entanto, devido às especificidades dos sujeitos, que pela própria idade e fase do desenvolvimento têm limitações na capacidade de concentração, desdobramos o momento de pós-leitura para a aula seguinte, aumentando mais 2 encontros, o que rendeu mais discussões sobre o livro. Dessa forma, o trabalho com o livro Rapunzel foi muito mais profícuo pela própria natureza do texto, e porque os contos de fadas constituem uma forma de entretenimento e oferecem novas dimensões à imaginação das crianças, as quais elas não seriam capazes de descobrir por si só de maneira tão verdadeira (BETTELHEIM, 2015).

Considerações finais

Diante do exposto, fica evidente que ler contos de fadas para as crianças é um caminho de sentidos para a própria vida. Durante as sessões de leitura do livro Rapunzel, percebemos a dimensão do prazer e da liberdade criativa de pensamento para atribuir sentido à narrativa dos sujeitos. A estrutura do conto adaptado por Thais Linhares (2012) provoca novas dimensões à imaginação da criança. Essa provocação por meio das imagens de caráter sequencial apresenta estrutura comunicacional, visto que a narrativa imagética demanda constantemente que o leitor faça a articulação causa-efeito e o agenciamento de repertório semântico, afetivo, cultural para atuar como interlocutor no processo de recepção, realizando o que argumenta Stierle (1979), que o sujeito da recepção não pode ser isolado do sujeito da produção.

Ressaltamos que o conceito de recepção pode se referir a muitas atividades do receptor. Entretanto, a leitura de imagem não é algo tão óbvio para o leitor. De acordo com os nossos estudos sobre a linguagem visual, elucidamos que para se ler, compreender e interpretar uma imagem o leitor precisa de referências específicas para entender que a imagem possui significantes ricos em significação para o desenvolvimento de sua competência leitora. Não se trata de fazer atividades repetitivas para adquirir habilidades, mas de maturar a ação por meio da

experimentação para que a habilidade seja consolidada em estágios distintos, produzindo o desenvolvimento intelectual do indivíduo e, por conseguinte, concentração sobre o livro lido. “Essa habilidade não se adquire repentinamente, mas é preciso um contínuo processo de experimentá-la gradualmente, sistematicamente” (AMARILHA, 2012, p. 52). Assim, o professor necessita conhecer os elementos constituintes da linguagem visual para poder explorar o potencial da competência recepional dos aprendizes na mediação de narrativas por imagens.

Referências

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. A. Caetano. 26. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

ENROLADOS. Direção: Nathan Geno e Byron Howard. Produção: Roy Conli *et al.* Estados Unidos: Walt Disney, 2010. 1 DVD (100 min), son., cor.

FONTANA, Roseli. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

IAVELBERG, Rosa. *Arte educação modernista e pós modernista: fluxos*. 2015. 258f. Tese (Livre Docência) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LINHARES, Thais. *Rapunzel*. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

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

OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. *In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo Cortez, 2013. p. 148-185.

PARREIRAS, Ninfas. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? *In: LIMA, Luiz Costa (Org.). A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. L. C. Lima. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 119-165.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Afiliada, 2009.

Sobre as autoras

Sayonara Fernandes da Silva. Doutora em Educação (2020) e Mestre (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN na linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento. Membro do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem

da UFRN, pesquisando, principalmente, os seguintes temas: políticas públicas de leitura com ênfase no PNBE; a competência recepional do leitor de narrativas por imagens, ilustração do livro para infância; literatura infantil; mediação de leitura, literatura negra e a formação do leitor na Educação Infantil, realizando Estágio Doutoral na Universidad Complutense de Madrid com estudos sobre leitura e escrita criativa na Facultad de Educación do Centro de Formación del Profesorado – UCM (2018). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (1997), e em Pedagogia – Licenciatura Plena pela Universidade Vale do Acaraú – CE (2012). Experiência profissional docente com ênfase em Linguística, Leitura, Redação, Produção de texto e Literaturas e na área da Educação Infantil como Professora e Coordenadora Pedagógica. Professora de Língua Portuguesa do quadro de professores do Estado do Rio Grande do Norte/ SEEC/ RN. Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/Natal/RN, Formadora do Curso Cenas de Leitura. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar – UNP (2003) e em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP (2010). Foi bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013-2014; 2016-2018).

E-mail: sayonara.sayonara@yahoo.com.br.

Marly Amarilha. Professora Titular colaboradora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1974) atual Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; especialização e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982); doutorado pela University of London (1991). Introduziu o ensino de Literatura no Curso de Pedagogia. Coordena o grupo interinstitucional “Ensino e Linguagem” – GPEL. Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em Teoria da Leitura e Ensino de Literatura. Pesquisa, principalmente, os seguintes temas: leitura; linguagens; literatura; literatura infantil, educação fundamental; formação do leitor; formação do mediador de leitura; argumentação; ensino superior. É autora dos livros *Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica* (9. ed.); *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola* (2. ed.). Editora da coleção *Educação e Leitura*. Membro da Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – Seção Brasileira (AFIRSE – AIP ELF). Membro convidado da ANPOLL, GT Leitura, Literatura Infantil e Juvenil. Membro Honorário da Associação de Leitura do Brasil – ALB. Coordena o Seminário *Educação e Leitura-Brasil (SEL)* evento de abrangência nacional, que divulga e discute pesquisas na área da educação e leitura. Bolsista de produtividade do CNPq.

E-mail: marlyamarilha@yahoo.com.br.