

## **A NARRATIVA VERBO VISUAL E SEU PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO**

**RAMOS, Flavia Brocchetto – UCS**

**GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita**

**Agência Financiadora: FAPERGS**

Qual é o lugar da literatura na escola? Qual é o papel da literatura na formação da criança? O que o estudante brasileiro lê e como lê? Essas são questões que se colocam quando pensamos os resultados de avaliações como as do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), as quais vêm apresentando índices insatisfatórios de aproveitamento escolar. Cada avaliação tem uma orientação específica. Magda Soares ressalta, a partir de documentos que fundamentam o PISA, que esse sistema focaliza “habilidades de leitura necessárias em situações da vida real – ler ‘para uso público’, ler ‘para a educação’ – e por isso os testes privilegiam a compreensão de texto informativo e as habilidades de utilizá-lo e de refletir sobre ele” (2005, p. 32). A leitura do texto literário tem sido objeto de poucos estudos, talvez pelo diletantismo atribuído ao gênero. Pesquisas realizadas pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) e, em especial, resultados trazidos por Magda Soares (2003), apontam formas de escolarização da literatura infantil e juvenil. Números e resultados apenas comprovam o que pais, alunos, professores e empregadores já percebem: o ensino brasileiro não está sendo capaz de formar estudantes e profissionais qualificados. Diante dessa realidade, torna-se necessário, além de investigar causas do insucesso escolar, propor alternativas que possam contribuir para uma mudança no quadro.

Foi como o intuito de atuar nesse cenário que desenvolvemos a pesquisa A produção de sentido e a interação texto-leitor na literatura infantil. O projeto estuda a leitura infantil enquanto fenômeno construído pelo leitor a partir da sua interação com a ilustração e com a palavra e das linguagens entre si na narrativa verbo-visual. Neste artigo, analisamos a fala de cinco crianças que cursam a terceira série do ensino fundamental<sup>1</sup>, investigando os procedimentos empregados na leitura. Esses sujeitos trouxeram autorização da família para participar da atividade.

---

<sup>1</sup> Esses estudantes são alunos de uma acadêmica de Letras que atuou no Projeto como bolsista de iniciação científica e, desse modo, já havia analisado a obra objeto da entrevista. Estudam em uma escola de classe média baixa, na periferia de Caxias do Sul.

Os dados são coletados através de entrevistas episódicas, na modalidade individual, adaptada de Bauer e Gaskell (2003). A professora titular indica cinco alunos entre os melhores leitores da turma para a entrevista, que consiste apenas de um encontro entre entrevistadora e entrevistado. Não há acompanhamento anterior ou posterior a ele. No primeiro momento, a entrevistadora expõe a finalidade do encontro e logo questiona o estudante sobre sua relação com a leitura, envolvendo aspectos como o acesso aos livros, o local e o horário para a leitura, as concepções de livro e de literatura, os títulos lembrados, entre outros. Num segundo momento, apresenta uma obra infantil para que a criança leia. Por fim, o aluno fala sobre a narrativa lida, revelando os sentidos atribuídos à obra – personagens, conflito, tempo, espaço, enredo e desfecho, entre outros aspectos – a partir da interação com os códigos lingüístico e visual.

As crianças cujas entrevistas constituem o *corpus* deste estudo leram a obra infantil *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...*, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Graça Lima (2003). Discorreremos sobre o modo como esses sujeitos lêem a obra e, através desta análise, buscamos os fatores que podem favorecer o desenvolvimento da competência leitora em crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

### **Como se apresenta a narrativa verbo-visual?**

*Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* é um conto que pertence à literatura popular. Ana Maria Machado adaptou essa narrativa para a linguagem escrita, e Graça Lima a traduziu para a visualidade. O texto possui a estrutura de conto cumulativo, própria das narrativas transmitidas oralmente. No conto, o pássaro cambaxirra faz um ninho no galho da árvore mais bonita da floresta, mas surge um lenhador para cortá-la. Ao pedir que ele não a derrube, ouve: "Ah, cambaxirra, se eu pudesse..." E o lenhador justifica-se afirmando que recebeu a ordem do capataz, uma pessoa de quem ele tem muito medo. Cambaxirra, então, procura o capataz, a fim de impedir que o lenhador corte a árvore. Mas o capataz também diz receber ordens, neste caso, do barão. "E morro de medo dele" (2003, p. 11), conclui. Ela vai até o barão... Assim, o passarinho procura outros superiores – visconde, conde, marquês, duque – que possam impedir a derrubada da árvore, ouvindo de todos a mesma resposta: "Ah, cambaxirra, se eu pudesse...". Acumulam-se personagens, numa espécie de "lenga-lenga". O conflito se resolve

quando, finalmente, a protagonista chega até o imperador e este, sob a ameaça de a Cambaxirra pedir a ajuda de "a todo mundo junto", ordena que a árvore não seja derrubada. Ocorre, então, a confraternização de todos sob a sombra da árvore.

É importante destacar que não se realiza, neste estudo, uma análise exaustiva da obra em questão. São levantados apenas aspectos composicionais que se destacam e são essenciais a compreensão do texto. Dessa forma, serão analisadas a estrutura narrativa do conto e a construção dos personagens, que se efetivam pelas linguagens verbal e visual.

O conto segue o esquema narrativo tradicional anunciado por Propp (1984). De acordo com o autor, o enredo inicia em uma situação de harmonia, no caso, a cambaxirra, na floresta, construindo seu ninho “na árvore de galho mais bonito da floresta” (MACHADO, 2003, p. 7). Essa harmonia é perturbada pela ação de um agente desestabilizador – a ordem de corte à árvore – , obrigando a protagonista a sair de seu espaço e passar por provas, em busca de um objetivo. Na obra, o passarinho parte em busca do responsável pela ordem, percorrendo toda a hierarquia da nobreza, até chegar ao imperador. Entretanto, todos os personagens se eximem de responsabilidade com a situação da protagonista. O pássaro é desafiado por cada negativa recebida, mas demonstra persistência. Por fim, ao encontrar o imperador, vive a prova mais significativa: e a supera com inteligência e coragem:

Mas a cambaxirra estava furiosa:

- Prende nada. Primeiro vão ter que me pegar, e isso não vão conseguir. Mesmo porque eu vou sair por aí e pedir ajuda a todo mundo. [...]
- Ah, cambaxirra, não faz isso não. De todo mundo junto eu tenho medo.
- Então salva minha árvore (MACHADO, 2003, p. 25).

Com essa atitude, a protagonista obtém a revogação do corte de sua árvore e retorna ao espaço inicial transformada, estabelecendo-se uma nova situação de harmonia. Além disso, como indica a ilustração final do conto, a ação da cambaxirra afeta também as relações de poder, uma vez que todos confraternizam à sombra da árvore de galho mais bonito. Essa seqüência de ações confere maior legibilidade ao texto, pois, ao apresentar uma estrutura conhecida dos leitores mirins, a leitura da narrativa é facilitada, contribuindo para a compreensão e, conseqüentemente, para a aceitação do conto.

Outro elemento de destaque na narrativa é a repetição, presente nos diálogos entre os personagens. A frase “Ah, cambaxirra, se eu pudesse...” é pronunciada por todos os personagens, à exceção do imperador, e dá inclusive título à obra. Além disso, no encontro com cada personagem, retoma-se todo o percurso realizado pela protagonista:

Duque, por favor, não dê ordens ao marquês  
para dar ordem ao conde  
para dar ordem ao visconde  
para dar ordem ao barão  
para dar ordem ao capataz  
para dar ordem ao lenhador  
para derrubar a árvore de galho mais bonito  
onde estou fazendo meu ninho (MACHADO, 2003, p. 21).

A repetição facilita a leitura pelo público mirim, pois auxilia a retomada de elementos e situações, contribuindo para a memorização e para o estabelecimento de relações entre esses elementos. A explicitação do percurso da protagonista, no texto, sinaliza sua persistência e coragem, em detrimento da acomodação e da covardia dos demais personagens, aparentemente poderosos. Já a recorrência de situações, como o pedido da cambaxirra e a negação dos personagens, cria no leitor expectativas sobre o desenrolar da história, seja de que o pássaro ouviria sempre “não”, seja de que alguém poderia ajudá-lo. Entretanto, as expectativas nem sempre são confirmadas, entrando em jogo o procedimento de negação – o texto oferece pistas que não se concretizam (ISER, 1996). Um exemplo de negação pode ser a própria solução final, na qual o imperador revoga a ordem de corte da árvore. Após sete negativas, é provável que o leitor espere ler a mesma resposta – “Ah, cambaxirra, se eu pudesse...” Porém, não é isso que acontece, contrariando a hipótese construída.

Os personagens, a maioria desconhecidos pela criança, podem estimular sua curiosidade, mas também se oferecer como vazios (ISER, 1996), ou seja, lacunas a serem preenchidas pelo leitor. A criança, assim como o adulto, vive situações em que o outro se exime de responsabilidade para com ela, transferindo decisões para outras pessoas e negando-lhe sua ajuda. Dessa forma, os personagens omissos do conto podem representar personalidades conhecidas pelos pequenos.

Além dos elementos tradicionais, o texto apresenta como característica o sincretismo de linguagens. A significação não surge apenas pela decifração da palavra

escrita, mas também pelas articulações estabelecidas entre código lingüístico e ilustração, projeto gráfico e/ou contexto, sistemas esses próprios do texto e inter-relacionados no conteúdo. Na atualização textual, o leitor constrói conexões entre as linguagens e atribui-lhes sentido.

A ilustração da obra é especialmente rica, cumprindo várias funções, de acordo com estudos de Camargo (1993). A linguagem visual antecipa elementos, como a protagonista, o espaço e a presença do imperador, na capa e páginas iniciais, anteriores à narração verbal. Além disso, acrescenta dados à palavra, através da caracterização dos personagens e da apresentação do desfecho da história, presente apenas na ilustração. Ao iniciar-se a narrativa lingüística, a imagem passa a ocupar a página esquerda, enquanto a palavra fica à direita, sobre um fundo amarelo. Todas as imagens são grandes e bastante coloridas, apresentando os personagens deformados – corpo desproporcional e colorido que não condiz com o objeto real (cabelos azuis, rostos roxos e vermelhos, por exemplo). Essas ilustrações mostram vestimentas, adornos e habitações dos personagens, contribuindo para que as crianças entendam a hierarquia, presente na história ocorrida num tempo distante, na época de palácios e reis.

Entretanto, a linguagem visual não desempenha apenas a função de ambientação da narrativa. A caracterização das moradias contribui para a compreensão da hierarquia: o barão, que ocupa uma posição inferior na cadeia de poder, mora em um castelo menor e mais simples, enquanto o marquês habita um castelo pomposo, tão extenso que não cabe no plano de fundo da ilustração. As vestimentas também fornecem elementos para a caracterização dos personagens. As roupas e jóias os diferenciam, pois, à medida que a posição se eleva na hierarquia, há mais pompa há na indumentária. O visconde, por exemplo, não usa jóias, embora suas vestes sejam de um nobre. Já o conde e o duque, além de roupas mais refinadas, usam jóias: o conde, que ocupa uma posição inferior, usa apenas enfeites na gola, enquanto o duque, subordinado direto do imperador, usa colares enormes e tem os dedos repletos de anéis.

Opondo-se à ostentação, todos os personagens, plebeus e nobres – lenhador, capataz, barão, visconde, conde, marquês e duque – têm estampada, em sua expressão facial e corporal, o medo. Olhos furtivos, mãos que escondem a boca expressam o temor que explica a omissão diante do pedido da cambaxirra – “Ah, cambaxirra, se eu pudesse... Mas não é comigo. Estou só cumprindo ordens. (...) E morro de medo dele”.

Essa atitude, que se repete ao longo da narração, distingue o comportamento decidido da protagonista da inércia dos demais personagens, aliando-se à linguagem verbal, como já analisado.

A forma caricatural empregada na representação dos personagens também não é gratuita. À medida que a posição do personagem está mais próxima do topo, onde se situa o imperador, aumenta sua deformidade física. Tronco e barriga desproporcionais, cabeça enorme, aparência monstruosa – a ilustração do conde, por exemplo, lembra o vampiro Drácula – são elementos apresentados pela imagem que se intensificam com a proximidade ao monarca. Essa forma de apresentar os personagens lembra o perigo que o poder representa. É importante observar que, embora seja crescente também a sofisticação da indumentária, ela não consegue esconder a deformidade física dos personagens. As representações mais proporcionais são as do lenhador e do capataz, que se encontram no início da cadeia hierárquica, opondo-se às mais deformadas, do marquês e do duque, que ocupam a outra extremidade. Ou seja, quanto mais poderoso, menos humano.

A visualidade, nessa obra, cumpre um papel singular. O tratamento dado aos códigos lingüístico e visual amplia os sentidos do texto. Dessa forma, a palavra é destinada a função principal de veicular as ações que se desenvolvem ao longo do conto, enquanto à ilustração cabe descrever e acrescentar sentidos ao enredo.

Diante dos elementos analisados, consideramos que a obra possibilita ao leitor refletir sobre as relações de poder que se estabelecem em uma sociedade e faz uma apologia à coragem, à persistência, através da atuação da cambaxirra. Retomando a concepção emancipatória de literatura defendida por Jauss (1994), consideramos que o texto cumpre essa função, ao possibilitar ao leitor vivenciar uma situação de enfrentamento de dificuldades, refletir sobre ela e agregar essa experiência ao seu repertório. Zilberman (1998) afirma que a literatura infantil desempenha um papel formador, ao propiciar à criança a ampliação de suas vivências sem deixar a segurança do lar. Pelos aspectos expostos nesse segmento do texto, os quais conferem um cunho emancipatório à narrativa, este texto foi selecionado para que sua leitura seja nosso objeto de estudo.

**Como o estudante de 3ª série lê uma narrativa verbo-visual?**

A pergunta que abre este tópico precisa ser desdobrada (assim como bandeira ao vento, assim como uma história lida, assim como a palavra poética que brota do poeta...). Se o livro é constituído, no mínimo, por palavra e por ilustração, perguntamos: a criança lê a ilustração relacionando-a a palavra e vice-versa? Para sistematizar essa reflexão vamos analisar a voz dos leitores mirins. Cada entrevista durou em torno de 30 minutos e ocorreu nas dependências da escola onde os sujeitos estudam. O protocolo de coleta de dados consistiu em entregar à criança o livro e solicitar que o leia. Não foi dada nenhuma indicação sobre o modo como deveria ser feita a leitura (voz alta ou silenciosa). Foi dito ainda que o aluno poderia ler como quisesse, parando, retomando, conversando. A seguir vamos apresentar sucintamente a leitura dos sujeitos.

O sujeito 1 leu a narrativa em voz alta, sem interrupção, concentrado e com boa entonação, demonstrando boa proficiência na oralização do código verbal. Encerrada a leitura, a entrevistadora indaga sobre como termina a história, ao que o entrevistado responde, citando partes da narrativa: “que ele pediu pro imperador, que pediu pro conde, pro visconde, pro capataz, pra todos os que tinham a cambaxirra lá pra ela impedir de cortar o galho onde ela tava fazendo o ninho”, mas ignora o desfecho da história. A princípio, o leitor não sintetiza a história e ainda restringe-se aos dados postos pela palavra, desconsiderando a ilustração no final do conto, a qual só é olhada após indicação do entrevistador, ao que a criança responde: “... eu não entendi essa parte. Por que eles ficaram alegres?”, sinalizando que não percebeu o desfecho. Esse procedimento que prioriza o texto verbal denota a falta de familiaridade com a leitura de imagens, como revela que o universo das imagens é tratado como mera decoração e não como parte integrante e constituída de significação.

Ao ser indagado sobre o papel das ilustrações para o sentido da obra, afirma que sem as imagens “não entendia. Por exemplo, assim, que nem eu falei, nós não ia sabe que tava representando isso” E acrescenta: “Vossa Majestade tava conversando com a cambaxirra, que é um passarinho...” O estudante demonstra que a ilustração foi importante para o reconhecimento da protagonista. O vocábulo “ninho” surge na página sete, fazendo menção a quem seria a personagem. Parece que este leitor tem a hipótese de que apenas a ilustração que acompanha a palavra pertence à história. A criança afirma considerar importante a ilustração porém não tinha percebido a imagem que encerra a narrativa. À medida que avança na leitura, vai indicando com o dedo

elementos nos desenhos. Durante a conversa sobre o texto, falava sobre o livro e o folhava, concomitantemente.

Ao ler, percebemos que, ao virar as páginas, primeiramente olhava a ilustração e depois lia a palavra, esse movimento se repetiu na leitura de todo livro, o que denota que, apesar da preocupação com a leitura verbal, a criança busca primeiramente referências nas imagens. E, no final, do turno em que foi entrevistada, comentou com a pesquisadora que havia gostado muito do livro.

O segundo sujeito foi entrevistado na sua sala de aula, enquanto os colegas estavam em Educação Física, porque optou pela leitura. Trata-se de um menino bastante tímido, leu o livro silenciosamente e também os dados sobre autora e ilustradora, na última página. Quando recebeu a obra, parece que as cores e formas lhe chamaram atenção<sup>2</sup>. O aluno abriu-a imediatamente, ignorando a capa, apenas olhou-a, quando solicitado. Em relação à percepção da ilustração, podemos afirmar que olhava a ilustração e depois a palavra, à direita. Às vezes, voltava para a ilustração e a observava novamente, com muita atenção (p. 12 e 26, em especial), constatamos ainda que se prendeu mais às ilustrações coloridas (cor roxa, na p. 12). No decorrer, porém, ia quase que diretamente à palavra. Encerrada a leitura, o aluno não abriu mais o livro, nem para olhar as figuras ao ser questionado sobre as mesmas. Destacamos que o entrevistado foi bastante objetivo e preciso nas respostas.

O estudante, ao ser indagado, aponta como particularidades da ilustração o colorido, mas não cita a desproporcionalidade das formas, destaca o amarelo como uma cor marcante na obra, diz que é uma cor viva, mas não consegue atribuir-lhe sentido. Acrescenta que a leitura de livro sem ilustração fica “mais sem graça”, caracterizando a ilustração como um aspecto sedutor. Destaca que a ausência de ilustração prejudica a concretização da narrativa, ao afirmar “porque daí eu não ia poder imaginar o que tá acontecendo”. O leitor afirma que a visualidade “conta o que está escrito”.

Hipóteses são levantadas pelo entrevistado sobre o processo de organização de uma narrativa verbo-visual. Afirma que primeiro “vem os desenhos, depois eles [autor] escrevem”. Percebe peculiaridades da ilustração, principalmente na cor. No entanto, mesmo a pesquisadora tendo insistido sobre outras singularidades da ilustração, o

---

<sup>2</sup> Parsons (1992) afirma que a criança passa por estágios da compreensão estética e que no primeiro estágio a criança é mobilizada pelas cores fortes.

sujeito não citou, por exemplo, a desproporção entre partes do corpo das personagens, a deformação dos homens e ainda a diversidade de tipos e cores das árvores. Constatamos que, muitas vezes, as crianças notam elementos importantes, mas não chegam a atribuir-lhes sentido.

Dessa entrevista, destacamos o modo como o leitor entende o encerramento da narrativa, pois afirma que a história termina com uma festa, porque não cortaram a árvore. Essa percepção revela que o estudante toma a ilustração como fechamento da narrativa. Lembramos ainda que a criança lê a quase totalidade da obra, indo até a página onde constam dados sobre a autora e ilustradora.

O sujeito 3 fez a leitura em silêncio e em alguns momentos movia os lábios. Olhava a ilustração à esquerda e depois lia o texto, à direita. Às vezes, voltava para a ilustração e a observava novamente, com muita atenção. No entanto, à medida que a história avança, passou, por exemplo, das páginas 15 a 23 sem lê-las, dizendo que seria a mesma coisa, ou seja, já tinha percebido a estrutura repetitiva da narrativa. O fato sinaliza que essa criança não concebe a leitura como jogo e vê a repetição, não como um elemento estrutural que brinca com o leitor e acrescenta dados ao enredo, mas como uma ação enfadonha. O leitor também não percebeu o aspecto cumulativo do conto.

Por várias vezes a entrevistadora indagou o sujeito sobre possibilidades de sentido para a história a partir da capa. A criança sugere que talvez seja a história de “um rei que era mau e ficou bom porque não gostava da natureza”, no entanto não consegue justificar essa hipótese pelos dados presentes na capa: o rei, o pássaro e árvores. Após uma breve exploração da capa, o sujeito iniciou a leitura, mas tão logo percebeu a estrutura repetitiva, indagou: “vai ser a mesma coisa até o fim?”, criticando a falta de novidade ou talvez a previsibilidade frente à reação de cada um dos que se opõem ao desejo da cambaxirra. Ao encerrar a leitura, conclui: “Acho que eu acertei o que eu tinha falado do rei mau que depois vira do bem”, sinalizando que entende como inerente à narrativa a transformação dos personagens. O leitor sente-se elogiado intelectualmente quando tem suas previsões confirmadas na leitura de uma narrativa.

A conversa sobre o livro, após a leitura, suscita ao leitor que volte ao texto, de modo que, enquanto falava com a entrevistadora, abriu-o e folheou-o novamente. Reconhece a cambaxirra como protagonista e destaca que a expressão “se eu pudesse...” significa que as pessoas queriam auxiliar o pássaro, mas, infelizmente, não conseguiam.

No entanto, como pulou páginas (em virtude da repetição) não percebeu que o diálogo entre a protagonista e o Imperador foi distinto dos demais. A entrevistadora precisou sugerir ao estudante retomar esse par de páginas. Mesmo localizando o diálogo, não se ateu à palavra, apenas olha a ilustração. O sujeito quer significar o texto pela visualidade, o que vem ao encontro do fato de ser um leitor basicamente de gibis.

Por vezes, o sujeito responde o que o adulto, a escola quer ouvir. Diz ter gostado do livro, em especial, da história e que as ilustrações não são importantes. No entanto, pula páginas e não lê nem mesmo o diálogo que encaminha para o desfecho. Indagado pontualmente sobre as ilustrações, afirma que elas são diferentes de outras conhecidas, mas não consegue explicar em que consiste essa diferença. A entrevistadora questiona se a diferença está no modo de fazer ou no que estão mostrando, ao que afirma que é o “modo de fazer, com pincel”. No entanto, há um equívoco porque a técnica empregada é pastel seco.

Acrescenta que a leitura, sem a ilustração, seria igual, negando a visualidade, assumindo um discurso escolar que critica o fato de o aluno alfabetizado ainda buscar obras com forte presença de visualidade. Quando a entrevistadora insiste, afirma que a ilustração é “um pouquinho” importante, “pra saber quem era o imperador, se ele era alto, baixo, magro ou gordo”, sinalizando que a visualidade é percebida como um elemento a partir do qual o leitor confirma o que a palavra anuncia. O sujeito sinaliza que é possível ler sem a ilustração, mas que a leitura se torna mais “fácil” quando a obra apresenta outra linguagem, nesse caso, a visual. E, cabe ressaltar, que o entrevistado faz a leitura das imagens. Prova disso foi a atenção dada à visualidade no contato com o livro. Às vezes, voltava para a ilustração e a observava novamente, com muita atenção.

A entrevista com o sujeito 4 foi realizada na biblioteca da escola. Havia ruídos de sino, professores e alunos ao fundo, o que pareceu não incomodá-lo. Leu a história em voz baixa e primeiro observava a palavra, depois as figuras, com atenção. A ilustração na página 12 parece ter chamado mais sua atenção, já que a observou antes de ler a palavra, talvez pela cor roxa. Leu todo o livro, até a biografia da autora e ilustradora. Ao longo da leitura avança com “mais pressa”, sem se deter na visualidade, dirigindo-se à palavra. O entrevistado caracteriza a ilustração como diferentes dos outros livros que leu: “tem uns livros que eles são assim, têm só umas cores, e esse daqui, eu notei que ele tem várias cores juntas”.

Após a insistência da entrevistadora sobre do que trataria a obra a partir da capa, afirmou quealaria de um rei. Concluída a leitura, sentenciou: “não gostei muito, porque tão destruindo a natureza”, o que sinaliza que entendeu parcialmente a história. No desfecho, o final é feliz: além de a cambaxirra salvar sua árvore, sua moradia – outras leituras poderiam ser feitas, além da questão da natureza – todos os personagens acabam confraternizando. Nesse sentido, o sujeito fez uma leitura deficitária da narrativa, uma vez que se deteve aos fatos iniciais, não avançou no enredo. Parece ter usado o óculos da pedagogização, o que demonstra falta de habilidades para a leitura literária.

O quinto sujeito realizou leitura silenciosa e apenas em um momento a interrompeu para fazer uma pergunta sobre a história. Olhava rapidamente a ilustração e deslocava-se ao verbal. Às vezes, espiava o desenho, se atendo às ilustrações mais coloridas (p. 20 e 26). Leu com rapidez e até sorriu, o que demonstra ter achado engraçada alguma situação.

A exploração da obra inicia pelo título. O entrevistado classifica-o como engraçado, mas não consegue especificar o que é engraçado. Repete o título, talvez porque seja constituído por uma expressão oriunda de discurso direto. Pela mediação da entrevistadora, o sujeito destaca também que a letra é feita com linha e percebe que aparece desenhada. O estudante associa a palavra cambaxirra à sua representação visual – a linha que contorna as palavras, cujos espaços internos estão preenchidos por diversas cores de tinta. Tal fato demonstra que concebe o texto como sincrético.

Pela leitura da capa, sugere que há um rei na história e essa hipótese é levantada pela presença da coroa. O sujeito fez leitura silenciosa e, às vezes, ri. Parou para esclarecer uma dúvida sobre parte de uma frase que não tinha entendido. Ao ser indagado a recontar a história, retoma algumas páginas e afirma que o livro, apesar de “enrolar bastante” (referindo-se à repetição), “é legal”. Não percebe o ludismo da proposta narrativa e afirmou que se fosse reescrever a história, enrolaria menos.

A ilustração é classificada pelo entrevistado como estranha e explica “o lenhador tá meio grande, sabe? Ele [capataz] tem a cabeça grande. Ele [barão] tem o tronco muito grande. Ele [visconde] tem a barriga muito grande. (Ria e mostrava os personagens no livro.) Ele [conde] é roxo. E ele [marquês] tem o cabelo muito grande.” Peculiaridades das ilustrações são percebidas relacionando-as com outras obras: “outros

livros pintam a cara de um salmão, né, e aqui a cara dele tá roxa, aqui ele tem pêlo aqui, cabelo azul. Aí é meio estranho, né. Se não, fora disso, ele é legal.”

Ressalta ainda que as árvores são estranhas, “porque elas tão vermelha, roxa, aqui as folha são rosa, o tronco também é roxo, aqui as árvores são amarela, rosa, aqui por trás tá sem pintar nada...” e atribui esse modo de ilustrar “ao jeito da pessoa, né, que pintou ou não.”, antecipando intuitivamente a percepção de que subjaz ao modo de ilustrar determinadas técnicas e estilos. O diferente, ou seja, a representação não figurativa é um aspecto negativo para esse leitor. Ainda afirma que a ilustração é dispensável na obra, manifestando, verbalmente, rejeição à visualidade, o que parece não se concretizar na prática.

### **Considerações finais**

Os modos de ler referem-se à peculiaridades da experiência de leitura dos sujeitos, mesmo estando todos freqüentando a mesma série, ter estudado sempre na mesma escola. As crianças analisam e lêem a obra como um todo (linguagem verbal e pictórica.) No entanto, quando questionadas, muitas vezes negam a importância da ilustração, revelando a hipótese de que apenas as palavras pode ser “lida”. Essa crença pertence, inicialmente, aos professores e pais e é transmitida às crianças. Ligada a essa premissa está a dificuldade de as pessoas dialogarem com a linguagem simbólica.

Embora a investigação comprove que a visualidade cumpre um papel na obra infantil, muitas vezes os entrevistados desconsideraram aspectos apresentados pela ilustração e não referidos no texto verbal. Entre outros, os cenários despercebidos, não foram mencionados, embora auxiliem a compor a identidade dos personagens por caracterizarem o lugar onde eles vivem. Enquanto o capataz mora em uma casa, os nobres vivem em castelos e palácios, cujo tamanho e suntuosidade aumentam de acordo com os títulos que detêm. Esses dados não foram mencionados pelas crianças durante as entrevistas, mas devem ser considerados, já que os auxiliam a perceber a hierarquia

Outra ilustração ignorada pela maioria dos sujeitos foi a que representa o desfecho do conto. Ao serem questionadas sobre o final da história, a maioria das crianças limitou-se a afirmar que a árvore não foi cortada, ignorando os aspectos apresentados pela última imagem, que toma conta de duas página e mostra uma festa. O desfecho, dado pela ilustração, foi citado por apenas um entre os cinco entrevistados.

Esse procedimento interpretativo que prioriza o texto verbal denota a falta de familiaridade com a leitura das imagens da obra, uma vez que o universo pictórico é tratado pelo leitor como mera decoração e não como parte integrante e geradora de significação. A não-leitura da imagem é consequência da adoção da hegemonia da palavra, presente no discurso do adulto, tanto dos familiares como dos professores.

Muitas vezes, as crianças não atribuem significado a aspectos observados na ilustração que contribuiriam para a compreensão do texto. Outras vezes, elas nem chegam a observá-los. Talvez isso seja resultado da postura dos professores que, na escola, dão ênfase à linguagem verbal, menosprezando a ilustração. Como a leitura ocorre pela interação entre todas as linguagens – as crianças percebem o livro como um todo – essa postura restringe o processo de apreensão do texto.

A significação da narrativa verbo-visual passa por dois caminhos. Quanto à forma, priorizam o verbal e quanto ao sentido, buscam o tom pedagogizante, neste caso, a valorização do meio ambiente. Embora essa temática esteja presente, ela é periférica no contexto do conto. A forma de lidar com o poder, de enfrentar conflitos e sentimentos como a insegurança e o medo são metáforas da narrativa, ignoradas pelos sujeitos. As crianças evidenciaram, pois, uma tendência em ler para aprender - um valores e normas de conduta, conhecimentos relacionados a conteúdos escolares - o que constitui um reflexo da concepção de literatura infantil como instrumento de ensino, disseminada nos ambientes escolar e familiar.

Literatura é arte e literatura infantil, texto onde convivem duas linguagens, a visual e a verbal, é uma manifestação artística cujos sentidos se efetivam pela interação dessas, fato que pode tornar ainda mais denso o processo de leitura. Lamentavelmente, os leitores têm dificuldade de efetuar uma leitura simbólica, que ultrapasse o sentido mais imediato das palavras: não discutem a hierarquia de poder e o “jogo” de responsabilizar ao outro, para resolver um problema. Que instrumentalização a escola oferece para significar a partir de duas linguagens? A respostas das crianças mostra um silenciamento da escola em relação a tal questão. Frente a isso, estamos iniciando outra investigação que estuda as práticas docentes relativas à literatura e pretende instrumentalizar professores para a abordagem do texto literário nas escolas.

## Referências

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAMARGO, Luís. *Ilustração no livro infantil*, Belo Horizonte: Lê, 1995.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Ana Maria. *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* Il. Graça Lima. São Paulo: FTD, 2003.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992. SOARES, Magda. “Ler, verbo transitivo”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). (2005) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica.

PROPP, Vladimir Iakovlevitch. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1984.