



LIVRO DE IMAGEM: POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO DO OLHAR

Marília Forgearini Nunes – PPGEDU/UFRGS
Agência Financiadora: CNPq

Resumo: A presença do livro de imagem na produção editorial nacional, além de revelar um novo gênero literário infantil, permite pensar a literatura infantil como meio de educação do olhar. Para realizar essa reflexão, traçaremos um breve histórico desse tipo de publicação que nos permitirá conhecer o caminho percorrido pela imagem para atingir a sua autossuficiência como texto literário infantil. Essa autossuficiência revela o surgimento de um novo gênero textual, com uma organização própria que precisa ser considerada na produção de sentido no ato da leitura. Dessa forma, na parte final deste trabalho, realizaremos uma leitura semiótica (GREIMAS, 2004; FLOCH, 2001; TEIXEIRA, 2008) de um livro de imagem. Utilizamos essa perspectiva teórica por compreendermos a imagem como texto cuja produção de sentido se dá não a partir da figurativização nele representada, mas sim pela relação que se estabelece entre os elementos sensíveis (formas, cores, linhas, ...) que compõem esse texto. A compreensão de como o discurso imagético se estabelece é o caminho que poderá auxiliar na educação do olhar a partir do livro de imagem da literatura infantil.

Palavras-chave: leitura – imagem – literatura infantil – educação do olhar

Os livros de literatura infantil são caracterizados em função do público ao qual se endereçam e pelo modo de constituição de seus textos. O público são as crianças e o modo de apresentação do texto prevê um texto verbal narrativo ou poético que vem acompanhado de imagem. Essa imagem é parte do projeto gráfico que compõe o livro e pode ser um desenho, gravura, pintura, fotografia, ou técnica mista.

No entanto, a produção editorial de livros de literatura infantil não se resume a textos com modo de expressão sincrética, no qual palavra e imagem sobrepõem-se, neutralizam-se, complementam-se dentro da maneira de expressão de cada uma dessas linguagens, com uma intenção única de sentido refletida no plano do conteúdo. Existem, também, textos literários voltados para o público infantil que são constituídos exclusivamente por imagens.

No presente trabalho, pretendemos, inicialmente, traçar um breve histórico desse tipo de publicação que revela um gênero literário infantil. A partir desse histórico, será possível identificar o percurso traçado pela imagem para atingir a sua autossuficiência como texto literário infantil. Essa autossuficiência revela o surgimento de um novo gênero textual, com uma organização própria que precisa ser considerada na produção de sentido no ato da leitura. Dessa forma, na parte final discutiremos o processo de leitura desse texto como prática de letramento visual e, oportunidade de educação do olhar da criança leitora.

Breve histórico do livro de imagem

A presença do **livro de imagem** nas publicações brasileiras tem como precursor, segundo Camargo (1995), o livro *Ida e volta* de Juarez Machado (Figura 1) escrito em 1969, mas com publicação no Brasil¹ somente em 1975. Reconhecido nacional e internacionalmente como informa a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)², o livro de Juarez Machado foi precursor dos livros constituídos unicamente por uma narrativa com imagens.



Figura 1: capa de *Ida de volta*

Camargo (1995) relata, também, que a partir da década de 1980 encontram-se outras produções semelhantes, principalmente da autora Eva Furnari. Por exemplo, as obras publicadas em 1983 *Zuza e Arquimedes* e *Filó e Marieta* (Figura 2). Além disso, nesse mesmo período a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) inclui uma premiação para esses livros, criando a categoria *Imagem*, que em 1981 é concedida ao livro de Juarez Machado, juntamente com a *Coleção Peixe Vivo* de Eva Furnari³.



Figura 2: capas de obras de Eva Furnari

¹ Segundo relata Camargo (1995), o livro foi publicado primeiramente em um coedição Holanda/Alemanha em 1975 e, em seguida, na França, na Holanda e na Itália. No Brasil teve sua primeira publicação pela Editora Primor e foi reeditado pela Editora Agir até o ano de 2001, estando atualmente com edição esgotada.

² Disponível em: http://www.fnlij.org.br/principal.asp?texto=PNBE&arquivo=/pnbe/texto/ida_e_volta.htm . Acesso em 14 out. 2011.

³ Informação consultada no endereço eletrônico da FNLIJ, disponível em: http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=30&cod_menu=2009 . Acesso em: 1 mar. 2012.

A presença da ilustração — como ornamento ou enunciado de sentido — principalmente associada ao elemento verbal na produção editorial tem do século XIX até 1930, segundo Rui de Oliveira, um período no qual ela “se individualiza como arte, como linguagem de massa e como realidade industrial e profissional”(2008a, p.13). Sophie Van der Linden complementa a afirmação de Rui de Oliveira dizendo que: “o desenvolvimento dos procedimentos de impressão possibilita que obras reunindo caracteres tipográficos e imagens na mesma página se multipliquem [nesse mesmo período]”(2011, p. 13). No percurso histórico traçado por esses dois autores é importante observar que a história sempre vincula a imagem ilustrada ao texto verbal, já que foi ele o que primeiro foi reproduzido, primeiro manualmente pelos copistas e em seguida pela prensa.

No entanto, apesar dessa vinculação, aos poucos a presença do texto ilustrado deixa de ser ornamento e assume seu caráter de texto imagético. Esse avanço ocorre não pelo desenvolvimento de técnicas de impressão, mas pelo interesse de autores em inovar na produção de seus textos, entrelaçando imagem e palavra em projetos gráficos diferenciados. Assim, o livro literário infantil começa a receber maior atenção dos editores e chega à modernidade com a imagem, por vezes, tendo predominância sobre a palavra, como, por exemplo, no livro de Edy-Legrand, *Macao et Cosmage*⁴ de 1919 (Figura 3). (VAN DER LINDEN, 2011).



Figura 3: páginas de abertura de *Macao et Cosmage*

Esse mesmo avanço pode ser percebido na produção de livros de outros países ao chegarmos à contemporaneidade. Para Van der Linden, é inegável que desde os primórdios do livro ilustrado houve um trabalho incansável para que se firmasse o espaço e o status da imagem e, complementa, ao afirmar que na sua opinião, atualmente “a imagem se afirmou a

⁴ A reprodução das páginas do livro digitalizadas estão disponíveis em <http://www.fulltable.com/vts/aoi/l/legrand/mc.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

ponto de “contaminar” o conjunto das mensagens e fazer do livro ilustrado um objeto visual *a priori*” [grifos da autora] (2011, p.21).

A presença inquestionável da imagem e sua relevância na constituição do livro literário infantil, no entanto, traz consequências. Com os **livros de imagem** percebemos a necessidade de modificação do ato de ler, pois é a leitura que torna viva e real a existência de um texto. A produção dos livros precisa da leitura e dos leitores para que se torne necessária e relevante. Portanto, os **livros de imagem** estão no mercado editorial, chegam ao público e precisam ser lidos para que se evidencie a sua presença na sociedade como gênero textual. Para que essa leitura se efetive, o modo de constituição do texto precisa ser considerado. Em outras palavras, é essencial que se (re)conheça a maneira com que esse texto produz sentido a partir de um modo de expressão que alcança o olhar do leitor e resulta em um conteúdo de sentido, num percurso que vai do sensível ao inteligível e permite ao leitor exercitar a sua sensibilidade produtora de sentidos.

Livro de imagem e a educação do olhar

Ver exige pouca energia para aqueles que possuem essa capacidade fisiológica. Temos na informação visual um modo de aproximação com a realidade (DONDIS, 2007). No entanto, não podemos limitar essa capacidade a um contato sem compreensão ou comportamento crítico frente à realidade apresentada pela imagem que vemos, pois estaríamos ignorando a capacidade comunicativa da imagem como texto produtor de sentido.

As imagens que constituem os livros literários infantis para as quais voltamos nossa atenção não são ornamentos que preenchem as páginas dessas obras com a função apenas de atrair o olhar do leitor. Essas imagens são representações que precisam ser consideradas também a partir da sua função geradora de conhecimento, isto é, capazes de modificar nossa maneira de pensar e ver o mundo (ACASO, 2006). Acessar essa função promotora de conhecimento e mudança no pensar exige um olhar que compreenda as ferramentas que constroem a imagem. Em outras palavras, trata-se de reconhecer os componentes sensíveis que nos permitem ver o texto imagético: tamanho, formato, forma, cor, textura, composição, enfim, tudo que constitui e estabelece relação na imagem, possibilitando a sua capacidade comunicativa e, não apenas, ornamental.

O letramento visual, portanto, passa por uma prática que não exige a produção de uma imagem valendo-se das ferramentas da linguagem plástica, mas sim a percepção sensível desses elementos plásticos de modo que se compreendam as suas possibilidades produtoras de sentido na constituição de uma imagem. Da mesma maneira que em relação ao verbal a

alfabetização é um processo que se preocupa com o uso produtivo por meio da escrita e que nem sempre é sinônimo de aplicação comunicativa na realidade, ser capaz de usar formas, cores, texturas na produção de uma imagem não é o mesmo que compreender como esses elementos produzem sentido na constituição dessa imagem.

Diante dessa perspectiva entendemos que as reflexões sobre letramento visual que nos permitirão propor uma abordagem serão desencadeadas na própria prática da leitura do texto imagético. É no exercício da leitura da imagem que se dá o letramento visual que, segundo a International Association of Visual Literacy é uma expressão cunhada por John Debes em 1969 e que se refere a:

um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver por meio da visão e ao mesmo tempo vivenciando e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para a capacidade natural de aprendizagem humana. Quando desenvolvidas, elas possibilitam que uma pessoa visualmente letrada discrimine e interprete as ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou constituídos pelo homem, que se encontrem no mundo que a cerca. Por meio do uso criativo dessas competências, essa pessoa torna-se capaz de se comunicar com outras. Por meio do uso apreciativo dessas competências, ela torna-se capaz de compreender fruitivamente as obras da comunicação visual⁵.

É, portanto, para a prática da leitura do texto imagético que voltamos nossa atenção. Entendemos a prática de leitura da imagem não como a verbalização do que nela está representado, mas sim a compreensão de como os elementos plásticos (cores, formas, linhas,...) se relacionam na constituição do que é apresentado pela imagem e tornam-se produtores de um discurso visual. Assim, a intenção é compreender que modo o sentido se estabelece na imagem, que se torna um objeto de significação cujo modo de constituição precisa ser considerado no exercício da leitura.

Leitura do livro de imagem: o que o texto diz e como diz

Dentre as diferentes perspectivas adotadas para compreender o texto como fenômeno de sentido, tomaremos a da semiótica discursiva, européia de linha francesa, vinculada a Algirdas Julien Greimas e seus colaboradores. A razão dessa escolha deve-se ao fato de que essa perspectiva da teoria semiótica se preocupa em “examinar os procedimentos de organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção

⁵ Tradução de: “Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication.” Disponível em: http://www.ivla.org/what_vis_lit.htm . Acesso em: 31 mai. 2011.

do texto (BARROS, 2005, p. 12). Assim, o sentido pode ser construído a partir das relações dos elementos que constituem o texto (numa relação interna) e da interação do leitor com esse texto (numa relação externa). Temos, portanto, duas instâncias a partir das quais podemos compreender o processo de significação, o texto, e a prática que envolve a sua leitura.

Segundo Floch⁶(2001, p. 9), o processo de significação é entendido pela semiótica como resultado “da reunião [...] de dois planos que toda linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo”. O plano da expressão refere-se às qualidades sensíveis (dimensão eidética, cromática, topológica e matérica) de uma linguagem utilizadas na sua manifestação discursiva. A manifestação discursiva do plano da expressão nos leva ao plano do conteúdo. O plano do conteúdo é a instância em que o sentido ou a significação são construídos a partir das manifestações sensíveis do plano da expressão, é o plano do significado.

O caminho que percorremos na leitura semiótica é estabelecido pela pressuposição recíproca de que não há plano da expressão sem plano do conteúdo e vice-versa. Esse pressuposição é denominada de semiose e revela a função semiótica presente em todo texto. Com base nisso, ao lermos somos capazes de compreender o que o texto diz (plano do conteúdo) e como diz (plano da expressão), construindo o sentido que nele existe a partir da sua semiose, isto é, da sua forma de expressão relacionada com a sua forma de conteúdo.

É importante esclarecer, no entanto, que a pressuposição que há entre plano da expressão e do conteúdo pode ser compreendida de 3 modos diferentes conforme as linguagens: nas linguagens simbólicas, os dois planos estão em conformidade total: “a cada elemento da expressão corresponde um [...] elemento do conteúdo (FLOCH, 2001, p. 28). Nas linguagens semióticas não há conformidade entre expressão e conteúdo. E nas linguagens semi-simbólicas a conformidade ocorre “entre categorias da expressão e categorias do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 29). A linguagem plástica participa deste terceiro sistema.

Essa noção nos permite entender que o sentido em um texto não é apenas decorrente da expressão, nem tampouco tem no conteúdo o seu aspecto mais relevante. A produção de sentido passa pelos dois planos da linguagem que constituem o texto. Assim, a perspectiva semiótica nos mostra que não podemos nos contentar com o sensível da expressão ou com o inteligível do conteúdo, o sentido para ser construído passa por ambos.

Em um texto plástico, por exemplo, o uso de uma cor não nos conduz a um significado. É o modo com que a categoria cor, o aspecto cromático, se apresenta em relação às demais

⁶ Jean Marie Floch é fundador da semiótica visual e um dos principais colaboradores de A. J. Greimas na elaboração da teoria semiótica geral. (Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1245/750> , acesso em 8 nov. 2011).

categorias da expressão o que possibilita a correlação com uma categoria do conteúdo. Dessa forma, não observamos uma categoria somente sob a ótica da sua semântica, precisamos também percebê-la a partir da sua organização sintática. Como nos diz Teixeira (2008, p.303):

Ler o texto visual [...] é considerar que o conteúdo se submete às coerções do material plástico e que essa materialidade também significa. Para além de observar linhas, volumes e cores, será preciso adotar uma metodologia de análise que opere com categorias específicas, cada vez mais bem formuladas pela semiótica plástica, que analisa sistemas semi-simbólicos” .

Se consideramos o papel significante da materialidade plástica em uma imagem, não podemos ignorá-la no ato da leitura. Dessa forma, ao ler a imagem não estaremos apenas considerando a figurativização apresentada por ela, mas “reconhecendo a existência de unidades propriamente plásticas, portadoras, eventualmente, de significações desconhecidas”(GREIMAS, 2004, p. 84-84). No caso do texto plástico apresentado no **livro de imagem**, a leitura, ao voltar-se para o plano da expressão da linguagem visual da qual se vale, deixa de ser ingênua e intuitiva e se torna uma prática analítica que considera a imagem como “ ‘um todo de significação’ ” (GREIMAS, 2004, p. 85) com articulações próprias para a sua produção de sentido.

Ao abordarmos o processo de significação do texto imagético considerando a sua constituição como elemento essencial tomamos as reflexões não apenas da semiótica geral, mas de uma de suas subdivisões a semiótica plástica. O uso do adjetivo plástico especifica o campo de atuação da semiótica, e define o seu modo de atuação: descrever o arranjo “da expressão de todo e qualquer texto visual”(OLIVEIRA, 2004, p. 12).

Essa descrição nos leva a uma discriminação das qualidades sensíveis que constituem o texto imagético: as dimensões matérica, topológica, cromática e eidética, e o modo com que se relacionam entre si. Segundo Oliveira, apreendemos e definimos o todo plástico e os efeitos de sentidos decorrentes dele a partir das relações estabelecidas entre as qualidades que organizam o plano da expressão como “concretização significante”(2005, p. 111).

Dessa forma, a leitura semiótica do texto imagético inicia pelo plano da expressão que captura o olhar por meio de suas qualidades sensíveis. Essas mesmas qualidades sensíveis distinguem o texto pelo seu modo de organização e, conseqüentemente, promovem também diferenciações nas possibilidades de apreensão, percepção e significação (OLIVEIRA, 2005).

Somos capturados pelo sensível da imagem e precisamos reconhecer as qualidades que a constituem para que possamos alcançar o seu aspecto inteligível, o plano do conteúdo ou a produção de sentido. Essa passagem do sensível para o inteligível que nos auxilia a alcançar a significação daquilo que lemos é compreendida pela semiótica discursiva como um “

‘percurso’ que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto”(GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 233). Em outras palavras, essa articulação é estabelecida em uma gradação do mais simples e profundo ao mais complexo e superficial como nos explica Teixeira (2008), envolvendo três etapas distintas que caracterizam o percurso gerativo de sentido: fundamental, narrativa e discursiva.

Esses três níveis nos auxiliam a identificar e compreender o plano do conteúdo de um texto. Esse percurso traça a geração do sentido desde o seu nível mais abstrato no qual se identifica a presença das oposições que constituem a base do texto (fundamental), passando por transformações, advindas da maneira como essas oposições se relacionam no desenvolvimento das ações (narrativo) e atinjam a enunciação discursiva, revestindo as ideias mais abstratas dos níveis anteriores com temas, figuras, definindo as categorias de tempo, espaço e pessoa (discursivo).

O par de ideias opostas busca nas qualidades sensíveis do plano da expressão o caminho para o seu reconhecimento. Dessa forma, para iniciarmos o percurso gerativo de sentido em um texto imagético é necessário que desmontemos esse texto. A imagem em sua expressão máterica, topológica, cromática e eidética é o ponto de partida na busca pelo sentido, pois diferentemente do texto verbal escrito no qual a leitura é linear e unidimensional (da esquerda para a direita, no mundo ocidental), “a superfície pintada ou desenhada não revela, mediante nenhum artifício ostensivo, o processo semiótico que se pensa estar aí inscrito”(GREIMAS, 2004, p. 86).

Primeiro olhamos, somos capturados pelo que vemos, para então nos deixarmos apreender pelo texto e suas qualidades sensíveis as quais procuramos identificar de modo a compreendê-las e sermos capazes de com elas produzirmos sentido para aquilo que ao final estamos lendo. O processo da leitura da imagem, portanto, inicia com um simples olhar e busca a complexificação do ver que lê a imagem, compreende o seu modo de constituição e produz sentido.

Esse é o caminho que a semiótica se propõe a traçar para compreender a produção e a apreensão de sentido de todo e qualquer texto. Esse caminho, segundo Landowski (2001, p.23), permite uma análise do material de leitura que tenta “resgatar, na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da sua própria organização estrutural do objeto”, é um caminho que nos ajuda a ver . No entanto, a produção de sentido não é algo a ser considerado somente no nível do texto. A apreensão do sentido envolve também um olhar e a presença desse olhar torna a produção de sentido uma manifestação dinâmica baseada em interações do sujeito com o objeto ou do sujeito com outro sujeito.

Assim, a semiótica nos permite refletir sobre a produção de sentido tanto nas relações estabelecidas na constituição do texto, como também sobre a apreensão do sentido no ato da leitura. Na leitura, o **livro de imagem** é tomado como um objeto produtor de significados (GREIMAS, 2004), mas a prática de leitura é que possibilita a construção desses significados. O texto é o ponto de partida para a produção de sentido, porém não apagamos a questão apreensiva que envolve a individualidade dos sujeitos leitores que possuem experiências culturais e sociais capazes de influenciar o modo de interagir com o texto e/ou com outros sujeitos envolvidos na prática leitora.



Figura 4: capa do livro *Onda*

A título de ensaio para exemplificar e compreender o modo com que a leitura do livro de imagem é feita valendo-se da semiótica plástica, voltamos nosso olhar leitor para a obra *Onda* (LEE, 2008). As imagens nesse livro descrevem e narram o encontro de uma criança com o mar. Testemunhamos esse encontro a partir da capa que coloca o leitor, juntamente com a personagem

apresentada, em frente ao mar.

Compartilhamos da mesma visão que a menina apresentada em primeiro plano (Figura 4). Estamos diante de um mar revolto, mas não agitado. Somos capazes de perceber a leve brisa que sopra e movimenta os cabelos e o vestido da menina. Suas pernas e seus braços (um na frente e outro atrás, um perna levemente dobrada, um pé que começa a se erguer do chão) revelam incerteza. Ela não sabe se deve aproximar-se da onda que chega à praia ou deve fugir. Em um terceiro plano, lemos o título escrito na cor azul com fonte cursiva. A cor e a forma manuscrita utilizadas na apresentação do vocábulo dialogam com a sinuosidade e o movimento do mar. Ao redor da palavra voam alguns pássaros. Alguns deles, posicionado abaixo do título, mais a frente dos outros, tem o seu bico voltado para baixo em direção ao mar. Seu corpo revela o pouso, chegando à praia e, talvez seja acompanhado pelos outros três que o seguem.

A cena apresentada na capa instaura, a partir do grafismo da menina e a pintura que nos mostra o mar, o encontro que será narrado nas páginas do livro. A partir daqui, interessa-nos saber de que modo as imagens irão narrar os fatos? Como o texto imagético permite ao leitor compreender essa narrativa? Para responder à esses questionamentos iniciaremos por uma análise do plano da expressão das imagens e depois identificamos os seus efeitos de sentido que nos levarão ao plano do conteúdo.

Para buscar a compreensão da organização plástica do livro percebemos que a produção de sentido instaura-se a partir do modo de apresentação do livro em seu projeto gráfico-editorial. Observamos que o seu formato retangular apresenta um tamanho quando fechado (31x18cm, aproximadamente), mas ao ser aberto duplica a visão da amplitude horizontal da cena apresentada a cada página. Essa duplicação, ao ocupar o espaço das páginas, possibilita que tenhamos uma visão panorâmica de cada cena.

A imagem de abertura da narrativa (Figura 5) nos leva à ver a menina correndo, acompanhada de uma figura adulta feminina, chegando à praia. Ela corre sorridente em direção a algo que está na sua diagonal. O olhar da menina não encontra com o nosso, volta-se para a direção na qual ela corre. Lá encontramos, novamente, com o título da narrativa e podemos inferir para onde a menina está indo com tanta avidez e felicidade.



Figura 5: A chegada da menina à praia

A posição ocupada pelo título instaura a organização topológica das imagens ao longo de toda a obra que se vale da quebra central decorrente da encadernação. Essa quebra que divide a página em duas metades iguais é utilizada como meio de separar os ambientes da praia, lugar onde a narrativa acontece: a areia e o mar. Na página da esquerda temos a areia por onde a menina entra em cena, no lado direito temos o oceano. Topologicamente, na constituição do livro, estabelecem-se dois cenários. Além disso, esse modo de ocupação do espaço, vinculado à maneira com que avançamos as páginas do livro — movimento básico que ocorre puxando ou folheando a página da direita em direção à esquerda — conduz o nosso olhar a observar a cena a partir de uma leitura lateral da esquerda para a direita. Somos levados da areia ao mar e precisamos tocá-lo para mudarmos de página e continuarmos a leitura.

Na cena seguinte (Figura 6), a menina está em primeiro plano na página da esquerda, acompanhada de cinco pássaros que segundo a autora surgem desde o início como um coro grego, auxiliando a “mostrar a variação das emoções vivenciadas pela garotinha”(LEE, 2010).

Ao fundo, pequenos montes e uma linha demarcam o horizonte. A cor azul misturada com a branca aparece somente no lado direito, onde o mar ocupa dois terços da página.

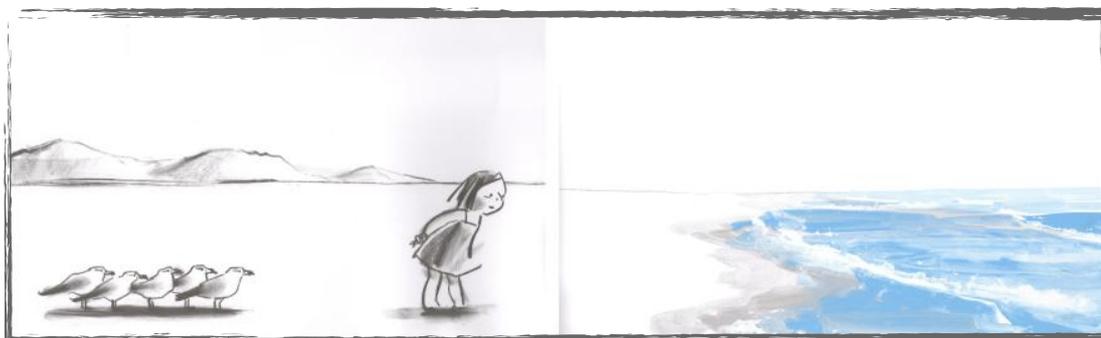


Figura 6: Delimitação dos espaços, a areia e o mar

Assim, a composição cromática da obra é o outro elemento plástico para o qual voltamos nossa atenção. O uso das cores na constituição das imagens narrativas nessa obra não está baseado na quantidade, mas no uso dos tons e das nuances de cores (Figura 7). As imagens são compostas por três cores: o branco, o cinza (em diferentes tonalidades) e o azul. Semânticamente, podemos dizer que essas cores auxiliam no estabelecimento da separação entre os dois ambientes — a areia e o mar. O branco e o cinza que delimitam a linha do horizonte e representam a menina estão em oposição ao azul e branco que nos mostram o mar. Essa oposição está nas cores e na técnica que conferem a materialidade das imagens. O grafismo apresenta a menina e o lugar ocupado por ela na praia, a pintura nos mostra o mar.

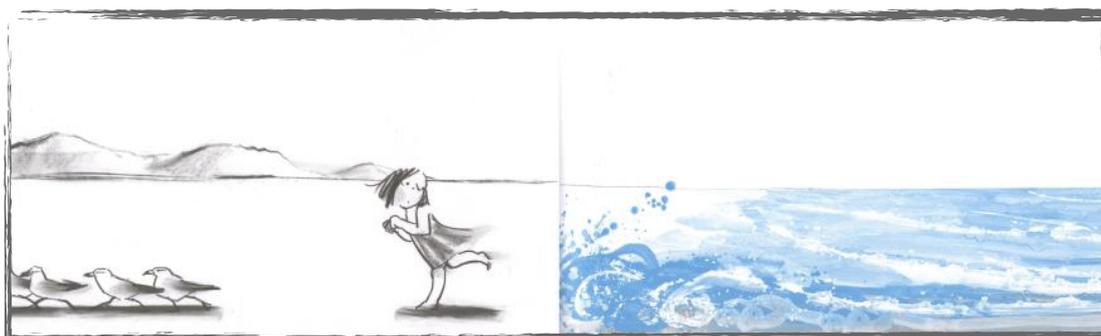


Figura 7: Dinâmica do movimento por meio das linhas e cores

Além disso, a percepção dessas cores é facilitada pelas formas que elas estabelecem. Na personagem principal e no lugar onde ela está, a areia da praia, predominam as formas delimitadas por um traço firme e forte — em função do material utilizado, o carvão, que agrada a autora pois, segundo ela, “oferece duas qualidades contrárias – linhas volumosas e acentuadas, além de firmes e dinâmicas”(LEE, 2010). No mar (Figura 7), onde predomina o

azul com detalhes em branco, o movimento da água é evidenciado por manchas curvas e dinâmicas possibilitadas pelo movimento do pincel com a tinta. Seja por linhas firmes demarcadas pelo carvão, ou por manchas enoveladas e leves, simulando o movimento das ondas, a dinâmica estabelecida por formas e cores permite que acompanhem os movimentos da menina e do mar em seu encontro.

Na dinâmica desses movimentos que apresentam a menina que se afasta do mar (mas tem o seu olhar curioso ainda voltado para ele) e da onda que tenta alcançá-la podemos identificar uma das oposições que há nessa história: *encontro x separação*. Essas são ideias centrais que perpassam a narrativa, com a prevalência de uma (o encontro) em detrimento da outra (a despedida). Todas as cenas seguintes nos apresentam o movimento de junção e disjunção constantes entre a menina e o mar, até a despedida final.

Percebemos essa oposição, ou alternância de ideias, com base no fazer significativo decorrente da interação das substâncias gráfica (carvão) e plástica (tinta) que nos mostram as imagens ocupando os espaços das páginas com suas cores e formas. É essa interação que resulta em efeitos de sentido que nos levam ao plano do conteúdo permitindo, segundo Oliveira (1999), ver, sentir e vivenciar a história.

No plano do conteúdo, esses efeitos de sentido são traçados a partir de um percurso gerativo que pode ser observado em três instâncias. O nível fundamental é o primeiro, aquele no qual identificamos a dupla de ideias opostas que nos levarão ao tema central do texto. Essa oposição de ideias, segundo a semiótica plástica, como vimos na leitura realizada até aqui é identificada com base nas categorias topológicas, cromáticas e eidéticas e de como elas se articulam para produzir o enunciado.

A alternância das ideias opostas identificadas no nível fundamental da produção de sentido é que nos conduzem à compreensão do nível narrativo. É na ação narrativa, quando os modos de ser e de fazer dos personagens ou actantes são apresentados, que as oposições se delimitam e são percebidas quer pela sua qualidade eufórica, normalmente identificáveis, ou disfórica, normalmente implícitas, podendo ou não se fazer presente.

Por exemplo, na cena em que a menina coloca-se, sozinha, frente ao mar, logo após chegar à praia (Figura 6). O *encontro* é a ideia eufórica, o valor positivo apresentado na cena. Essa ideia é reforçada pelo olhar da menina, bem como dos pássaros que a acompanham, é com atenção e curiosidade que os olhos se voltam para o mar. Desatenção, e distração são as qualidades disfóricas vinculadas à *separação* e que nessa cena podem ser qualidades do mar.

A menina figurativiza um ser humano. Por meio do posicionamento de seu corpo e do modo com que seu olhar é apresentado a cada cena, somos capazes de caracterizar e

compreendê-la. O mar, para ser algo ou agir de certa forma, vincula-se ao modo de ser e de agir da menina. O contrato da menina com o leitor é o de *ser verdadeira* (atenta, curiosa, desafiadora, amedrontada, etc.), agindo como qualquer criança curiosa em um encontro com algo novo; já o mar estabelece um contrato de *parecer ser* (calmo, desafiador, poderoso, etc.). Esse contrato de *parecer ser* instaurado pelo mar é possível em virtude da característica imaginativa do gênero literário que define a obra que estamos lendo.

É pelo modo com que o encontro dos personagens é narrado que chegamos à terceira instância do percurso gerativo de sentido, o nível discursivo. É pela maneira com que o espaço é tomado e interage com cores e formas na constituição das imagens que somos capazes de produzir um sentido para o que lemos nas imagens. É o discurso plástico que nos leva a perceber o desenvolvimento de uma narrativa imagética ao longo das páginas, com suas pressuposições de pessoa, tempo e espaço.

O percurso gerativo de sentido, portanto, é um caminho que nos guia permitindo que iniciemos pela identificação da oposição fundamental, que sustenta o sentido que está no texto. No entanto, para que essa oposição possa nos levar a compreender o desenrolar dos fatos narrativos que a envolve é necessário que desmontemos o texto. O (re)conhecimento dos significantes plásticos do texto sustentarão a oposição fundamental de modo que ela não seja apenas um efeito de sentido sensível, mas que alcance o inteligível ao compreender a articulação das substâncias plásticas na constituição de significantes (GREIMAS, 2004; LANDOWSKI, 2004). Ao tomarmos consciência de como as substâncias de expressão gráficas e plásticas, a partir das quais espaço [gráfico], cor e forma agem e interagem, estabelecendo a matéria imagética, é que atingimos o nível do discurso que nos permitiu ler esse texto e produzir sentido.

Alcançar essa compreensão é parte do processo de letramento visual ou de prática de leitura da imagem que permite a educação do olhar. Trata-se de uma prática que não se limita a dizer o que vê, mas que compreende o que vê como um discurso que busca apresentar a realidade por meio de elementos plásticos. Entendemos que essa compreensão pode auxiliar a pensar uma experiência de leitura de um **livro de imagem** que pode ser um modo de alcançar a educação do olhar também para outros textos visuais com os quais podemos interagir.

REFERÊNCIAS

ACASO, María. La diferencia entre ver y leer. In: _____. **Esto no son las torres gemelas: como aprender a leer la televisión y otras imágenes**. Madrid: Catarata, 2006, p. 89-91.

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

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FLOCH, Jean Marie. Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, São Paulo, 2001.

FURNARI, Eva. **Filó e Marieta**. 5.ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. **Zuza e Arquimedes**. 3.ed. São Paulo: 2007.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 75-96.

LANDOWSKI, Erik. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p.97-112.

LEE, Suzy. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

_____. Delicadeza e arte ao retratar o primeiro encontro com o mar. Entrevista concedida a Lívia Deorsola. Disponível em: <http://editora.cosacnaify.com.br/ObraEntrevista/11215/84/Onda.aspx> . Acesso em: 3 ago. 2011.

MACHADO. Juarez. **Ida e volta**. Rio de Janeiro: Primor, 1976.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008a, p.13-47.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.