

## **ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN NA LEITURA**

JACKELINE LIMA FARBIARZ (PUC-RIO), ALEXANDRE FARBIARZ (UFF).

### **Resumo**

O atual primeiro ano do ensino fundamental das escolas brasileiras (ex-classe de alfabetização) traz para o iniciante leitor aprendiz o desafio de ler diferentes tipos de letras. De início a própria letra de forma, a seguir a própria letra cursiva e, entremeando o processo, as letras de forma e cursiva dos amigos de sala, e da professora. No somatório de tipos de letras concretiza-se a sensação de leitura sendo consolidada. Com o tempo, o pequeno aprendiz deixa de considerar ser suficiente ler o caderno ou o quadro, passando a querer ler o livro, objeto que o torna especial, igual ao adulto, objeto que traz para si o status de leitor. O objetivo do presente artigo consiste em ressaltar a importância de um projeto de leitura que valorize não apenas os conteúdos verbais, mas também os conteúdos não verbais, a relação fabular-icônica no primeiro ano do ensino fundamental, ou em um momento em que alfabetização e letramento se encontram. Partimos do pressuposto de que quando o pequeno aprendiz atinge a etapa da leitura do livro, o Design, como campo de conhecimento, assume um papel de grande importância no desenvolvimento da tecnologia do ler e escrever. Constatamos a partir do evento Paixão de Ler, promovido pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que mesmo em processo satisfatório tanto de letramento quanto de alfabetização, o pequeno aprendiz pode retornar rapidamente a condição de "analfabeto" quando diante de livros cujas manchas gráficas, ilustrações e tipografias não são condizentes com o seu processo de aquisição de conhecimento. Concluímos que os agentes formadores da leitura de nosso país (essencialmente os pais e os professores) não foram preparados para atuar no sentido de propiciar o alfabetismo visual o que gera propicia incoerências quando da escolha dos livros que serão disponibilizados para o leitor aprendiz.

### **Palavras-chave:**

Linguagem Visual, Recepção, Letramento.

### **Apresentação**

Na verdade, ao apresentar esse ou qualquer livro, não importa o que se diga; e o que se disser não será motivo para que outro leitor venha imediato e se sente e se aconchegue em volta dessa fogueira acesa em noite de inverno. Ainda que se conte uma bela história... Primeiro, porque a experiência é fundamental. Para cada um. Só posso lhe dizer, afetuosamente, como seu amigo que sou, que leia. Segundo, porque a identificação sinaliza a paixão. Sem ela não há encontro, romance, namoro, construção (...)

S. Rivero

Experiência, afeto, identificação, paixão, construção... Palavras que saltaram aos olhos no momento da escolha da epígrafe para o presente texto. Palavras que podem saltar aos olhos dos possíveis leitores do mesmo texto ou não. Depende. Depende das experiências ou dos repertórios culturais de cada leitor; da mediação ou das mediações afetuosas que tragam a sensação de aconchego; da identificação ou da certeza de que o eu de cada leitor pertence ou faz parte da comunidade que se percebe participando do objeto de leitura. Depende também da certeza de que a

voz de cada leitor é importante, pois carrega suas tradições, suas expectativas e suas ações; da capacidade de o leitor se apaixonar ou se abrir para as múltiplas possibilidades que o seu encontro com o objeto de leitura puder lhe proporcionar, do desejo do leitor de se envolver, de se encontrar no outro. Depende ainda do potencial de cada leitor de se redescobrir, de se redesenhar, de se abrir para rever juízos prévios. Depende da capacidade de o leitor ao concluir sua leitura concluir parcialmente a si mesmo não mais na esfera que habitava como leitor inicial nem tampouco na esfera imaginada pelos múltiplos escritores do objeto de leitura, mas sim em uma esfera nova, própria, nem um nem outro, em uma esfera resultante da interação. Depende de muito mais, e depende essencialmente do olhar.

Que olhos o leitor, escritor do presente texto, carrega? Que olhos escritores e leitores carregam? Enquanto escritores, somos antes de tudo leitores que consciente ou inconscientemente recebem as informações que nos cercam, acumulando hábitos, vivências experiências; olhando, reproduzindo, vendo, reconstruindo. Cada leitor-escritor carrega uma história de vida que participa da autoria do texto.

No texto, a escrita parte de professores-pesquisadores-pais apaixonados pelo livro, como objeto de leitura. Há como "pré-conceito" a crença de que o Design, como área de conhecimento, pode contribuir com o fomento a leitura. Há olhares fundamentados no pensamento de Chartier (1998), quando ele antecipa que cada suporte de leitura convida a uma forma de recepção, não havendo propriamente uma hierarquia entre as mídias no que se refere à informação. Há olhares fundamentados nas pesquisas do Núcleo de Estudos do Design na Leitura da PUC-Rio[1], onde se parte da noção de que enquanto um suporte de leitura privilegia um aspecto, outro se faz mais eficiente em outro aspecto. Assim, cada qual cumpre um objetivo de possibilidades na disseminação do conhecimento e no manuseio da informação. Há o olhar de um casal com dois filhos que acabaram de passar pela Classe de Alfabetização de uma escola da rede particular de ensino que apresenta um projeto pedagógico sócio-interacionista na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

É sob essa assinatura que o presente texto está sendo escrito. Ela identifica os escritores por compor as vozes que habitam o presente texto. Nela há a busca por alcançar o objetivo de nosso encontro: ressaltar a importância de um projeto de leitura que valorize não apenas os conteúdos verbais, mas também os conteúdos não verbais na classe de alfabetização, ou em um momento em que alfabetização e letramento se encontram.

### **Alfabetização e Letramento**

Soares (2000) esclarece que a palavra letramento aparece no Dicionário de Caldas Aulete, publicado pela primeira vez há mais de um século. O escritor carrega o termo do significado de "escrita", o associa ao verbo "letrar" na acepção de "investigar soletrando" e remete a sua condição pronominal de "letrar-se" ou de "adquirir letras ou conhecimentos literários". Soares ressalta que o conceito que temos de letramento já está bastante distanciado dos significados propostos por Aulete.

Segundo a autora atualmente nos apropriamos do termo letramento através da versão para a língua portuguesa da palavra de língua inglesa *literacy*. Sendo uma palavra de origem latina, o termo letramento corresponde ao somatório do *littera* com o sufixo -mento. Por esse viés, nas palavras de Soares (2000: 18), "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e

escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita".

Soares (2000: 19) prossegue sua explanação diferenciando letramento de alfabetismo, ao afirmar que o termo alfabetizado "nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando práticas sociais que a demandam".

Na perspectiva de Soares, além do mundo como suporte de leitura potencial, os projetos pedagógicos das instituições de ensino, seus espaços físicos, os objetos de aprendizagem oferecidos, os agentes mediadores da leitura em sua relação com os suportes de leitura oferecidos para interação, interlocução e parceria são determinantes nos encontros e desencontros associados ao letramento. Eles constituem todo o "entorno" que propicia o encontro do aprendiz com a leitura e a escrita.

Embora, no Brasil, a nova regulamentação do MEC tenha extinguido a classe de alfabetização, passando a criança diretamente do último ano da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, as justificativas dão conta de que se trata, muito mais de retirar a classe de alfabetização da educação infantil, acessível a uma menor parcela da população de nosso país e de incluí-la, sob a rubrica de 1º ano no ensino fundamental, ensino este obrigatório, ampliando assim o ensino fundamental de quatro para cinco anos. Sob um olhar, quer seja associado ao fechamento da educação infantil, quer seja associado ao início do ensino fundamental, o ano se comporta como um primeiro momento de formalização não necessariamente do letramento, mas da alfabetização, ou do "aprendizado da leitura e da escrita, independente da criança ter incorporado as práticas sociais que a demandam". Contudo, sob outro olhar, é possível entender que, enquanto posicionada como série de fechamento da educação infantil, a classe de alfabetização constituía-se como uma série que em certo sentido formalizava o letramento infantil, ou seja, partia das práticas sociais potencializadas nas séries antecessoras e as recodificava em função de necessidades específicas relacionadas ao ato de ensinar e aprender a ler e escrever. Já posicionada como o 1º ano é possível que se abra o precedente de se excluir o letramento da alfabetização, trabalhando unicamente com o aprendizado da leitura e da escrita e não com o desenvolvimento da potência da criança no sentido de incorporar as práticas sociais que demandam a leitura e a escrita.

Sob o último enfoque, associando-se ao ensino fundamental a classe de alfabetização poderia se distanciar do pensamento de Freire e Macedo (In: Kirsch, 2004) quando estes relacionam o letramento a um processo de conscientização que englobava não apenas o ler a palavra, mas também o ler o mundo, pois o mundo que está sendo explorado na escola, passa a uma condição de momento inicial, de abertura de um novo segmento e não de fechamento de um ciclo de um segmento.

A situação se torna mais concreta quando se observa que nas escolas da cidade do Rio de Janeiro é comum que cada reunião pedagógica seja efetivada por segmento. Assim uma professora de classe de alfabetização tem em mãos todo o material desenvolvido desde o maternal até a sua classe, para internalizar o mundo do aluno, participar da constituição de sua identidade e encontrar abordagens metodológicas que mantenham as palavras experiência, afeto, identificação, paixão e construção em ação. Já sob a rubrica do 1º ano esta mesma professora passa a ter acesso ao que vem depois dela, dialoga com outros agentes mediadores da leitura que vão receber o resultado de seu trabalho, mas não tem acesso a leitura do mundo anteriormente efetuada pelo aluno. Não foi convidada a participar de sua

construção. Enfim, perde-se quando o pensamento se volta para o conceito de letramento.

A situação também pode ser comentada pelo prisma das representações sociais que acompanham e compõem uma criança, cujo reconhecimento fica facilitado quando visto em conjunto pelo segmento responsável por sua formação. A esse respeito a ilustradora Ângela Lago (1995) comenta a cerca do livro, **Cena de Rua**, que considera o seu melhor trabalho:

Para testemunhar minha simpatia pelos meninos de rua, optei por cores fortes e pinceladas mais corajosas. E não usei nenhum detalhe além do estritamente necessário para o relato. Nesse livro não quero distrair o leitor. Acho que Cena de Rua é o melhor trabalho que já fiz, embora seja o menos querido por meu sobrinho de seis anos, com quem faço hoje minha pesquisa de opinião. Na verdade, Chiquinho tem tal horror desse livro, que cheguei a cogitar na possibilidade de sugerir a minha irmã que o usasse como castigo. No entanto Chiquinho se refere a esse trabalho com mais frequência do que aos outros, e quero acreditar que ele é, pelo menos, o que mais o impressionou.

Durante a Campanha Paixão de Ler[2], de 2006, que homenageou o escritor Jorge Amado, pesquisadores do NEL realizaram o evento "Um pouco de prosa, um tanto de traço". Nele foram propostas oficinas de recriação da história **O gato malhado e a andorinha sinhá** (1948). A obra pode ser interpretada como um universo de afetos que descreve o relacionamento entre um gato feio e antipático, do qual os outros animais do parque mantêm distância, e uma andorinha alegre. O livro aborda o problema do preconceito e da intolerância, uma vez que a história causa estranheza e é vista como um amor impossível. No final, mesmo apaixonada pelo gato malhado, a andorinha se casa com outro pássaro e o gato segue solitário.

Ao tomarem conhecimento do desfecho da história, em reação similar a de Chiquinho, sobrinho de Ângela Lago (1995), as crianças rejeitaram o final. Trabalhando em duplas na produção de um livro a partir da história, crianças, da faixa-etária de seis-sete anos, optaram por transformar o gato da história em bonito e simpático com uma vida independente da vida da andorinha, contando uma nova história onde a andorinha era apaixonada pelo pássaro com que acaba se casando no final da história, apesar de sua preferência pelo gato. Assim, há o predomínio do "eles viveram felizes para sempre".

#### ANEXO 1

Fig. 1 - Livro com ilustração da andorinha casando com o pássaro e do gato "bonito" e "feliz" nas palavras da criança, assistindo ao casamento.

#### ANEXO 2

Fig. 2 - Livro mostrando que a andorinha se apaixona pelo canto do rouxinol e que o gato segue a vida feliz.

Quando se considera que Mofett e Wagner (In: Kirsch, 2004) enfatizavam que as habilidades para compreender textos verbais - descritas como a identificação da idéia central, a revisão dos detalhes, o relacionamento dos fatos, a capacidade de concluir e de prever encaminhamentos futuros - não são diferentes das habilidades necessárias para um indivíduo lidar com questões cotidianas e ainda que o resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), de 2000, reflete a importância das habilidades de leitura para a participação ativa e crítica dos indivíduos na sociedade, uma simples e, sob um primeiro olhar, benéfica mudança, afinal potencializa o acesso a um número maior de indivíduos, pode se

tornar preocupante, pelo menos em situações, não tão incomuns assim, em que os segmentos sejam vistos como unidades estanques.

Nosso olhar procura compreender o conceito de classe de alfabetização que se encontra embutida na educação infantil, ou seja, como momento de formalização de um processo de letramento, iniciado no folhear de livros, nas brincadeiras de escrever, no ouvir histórias, na diferenciação da função de diferentes suportes de leitura. Consideramos uma classe de alfabetização em que a criança ainda não adquiriu a "tecnologia" do ler e do escrever, mas já se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita e já incorpora, elabora e utiliza mitos e estereótipos culturais, como os observados pelos pesquisadores do NEL.

### **Pensando o Design na Leitura**

A criança, mesmo estimulada por abordagens em que a leitura do mundo é valorizada, através dos espaços físicos mais amplos, da pluralidade de objetos de leitura colocados em seus cotidianos e da pluralidade de materiais empregados, precisa que a "tecnologia" do ler e do escrever englobe não apenas os elementos verbais, mas também os elementos icônicos. Se bem estimulada, antes da classe de alfabetização, embora ela não leia a palavra "coca-cola", ela já é capaz de ver, identificar e solicitar uma coca-cola através de sua marca. Tampouco a criança, antes da classe de alfabetização, sabe ler *Barbie* ou *HotWheels*, mas os elementos icônicos presentes nas marcas tornam-se familiares e a criança não alfabetizada, mas "letrada", faz uso desses elementos em benefício de suas práticas sociais.

A familiarização com os elementos icônicos não se dá em nível de alfabetização, mas em nível de letramento. Participam vários agentes mediadores da leitura do processo. Os meios de comunicação de massa ganham destaque na equação. Uma variedade de peças publicitárias compõem o entorno da criança e o estímulo gera, durante um determinado período de tempo, o 'ver' como substituto funcional da aquisição da tecnologia do ler e do escrever.

A classe de alfabetização traz, contudo, um novo desafio: ler diferentes tipos de letras que não sofreram a exposição massificada a que foram expostas as marcas que se tornaram familiares para o pequeno aprendiz. De início a letra de forma, primeira vitória, a seguir a letra cursiva, segunda vitória. Entremendo o processo, as letras de forma e cursiva dos amigos de sala, e a sensação de leitura sendo consolidada. Base: informação massificada; olhar para o quadro, olhar para o caderno do amigo, trazer para casa exercícios de fixação com a letra da professora, com a sua própria letra e com a letra de seus amigos, torna-se pré-condição para a aquisição da tecnologia do ler e do escrever.

Mas a vitória é aparente. Não é suficiente ler o caderno ou o quadro, o aprendiz quer ler o livro, objeto que o torna especial, igual ao adulto, objeto que o define como leitor, que traz para si o status de leitor. A participação do designer gráfico se torna de vital importância. Mesmo em processo satisfatório, tanto de letramento quanto de alfabetização, o pequeno aprendiz pode retornar rapidamente à condição de "analfabeto", diante de livros cujas manchas gráficas, ilustrações e tipografias não são condizentes com o seu processo de aquisição de conhecimento.

Não é incomum uma criança que começa a se sentir confiante para mostrar ao mundo que sabe ler, se decepcionar ao, mesmo diante de livros indicados para a sua faixa etária, não conseguir concretizar o ato de leitura. Desconhecimento, negação, frustração, desilusão e retrocesso, ganham o lugar das palavras valorizadas no presente texto, isto é, da experiência, do afeto, da identificação, da paixão e da construção e, conseqüentemente, inviabilizam a leitura.

Alguns aspectos são indispensáveis. Quanto maior a oferta de manchas gráficas para a criança no ambiente escolar, mais facilmente ela vai adquirir a tecnologia do ler que reside em objetos de leitura específicos. Contudo, em um momento de vida em que a criança precisa dar conta da letra de forma e da letra cursiva, uma variedade ilimitada de tipografias com certeza configura-se como um complicador no processo. Mais do que uma fonte específica, a criança está lendo a página e está lendo o livro. Cada etapa por si só já demanda a aquisição de uma tecnologia própria.

Se acreditamos que a alfabetização verbal pode ser entendida como uma etapa de aquisição da tecnologia do ler e escrever a letra de forma, a letra cursiva e a letra impressa, inseridas em um processo maior, no processo de letramento, acreditamos também que este processo compreende tanto a linguagem verbal quanto a linguagem icônica, embora, na maioria das vezes, a segunda fique em segundo plano.

Aparentemente, a situação se torna mais evidente na etapa de alfabetização, quando o aprendiz, diante de um livro impresso, começa a ter problemas de leitura que aparentemente já superara quando lia a letra do quadro de giz, lia a letra da professora no caderno, lia a sua própria letra. Ao não conseguir se orientar diante de uma mancha gráfica (elementos icônicos e verbais) sobre a qual os diversos agentes mediadores da leitura (educadores, professores, bibliotecários) que com ele dialogaram em todas as séries da educação infantil e especificamente na classe de alfabetização não se debruçaram, fica evidente que os critérios de seleção adotados pelos profissionais que fomentam a leitura na escola deixam questões concernentes à comunicação visual do livro impresso em segundo plano.

A escritora e ilustradora Lago (S/D), no artigo **O códice, o livro de imagem para a criança e a internet** aprofunda a questão ao afirmar:

O caminho pressuposto para se olhar o livro, e também cada página, seja ela de texto ou ilustração, é o mesmo da leitura alfabética: da esquerda para a direita, do alto para baixo. Um personagem segue em frente à medida que seu trajeto se faz da esquerda para a direita. O desenho de um personagem andando da direita para a esquerda implica, a princípio, na idéia de volta. Mas, através da composição, podemos interferir também no sentido do olhar e agregar novos significados à narrativa. Um outro aspecto a ser considerado no desenho é que o livro não é um objeto plano como um quadro. O ângulo de abertura das folhas modifica a forma como vemos o desenho. Com o movimento da passagem das páginas podemos destacar a composição e o sentido de uma ilustração. Usando a dobra do meio do livro e a curvatura da folha aberta como recurso podemos enfatizar perspectivas, acentuar movimentos, assinalar aspectos da narrativa

Já no artigo **Depoimento** (Lago, 1995) a autora comenta:

O desenho para o livro pressupõe a utilização de oito margens e não apenas as quatro de uma folha sem dobra. A linha formada pela dobradura do meio do livro é em geral vista como uma perturbação a ser evitada pelo ilustrador. No *Cena de Rua*, acho que consegui utilizá-la como um recurso, de forma a acentuar a emoção e movimento dos desenhos. Para isso coloquei, por exemplo, justo no encontro das páginas, o cotovelo e o joelho do menino em movimento, ou fiz coincidir ali a quina mais profunda de uma

construção em perspectiva. Quando passamos a folha e o ângulo de abertura da página varia, este cuidado pode vir à tona.

A questão é que os agentes formadores da leitura de nosso país (essencialmente os pais e os professores) não foram preparados para atuar no sentido de propiciar o alfabetismo visual. Com isso, eles se concentram no alfabetismo verbal e se frustram junto com a criança quando esta vê a sua leitura aparentemente total, ser reduzida a uma leitura parcial, quando em contato com projetos gráficos com os quais não consegue dialogar.

Os profissionais envolvidos no fomento à leitura têm uma tarefa árdua e difícil de ser cumprida satisfatoriamente, quando da escolha dos livros que serão disponibilizados para o leitor aprendiz. Em uma análise do mercado editorial brasileiro, o que se observa é que as editoras, na grande maioria das vezes, se concentram na linha editorial que é potencialmente mais lucrativa; nas temáticas globalizadas - a despeito de grupos sociais distintos terem questões de localidade que são fundamentais para o desenvolvimento de suas identidades. Não é incomum também observarmos a predominância de projetos gráficos calcados no Design do Livro e não no Design da Leitura, ou seja, projetos gráficos que atendem à linha editorial, ao conteúdo proposto pelo escritor, mas que desconsideram as características específicas do leitor-aprendiz, seu momento de leitura, as concretizações e abstrações que lhes são possíveis elaborar e, por último, textos e ilustrações com enfoque globalizado que atendem à uma realidade que não necessariamente dialoga com a identidade dos leitores.

A escolha do suporte de leitura que será trabalhado junto ao leitor-aprendiz passa pela necessidade de uma busca profunda. Exemplos de encontro existem. A **Coleção Gato e Rato** de Mary e Eliardo França, publicada em 1978, é um deles. A comunhão projeto gráfico, texto, ilustração, momento de leitura do aprendiz é determinante para o estabelecimento da sensação de conforto, de aconchego, de se estar "em volta dessa fogueira acesa em noite de inverno" como antecipado na epígrafe do presente texto... Sobretudo, uma preocupação com o Design da Leitura - no sentido do entendimento de que cada suporte de leitura convida a uma forma de recepção. De que o olhar sobre a relação fabular-icônica presente nos textos ofertados é vital e de que os leitores (a despeito de estarem inseridos em um mundo onde a globalização avança a largos passos) apresentam características locais, específicas da comunidade a que pertencem, de suas salas-de-aula, de suas faixas etárias, enfim, das ofertas que lhes têm sido disponibilizadas - é fundamental para que o leque de escolhas possa ser satisfatoriamente ampliado. A formação de designers gráficos, escritores, ilustradores e de professores para o Design da Leitura, o direcionamento dos editores de livros dirigidos à educação infantil, não para o lucro, mas para as reais necessidades do leitor-aprendiz, são determinantes para o "acender da fogueira", atuando no sentido do favorecimento de um momento de alfabetização, ou de aquisição da tecnologia do ler e do escrever, que resulte em um letramento que além da tecnologia incorpora práticas sociais que demandam a leitura e a escrita.

### **Referências Bibliográficas**

Chartier, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

Farbiarz, Jackeline & Farbiarz, Alexandre. O designer como mediador entre o livro e o leitor. In: **Anais do P& D Design 2004**. São Paulo: FAAP, 2004.

Kirsch, Irwin (et al). **Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura**: resultados do PISA 2000. São Paulo: Moderna, 2004.

Lago, Ângela. **Depoimento**. Belo Horizonte, 1995. Disponível em <<http://www.angela-lago.com.br/palestra.html>>. Acessado em 25/11/06.

\_\_\_\_\_. **O código, o livro de imagem para criança e as novas mídias**. S/D. Disponível em <<http://www.angela-lago.com.br/codice.html>>. Acessado em 25/11/06.

Soares, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Rivero, Sérgio, In: Yunes, Eliana (org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Ed. PUC/Loyola, 2002.

---

[1] O NEL - Núcleo de Estudos do Design na Leitura - está vinculado ao Laboratório de Comunicação Visual do Programa de Pós-graduação do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio. O NEL está cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq e tem pesquisas voltadas para o estudo dos diversos suportes de leitura no que tange tanto ao Design do Livro quanto ao Design da Leitura.

[2] Evento organizado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro com diversos parceiros, dentre eles o NEL.





**JORGE AMADO**

**Gato Malhado e a Sinha:**  
**Trinca de Amor**

lo  
nhá:  
nor

Era um rogo sinha  
gato que passava  
na floresta e via

talheres comte um  
música ~~talheres~~  
tudo tão alta me

me carmas não o talher  
andorinha mãe  
a noidez do gato