

1

O livro infantil contemporâneo

Este capítulo tem por objetivo principal identificar o livro infantil contemporâneo como uma peça distinta de comunicação. O adjetivo contemporâneo, que classifica “o que é do tempo atual”, não deve ser entendido apenas no sentido histórico. O termo contemporâneo, aplicado ao livro infantil, configura característica bem evidente na sociedade atual: a superposição de linguagens simultâneas. Com vistas a reenfatar as qualidades transitórias da vida moderna, os produtores culturais aprenderam a explorar novas tecnologias e possibilidades multimídias¹. Aliada a esse quadro encontra-se uma das principais características da arte pós-moderna: a colisão e superposição de diferentes mundos ontológicos², como o encontro da imagem e da palavra.

O capítulo visa também analisar a importação de um padrão de relações entre linguagens, já estabelecido anteriormente, através das práticas de apropriações e adaptações do período embrionário da literatura infantil na incorporação de narrativas populares e na introdução da ilustração. Ao mesmo tempo em que relações entre ilustração e texto são importadas de outras esferas, novas nuances são acrescentadas à produção literária voltada especificamente para o público infantil.

Pode-se dizer ainda que o contemporâneo no livro infantil possui características próprias como gênero literário. O reconhecimento da literatura infantil como gênero específico é necessário para o entendimento de que esse tipo de edição ganha autonomia em relação aos parâmetros norteadores de outras edições ilustradas. O livro infantil contemporâneo é uma peça única, sem igual no campo da literatura e das artes visuais. Seu modo de leitura também se faz distinto em relação a outros tipos de edições ilustradas.

Qualquer análise que trate da produção infantil literária, inevitavelmente vai se deparar com delimitações sempre flutuantes daquilo que se denomina pertencente ao mundo adulto ou infantil. A pesquisa da recepção de livros infantis por parte das crianças ajuda a evidenciar o modo pelo qual sua

¹ HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 61.

² *Idem*, p. 54.

apreensão é diferenciada em muitos aspectos daquilo previsto como certo. A recepção das narrativas verbo-visuais infantis pelas crianças representa uma área que carece de mais pesquisas, pois adultos julgam saber o que é bom para as crianças, do que estas gostam e o que apreendem da leitura. Os poucos estudos que se aventuraram a pesquisar como as crianças se relacionam com narrativas verbo-visuais têm demonstrado que elas possuem necessidades e habilidades diferenciadas daquelas do adulto. A identificação da criança como público receptor é condição básica para a análise da relação ilustração/texto, no livro infantil contemporâneo.

No subtítulo final deste capítulo, veremos outro aspecto da relação criança/adulto no livro infantil: a mediação adulta. A criança não chega sozinha ao livro e à leitura: as várias etapas da mediação adulta fazem com que o pequeno leitor incorpore hábitos e práticas da cultura escrita. Veremos como a introdução aos códigos da leitura e da visualização de ilustrações constitui essencialmente um processo de iniciação à própria cultura.

1.1.

Texto e imagem: apropriação e adaptação para o público infantil

O primeiro ponto a ser considerado nesta investigação é o fato de o livro infantil não ser assim tão infantil, uma vez que aquilo que veio a culminar na forma de literatura infantil não era, inicialmente, destinado a crianças. Conteúdo e forma, gerados para um público adulto, foram posteriormente adaptados para crianças – as narrativas de tradição popular oral e o livro ilustrado. A gênese da literatura infantil caracteriza-se por duas práticas: apropriação e posterior adaptação. Essas práticas foram empregadas principalmente até que o processo de conscientização da necessidade de uma produção pensada exclusivamente para o público infantil estivesse mais avançado, ou seja, até a consolidação da literatura infantil propriamente dita. Ainda assim, na atualidade, observa-se que apropriações e adaptações se dão de alguma forma, como será demonstrado adiante.

Ao longo do tempo, tanto o conteúdo quanto a forma do livro infantil sofreram adaptações graduais para o público infantil, a ponto de hoje constituir produto de fácil identificação como gênero específico. Esse percurso é traçado por apropriações efetuadas ora por adultos para as crianças, ora pelas próprias crianças, que se identificam com forma e conteúdo de outros materiais. Do mesmo modo que quando se oferece um brinquedo a uma criança, esta

eventualmente o recusa, preferindo usar o telefone, o computador ou a televisão para suas brincadeiras, nem sempre a leitura destinada à criança é a sua preferida. Chartier afirma que leitura é apropriação, invenção, produção de significado. “Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores”, ressalta Chartier.³ Em outras palavras, aquilo que é lido ganha sentido unicamente por quem lê; assim, o que se destina a um público pode se voltar para outro. As práticas de leitura presentes em outras sociedades ou em outras épocas demonstram como se dão essas transformações. O gênero literário infantil é um dentre tantos outros que sofreram apropriação por um público que não o seu destinatário original.

Para citar um exemplo, a autora de livros infantis Ângela Lago relata o fato de que, em determinada época, as crianças se sentiram mais atraídas, assim como os adultos, para um tipo de publicação popular no século XVIII, os *chapbooks*. Os *chapbooks* são pequenos livretos ou panfletos com textos curtos e ilustrações em xilogravuras⁴. Simultaneamente, em diversas partes da Europa, as crianças foram descobrindo os *chapbooks*, *pliegos sueltos*, *fliegende blätter*, folhas volantes ou de cordel⁵.

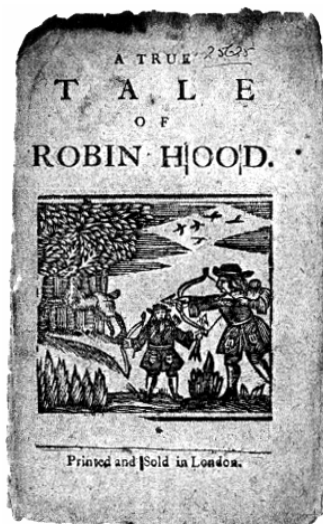


Figura 1
Chapbook do conto *Robin Hood*.



Figura 2
Chapbook do conto *A Bela e a Fera*.

³ CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador: uma conversa com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 77.

⁴ UNIVERSITY OF SOUTH CAROLINA. Disponível em: <<http://www.sc.edu/library/spcoll/britlit/cbooks/cbook1.html>> Acesso em: 01 nov. 2006.

⁵ LAGO, Ângela. Disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/2Hornb.html>> Acesso em: 11 nov. 2006.

Essas simples publicações que continham baladas, xácaras, anedotas, contos maravilhosos e episódios de cavalaria, foram apossadas pelas crianças, apesar de não terem sido escritos especialmente para estas⁶. As figuras 1 e 2 demonstram como a ilustração, ao menos no frontispício (ou capa), começa a se estabelecer como elemento comum a essas publicações.

Se de início o texto conduz a narrativa, gradativamente a ilustração vai alcançar seu *status* de paridade com o texto, na construção da narrativa do livro infantil. Da mesma forma, o pouco espaço reservado à ilustração vai aos poucos tomar o livro todo (capa, miolo e contracapa). Numa inversão da condição inicial, o livro infantil contemporâneo possui, muitas vezes, o texto inserido no espaço da ilustração.

A criação da literatura infantil é particularmente paradigmática porque reúne em uma só forma, no livro impresso e ilustrado, as práticas de tradições da leitura acústica (oral) e visual (escrita e imagética). Aquilo que era inicialmente leitura acústica (leitura oral), comungada por muitos, transforma-se em leitura visual e solitária, efetuada por poucos. A princípio na forma de texto, o que não deixa de ser uma leitura com os olhos, e mais tarde com a introdução da ilustração. Na atualidade, o adulto que lê para a criança está a unir, de certa forma, essas duas formas de leitura, pois, ao mesmo tempo em que a criança ouve a história, vê as ilustrações. As narrativas infantis constituem um dos poucos espaços remanescentes da leitura acústica na sociedade moderna, caracterizada majoritariamente pela leitura silenciosa com os olhos.

Outra forma de se pensar a questão do traslado das narrativas infantis de um mundo adulto para o infantil é entender que, durante um período, não havia distinção entre criança e adulto. O traslado se deu após a ruptura entre os mundos adulto e infantil. As origens das narrativas infantis estão muito relacionadas às narrativas populares de um período em que não havia muita distinção de faixas etárias. A criança participava dos eventos comunitários, assim como os adultos, quando as narrativas eram transmitidas oralmente. “As *classes populares medievais compartilhavam com as crianças os fabliaux (narrativas breves, alegres, anônimas, casos da vida cotidiana) e os contos maravilhosos (de fadas ou de encantamento).*”⁷ Escarpit⁸ ressalta que nesse período, falar em popular era equivalente a dizer “*bom para crianças*”.

⁶ LAGO, *op.cit.*

É interessante notar como essas narrativas populares não criadas especificamente para crianças são, na atualidade, diretamente associadas ao universo infantil, e consideradas sinônimos de literatura infantil. Muitas dessas narrativas foram compiladas, como contos de Charles Perrault e dos irmãos Grimm, e passaram posteriormente por processos de simplificação e adaptação (exclusão de conteúdos considerados menos apropriados para crianças)⁹. No frontispício de *Contos da Mamãe Gansa* há uma gravura baseada nos desenhos do original manuscrito de Perrault (autor do original em francês *Contes de ma mère l'Oye*, 1697). A figura 3 (gravura) exemplifica as formas de leitura acústica e visual:



Figura 3
Gravura para
versão francesa
de *Contos da
Mamãe Gansa*.

1) A cena representada traduz a prática da narração oral para um grupo de pessoas (crianças e um adulto), tradição milenar de narração de histórias. A narração não deve ser pensada apenas como transposição de um conteúdo abstrato, pois também possui uma faceta visual. A abstração da

⁷ AZEVEDO, Ricardo, *Elos entre a cultura popular e a literatura*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm>> Acesso em: 05 nov. 2006.

⁸ ESCARPIT *apud* AZEVEDO, *Elos entre a cultura popular e a literatura*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm>> Acesso em: 05 nov. 2006.

⁹ ZILBERMANN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, pp. 16-17.

história narrada é concretizada na voz, nos gestos e nas expressões de quem fala. A representação de cenas de narração ainda permanece muito comum até as últimas décadas do século XIX, período em que a ilustração invade definitivamente os livros infantis. A ilustração do livro infantil, que trabalha de forma narrativa, pode ser entendida como possível substituto à narração que perdeu espaço para a leitura visual.

2) A inscrição “*Contes de ma mère l’Oye*” – título do livro – é realizada manualmente na gravura (sem a utilização da composição de tipos móveis em metal), e indica uma segunda utilização do texto no livro infantil: evidenciar seu aspecto gráfico e fazer com que o texto esteja visualmente integrado à imagem. Ainda que de forma incipiente nesse período, o texto começa a se unir visualmente à ilustração, prenunciando futuro caminho comum para ambos.

3) A ilustração em si é uma novidade acrescida ao texto. A descrição da cena com cenário (iluminação, objetos, móveis), personagens (pessoas e animal), trajes, etc., oferece, além de informações precisas, uma conotação à ação e ao ambiente. A representação da iluminação da lareira e da vela, expressa através de áreas de sombras em contraste com áreas de altas luzes, além de retratar o ambiente em que se contavam histórias, proporciona um efeito relacionado ao seu lado lúdico e imaginativo. Tatar cita *O Gato de Botas*, *Barba Azul* e *A Bela Adormecida*, contos nos quais respectivamente “o gato, a porta com a fechadura e a roca prenunciam o que virá nas páginas seguintes”.¹⁰ A contadora de histórias fia e conta a história, possivelmente numa alusão ao ato de tecer uma narrativa. Narrativas e tessitura são idéias e imagens análogas, usadas de forma recorrente na literatura infantil, pois expressam a ação de uma construção paulatina, seqüencial, com início, meio e fim.

No que se refere à sua materialidade, o livro infantil ilustrado de literatura também é uma apropriação. “Os primeiros livros voltados para crianças eram ilustrados porque eram informativos”, observa Nodelman¹¹. O fato de a ilustração ter sido utilizada desde cedo nos primeiros materiais informativos está

¹⁰ TATAR, Maria. *Contos de Fadas*: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p. 18.

¹¹ NODELMAN, Perry. *Words about Images: The Narrative Art of Children’s Picture Books*. 1988, p. 2.

relacionado com a convicção de que livros para o público infantil deveriam ter objetivo pedagógico¹².

O primeiro livro comumente citado como voltado de modo específico ao público infantil é *Orbis Pictus* (1654, *O Mundo em Imagens*), do educador tcheco Jan Ámos Comenius. Constitui-se de uma enciclopédia ilustrada (xilgravura), na qual a presença massiva da ilustração possui o objetivo explícito de dirigir a atenção aos objetos, ensinando as conexões entre estes e a sua representação convencional verbal¹³. Essa enciclopédia para crianças é típico produto do período pós-revolução científica, no qual se procura usar a imagem também com o cunho de ciência. A imagem, que até o renascimento era exclusivamente utilizada para atender às demandas religiosas, torna-se também parte do mundo científico e pedagógico regido pela razão. Muitas publicações informativas – enciclopédias, tratados científicos e levantamentos cartográficos – começam a ser inundadas por ilustrações de caráter técnico e científico. Ao se caracterizar como edição voltada ao público infantil, *Orbis Pictus* incorpora a noção de que a imagem não só atrai a criança oferecendo-lhe deleite visual, como constitui um meio direto de mostrar os objetos reais do mundo como forma de aproximação da realidade, em oposição ao código arbitrário da escrita.

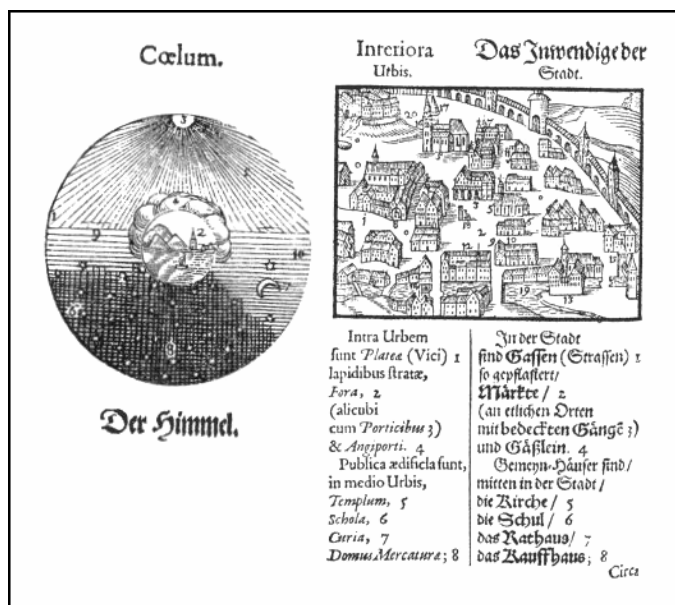


Figura 4
Página dupla do livro
Orbis Pictus.

O aspecto de natureza da imagem, o que os semióticos chamam de signo motivado, é uma das características mais utilizadas para conferir à imagem o

¹² NODELMAN, *op. cit.*, p. 2.

¹³ *Idem*.

status de objeto de comunicação direta entre as coisas do mundo e as pessoas – e uma das razões mais fortes para que esta seja aplicada a produções voltadas para o público infantil. E é esse aspecto que *Orbis Pictus* procura mostrar: a relação direta entre uma representação motivada de objetos concretos da realidade e seu equivalente verbal. Esse estilo classificatório das coisas do mundo será amplamente empregado com intuito pedagógico e, desta maneira, muito utilizado também para crianças. Vários livros infantis, principalmente aqueles para bebês e crianças pequenas, apresentam o mundo por uma forma de classificação imagética: alto e baixo, frio e quente, dentro e fora; mostram os objetos, as pessoas e os animais; introduzem os números, as letras e as palavras; e descrevem por imagens situações da cultura humana, como, por exemplo, a escola, o supermercado, etc. Desde pequenos, aprendemos toda a “verdade visual” que a imagem pode prover, num trabalho de identificação e correlação com as coisas do mundo. Essa dinâmica gera a ilusão de que a atribuição de sentido em relação ao que vemos é automática, não requer esforço nem aprendizado, e o que a imagem mostra é a realidade, e não uma interpretação nossa da realidade.

“Posteriormente, quando livros não-informativos passaram a ser produzidos, esses também foram ilustrados – talvez porque grande parte dos livros era ilustrada”, diz Nodelman¹⁴. Por exemplo, no início do século XIX, George Cruikshank (1792-1878), artista e caricaturista inglês, ilustrou livros dos irmãos Grimm, trabalho voltado basicamente para crianças, ao mesmo tempo em que ilustrou livros de Dickens, direcionados para adultos¹⁵.

Gustave Doré (1832-1883), pintor e ilustrador francês, também ilustrou livros para adultos e para o público infantil¹⁶. Sua significativa produção – por volta de 200 livros, alguns com mais de 400 ilustrações – inclui livros como *A Divina Comédia* (Dante Alighieri/ 1861), *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes / 1882) e a *Bíblia* (1866), assim como *Contos de Perrault* (1863) e *Fábulas de La Fontaine* (1867). Nesse período, o estilo das ilustrações voltadas para o público infantil não difere muito do padrão das ilustrações para o público adulto. A atmosfera, o traço, a composição e a descrição dos personagens guardam similaridade entre as obras. Observa-se, em especial, que as ilustrações de Doré para livros infantis seguem a representação naturalista – os personagens possuem proporções naturais, e os animais não são antropomorfizados.

¹⁴ NODELMAN, *op. cit.*, p. 2.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ MELOT. Michel, *L'illustration: Histoire d'un Art*. Paris: Skira, 1984, p. 220.



Figura 5
Exemplo de publicação
para público adulto.
Dom Quixote, Cervantes
gravura de Gustave Doré.



Figura 6
Exemplo de publicação
para público infantil.
Conto popular *Cinderela*,
gravura de Gustave Doré.

Aos poucos a ilustração do livro infantil foi ganhando características próprias, como, por exemplo, a estilização de imagens; a “infantilização” dos personagens; a antropomorfização dos animais e objetos; e o uso de cores. Com a introdução da cor nos processos de reprodução gráfica e o barateamento desta última, a ilustração a traço (uma cor) perdeu espaço para impressos coloridos, como os livros em policromia (quatro cores), processo utilizado nas publicações infantis atuais. Apesar da controvérsia quanto ao fato de a cor ser

uma preferência da criança, a realidade é que, hoje, o design do livro infantil está muito relacionado à presença de extensa gama de cores, desde a capa até o miolo.

O processo de adaptação que consolidou a literatura infantil permanece de alguma forma presente em algumas produções atuais. Embora existam adaptações de narrativas adultas para livros infantis, como, por exemplo, a *Bíblia para Crianças*, na atualidade os processos de adaptação se dão mais no sentido transmidiático. Ou seja, a mesma história será produzida como livro infantil e posteriormente como cinema, como o livro *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Entre cinema, teatro, história em quadrinhos, *games*, aplicativos *web*, livros multimídias e livros impressos no suporte de papel, existe uma reprodução de narrativas, o que visa naturalmente à exponenciação dos lucros. O livro infantil cuja série editorial constitui o maior sucesso da última década – *Harry Potter* –, ao ser adaptado para o cinema, conseguiu potencializar o consumo, pois seu enredo, além de bem servir à criança, também agrada ao adulto.

Além do fenômeno de transmediação, o livro infantil contemporâneo incorpora a linguagem de outras mídias: mais precisamente, do cinema e da história em quadrinhos, o que será visto em detalhe mais adiante.

No Brasil, o início da produção de livros destinados especificamente ao público infantil deu-se em função da demanda escolar. Além das traduções dos clássicos da literatura infantil, iniciou-se a prática de adaptação de enredos europeus à cultura nacional. O livro *Contos da Carochinha* (1894), de Figueiredo Pimentel, constitui exemplo da mistura de várias procedências – utiliza fontes portuguesas e o folclore nacional¹⁷. A incorporação das narrativas européias ao folclore nacional ainda se mostra bastante presente em produções recentes. Não é raro nos depararmos com histórias nas quais um príncipe entediado sai pelo mundo de moto (*O Príncipe que Bocejava*, de Ana Maria Machado, 2004), ou uma princesinha, aborrecida com seu pretendente peixe, pede ao cozinheiro que o cozinhe com refogado baiano, azeite-de-dendê e pimenta-malagueta (*Nem assim nem assado. Uma História Apimentada*, de Sylvia Orthof, 1994). O encontro de dois mundos distantes, no tempo e no espaço, o europeu medieval e o brasileiro contemporâneo, é ainda hoje fonte de constante ironia.

A ilustração do livro infantil brasileiro também seguiu inicialmente o molde europeu, ao estilo das ilustrações dos livros infantis do século XIX. Suas primeiras aplicações obedecem a determinado modelo, no qual a ilustração era

¹⁷ ZILBERMAN, Regina, *op. cit.*, p. 17.

aplicada numa página separada do texto. O salto paradigmático da ilustração do livro infantil brasileiro se dá, principalmente, na década de 1970, conforme analisa Graça Lima em sua dissertação de mestrado *O Design Gráfico do Livro Infantil Brasileiro, A Década de 70* – Ziraldo, Gian Calvi, Eliardo França. Assim a autora descreve o livro infantil brasileiro:

O livro infantil brasileiro vem se firmando como produção singular dotada de linguagem poética, de identidade que o distingue enquanto manifestação cultural específica. A partir dos anos 70, o livro infantil passa por uma extraordinária renovação. Dos formatos às relações texto-imagem, das concepções gráficas à qualidade técnica do produto, tudo é praticamente reinventado...¹⁸

O período da década de 1970 também é identificado por Bahia¹⁹ como o momento em que se dá um salto qualitativo em relação ao jogo interativo entre os dois códigos operantes – o texto e as ilustrações – na construção do livro infantil, com a criação de tipos de combinação que provocam maior liberdade formal entre os dois recursos.

Até algumas décadas atrás, a ilustração cumpria, se é que cumpria, sua tradicional função – elucidar o texto. Hoje, não é raro encontrarmos publicações, nas quais imagem e texto são igualmente responsáveis pela narrativa. Em alguns casos, a imagem, à qual são submetidas palavra e temática, toma a frente da narrativa, tornando-se matéria principal do livro. Em outros casos, como no “livro de imagem”, a narrativa é construída unicamente pela imagem – o texto ocupa os campos pré-textuais e pós-textuais, como título, nome do autor e sinopse, por exemplo.

O livro infantil contemporâneo não corresponde, unicamente, ao livro com ilustração, mas àquele em que a narrativa depende da interação de ilustração e texto, ambos criados com consciência de intenção estética²⁰.

O livro infantil representa um tipo distinto de artefato contemporâneo de literatura para crianças, na qual a narração do escritor é sucinta, e a linha condutora da história é apresentada também através de ilustrações. Quase todos os objetos, cenas ou idéias são comunicados ao leitor, tanto visual quanto

¹⁸ LIMA, Graça. Dissertação de Mestrado, *O Design Gráfico do Livro Infantil Brasileiro*, a década de 70 – Ziraldo, Gian Calvi, Eliardo França, p. ii.

¹⁹ BAHIA, Maria Carmen *apud* FERRARO, Mara Rosângela. Dissertação de Mestrado. *O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz de seu texto visual*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2001, p. 23.

²⁰ ARIZPE, Evenly; STYLES, Morag, *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. 2003, p.22

verbalmente. O livro infantil é uma história ilustrada no sentido puro, com menos espaço para textos do que para ilustrações, afirmam MacCann e Richard²¹.

No Brasil, livros como os do ilustrador Eliardo França para *Coleção Gato e Rato*, de 1978, encaixam-se no padrão de livro com muita ilustração e pouco texto. Trata-se de livros “fininhos” (aproximadamente 12 páginas), impressos em policromia, grampo canoa e capa em brochura. O livro *Um Belo Sorriso*, dessa coleção, exemplifica a ocupação da página dupla pela ilustração (figura 7). A *Coleção Gato e Rato* obteve grande sucesso criando um veio de livros dirigidos à criança em fase de alfabetização²², ou seja, destinados a crianças de menor faixa etária – crianças a partir de 3 anos. Aparentemente simplório, o livro infantil destinado a uma faixa etária ainda não-alfabetizada promove mudança de paradigma, pois introduz ao mundo do livro leitores que ainda não sabem ler. O livro infantil contemporâneo, com sua brevidade e ênfase visual, é por definição adequado às necessidades das crianças pequenas ou daquelas em processo de alfabetização.



Figura 7
Página dupla do livro *Um Belo Sorriso*.

Atualmente, na língua inglesa, o termo *picture book*, por definição um livro feito de imagens (ilustração, fotografia, gravura etc), é muito relacionado ao livro infantil. MacCann e Richard afirmam que o termo *picture book* enfatiza a grande combinação entre ilustração e texto. Os autores reforçam a distinção entre o livro infantil e o “livro ilustrado”; este último, apesar de apresentar ilustrações e

²¹ MAC CANN, Donnarae; RICHARD Olga. *The Child's First Books: A Critical Study of Pictures and Texts*. New York: The H.W. Wilson Company. 1973, p. 2.

²² LIMA, Graça, *op. cit.*, pp. 90-91.

desenhos em cada página, caracteriza-se pela predominância do texto. A expressão também é encontrada na palavra composta *picturebook*, a qual, segundo as pesquisadoras Arizpe e Styles, indica a natureza de dependência mútua entre palavra e imagem. Nikolejeva e Scott também optam pelo termo *picturebook*, que a seu ver abarca uma variedade de relações entre texto e imagem, e o distinguem do *picture book* (livro de imagem) e de qualquer livro com imagens (livros ilustrados).

Na língua portuguesa corrente no Brasil, não existe um termo que relacione diretamente livros infantis com imagens. A expressão mais comum é “livro infantil”, que precisa ser acrescida do adjetivo “ilustrado” para indicar o uso de imagens. O termo “livro de imagem” não é tão difundido, e apenas algumas editoras produzem livros deste tipo. Na literatura infantil brasileira, o “livro de imagem” é aquele cuja narrativa se constrói unicamente por ilustrações. O suplemento verbal é utilizado apenas nas partes pré-textuais e pós-textuais da estrutura tradicional de um livro. Desta forma, o “livro de imagem” não é exatamente um termo que corresponda integralmente ao livro infantil ilustrado (*picture book*), pois não utiliza texto para a parte narrativa – existe apenas um texto invisível (criado pelo leitor após a visualização das imagens).

Talvez a ausência de uma terminologia que melhor represente a especificidade do livro infantil, no qual texto e imagens são responsáveis pela condução da narrativa, seja indício de que se trata de questão não tão patente para a nossa sociedade. Esta pesquisa busca contribuir nesse sentido; até o momento, o melhor termo que conseguimos cunhar para essa diferenciação é “livro infantil contemporâneo”, e aqui a palavra “contemporâneo” carrega também a conotação de múltiplas linguagens.

1.2.

Recepção da narrativa verbo-visual do livro infantil

Apesar do aumento da produção literária infantil mundial nas últimas décadas, hoje esta ainda se encontra nas mãos de adultos no que se refere aos processos de produção, legitimação e mediação do livro infantil. A participação da criança nesse processo se localiza apenas na ponta final e, mesmo assim, sob a mediação de adultos.

Chartier²³ afirma que, por paradoxal que pareça, a leitura é uma prática livre cercada por limitações. O livro infantil é gerado a partir de determinações que expressam uma visão adulta sobre o mundo infantil. O termo infantil empregado em relação ao livro refere-se mais a características e conteúdos adequados para uma noção de infância socialmente construída, do que propriamente àquilo que as crianças desejam ou que constitui objeto de sua produção. Em outras palavras, o livro infantil é aquele que os adultos julgam ser adequado às crianças. As instâncias de legitimação da obra literária infantil trabalham da mesma forma, e categorias como “altamente recomendado” são criadas para indicar o conceito gerado por um julgamento adulto sobre a produção destinada ao público infantil.

Assim como ocorre com grande parte da produção cultural destinada às crianças, pouco esforço tem sido empregado na observação de como estas últimas recebem esse material. Se poucos estudos se propõem a abordar a recepção das narrativas infantis em livros, menos estudos ainda levam em consideração o modo pelo qual a criança percebe a relação da imagem com a palavra.

Neste texto, serão relatados o desenvolvimento e os resultados de duas pesquisas preocupadas em avaliar a recepção das crianças em relação à narrativa verbo-visual do livro infantil, bem como a medida de sua percepção da relação entre palavras e imagens.

As professoras e pesquisadoras Arizpe e Styles constatam que têm sido realizadas poucas tentativas sistemáticas no sentido de indagar as crianças sobre a sua forma de efetuar a leitura e visualização de um texto verbo-visual. As autoras acrescentam que pouco se leva em consideração o modo pelo qual as crianças percebem a relação entre texto e imagem²⁴. No intuito de investigar como os textos visuais são lidos pelas crianças, as professoras e pesquisadoras realizaram uma pesquisa, utilizando como material de análise o trabalho de renomados artistas. Um grande trabalho de pesquisa foi implantado em sete escolas inglesas, durante dois anos, englobando entrevistas com os alunos, atividades de leitura dos livros para as crianças, entrevistas pessoais, e grupos de discussão e de análise de desenhos.

Arizpe e Styles ressaltam que a hipótese de as crianças possuírem habilidade na leitura de textos visuais foi confirmada pela pesquisa. Segundo

²³ CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 14.

²⁴ ARIZPE, Evenly; STYLES, Morag, *op. cit.*, p.1.

relato das autoras, no que diz respeito à leitura de textos visuais como atividade intelectual, várias crianças demonstraram habilidade em lidar com diversos elementos: linguagem surrealista, extensão da intertextualidade, jogos pós-modernos de sugestibilidade e inacabamento, e as diversas camadas de significados oferecidas pelo texto²⁵. Ao que tudo parece indicar, conforme os resultados colhidos pelas pesquisadoras, as crianças, apesar de algumas dificuldades, mostram-se leitores ou ouvintes habilidosos no entendimento das narrativas infantis.

Outro aspecto de relevância na análise da recepção da criança aos livros infantis, além da dimensão intelectual, é a dimensão afetiva. Rosenblatt²⁶, em seu trabalho sobre a resposta do leitor, enfatiza a importância de as crianças realizarem “conexões pessoais” nas suas leituras e estabelecerem uma forte ligação entre a leitura e suas experiências pessoais.

Martins reforça a idéia de que a experiência da leitura vai além do texto e se inicia antes mesmo do contato com este: dá-se como um diálogo entre o leitor e o que é lido, seja escrito ou sonoro, seja um gesto ou uma imagem. Esse diálogo, segundo Martins²⁷, processa-se numa base temporal e espacial, desenvolvida de acordo com os desafios da leitura e as respostas do leitor, em função de suas expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento das próprias vivências. A leitura do mesmo livro é possivelmente alterada à medida que a criança se desenvolve e adquire novas experiências. As associações entre o que se lê e o que se vive são intermináveis; portanto, o livro e sua leitura nunca serão os mesmos para o leitor.

No coração da leitura existe uma lacuna no texto, a qual deve ser preenchida pelo leitor; esse aspecto torna-se particularmente evidente, é claro, no livro infantil. Rosenblatt afirma:

O trabalho literário existe num circuito vivo estabelecido entre leitor e texto; o leitor aplica sentidos intelectuais e emocionais aos códigos verbais que alteram seus pensamentos e emoções. Deste processo, emerge uma experiência imaginativa, mais ou menos organizada²⁸.

Segundo Iser, o texto literário é por essência um texto com “vazios” ou “intervalos” a serem preenchidos pelo leitor, segundo as suas circunstâncias, ou seja, segundo seu repertório constituído da vida social, cultural e

²⁵ ARIZPE, Evenly; STYLES, Morag, *op. cit.*, p. 223.

²⁶ ROSENBLATT *apud* ARIZPE, Evenly; STYLES, Morag, *op. cit.*, p. 225.

²⁷ MARTINS, *apud* LIMA, Graça, *op. cit.*, p.17.

²⁸ ROSENBLATT *apud* ARIZPE, Evenly; STYLES, Morag, *op. cit.*, p. 20.

comunitária. Não existem verdades estabelecidas pelo autor, e a produção de sentidos é uma construção efetuada entre o texto e o leitor. Ou seja, a leitura não é uma internalização do texto, pois não constitui um processo de mão-única, e sim um processo dinâmico de interação entre texto e leitor²⁹. Nesse sentido, Iser valoriza a imaginação criativa do leitor, que deverá acrescentar toda sua experiência de vida, seja de leitura ou não, em detrimento da atribuição de sentido ao texto.

Se entendermos a leitura, no caso do livro infantil, como um processo de contato e troca entre a criança e a narrativa do livro, temos um espectro ainda mais amplo de participação deste “leitor criança”. Em outras palavras, a leitura do livro infantil já constitui por si só um exercício de criatividade, pois a criança deve não apenas completar, mas montar a própria história conforme seu momento de vida. O texto e a imagem fornecem informações diferentes sobre mesma narrativa, e esta interação gera múltiplas camadas de leitura, que podem ser apreendidas pela criança em diferentes momentos da leitura. O livro infantil não se esgota tão rapidamente como novidade, porque a cada leitura, a criança, além de confirmar percepções anteriores, percebe novidades e estabelece novas significações, num jogo contínuo de atribuição de sentidos. Como se a narrativa tivesse tantos autores quanto o número de seus leitores.

A relação multimodal entre imagem e texto na leitura do livro infantil é de natureza particular, sem equivalente na literatura adulta. Semelhante leitura, gerada a partir da íntima interação entre texto e palavra, possibilita a criação de múltiplas camadas de leituras, e conduz a processos interpretativos – o que reforça e amplia na criança a capacidade de atribuição de sentido (significação)³⁰.

Arizpe e Styles³¹ ressaltam que várias evidências do estudo apontaram o prazer e a motivação manifestados pelas crianças ao lerem as narrativas verbo-visuais, o que induziu a uma produção de respostas intelectuais, afetivas e estéticas. As imagens, nos livros infantis, proporcionam igualdade de acesso a narrativas e idéias que seriam negadas a leitores iniciantes, segundo as pesquisadoras³².

Outro aspecto abordado refere-se às práticas educacionais que equivocadamente induzem a criança a tentar produzir respostas certas para perguntas. Mesmo que, em princípio, os livros infantis de literatura possuam usos livres e se destinem a leituras “sem interpretações corretas”, o próprio

²⁹ ISER, Wolfgang. *The Act of Reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore. The Johns Hopkins University Press. 1978, p. 107.

³⁰ ARIZPE e STYLES, *op. cit.*, p. 22.

³¹ *Idem*, p. 223.

³² *Idem*.

sistema educacional incorre, muitas vezes, nesta prática limitadora, que leva a criança ou o aluno a pensarem que existe uma resposta certa para a interpretação. O aluno, ao invés de se empenhar em buscar argumento que justifique sua interpretação, vai se concentrar em achar a resposta “esperada” como certa. Arizpe e Styles³³ revelam em sua pesquisa que as crianças, por vezes, achavam-se obrigadas a dar uma resposta correta para as perguntas do questionário: ao lhes ser perguntado se a capa do livro podia incentivar a leitura, grande parte das crianças respondia “sim”, mas encontrava dificuldade em argumentar sua resposta. Através do relato das pesquisadoras inglesas pode-se perceber que esta é uma prática comum ao sistema educacional brasileiro e inglês: ao invés de incentivar, afasta a criança da leitura.

No intuito de estudar a relação entre imagens e texto no livro infantil de literatura, Nodelman, autor e pesquisador de livros infantis, empregou determinado método de pesquisa, aplicado a crianças e adultos, no qual se requisitava ao entrevistado que narrasse o que lhe ocorria ao visualizar imagens de livros infantis sem texto. Muitos relatos expressavam frustração e compunham grande variedade de diferentes histórias. O autor ressalta que apesar do procedimento inverso – ler os textos sem as imagens – gerar menos frustração, os entrevistados comumente não compreendiam as implicações das palavras que ouviam.

Nodelman acrescenta ter levantado, em sua pesquisa, o fato de que o conhecimento prévio de narrativas infantis é o caminho utilizado por crianças e adultos no preenchimento de um enredo em que as imagens não se mostram suficientes para contar uma história. Neste caso, as histórias contadas pelos entrevistados tendem a ser versões de narrativas infantis convencionais, e o fato de as pessoas utilizarem um conhecimento prévio para atribuição de significado às imagens sugere que estas apenas podem implicar uma informação narrativa, quando acompanhadas por um texto. Da mesma forma, segundo o autor, ao serem mostradas imagens de livros infantis a adultos, não foram obtidas, por respostas, interpretações fora do universo de narrativas infantis. Ou seja, a constatação de que se trata de uma história infantil restringe o espectro de interpretações.

Palavras podem converter imagens em poderosos recursos narrativos e, somente porque podem comunicar tão diferentemente das imagens, modificam o significado destas, prossegue Nodelman³⁴. Pela mesma razão, imagens podem

³³ ARIZPE e STYLES, *op. cit.*, p. 10.

³⁴ PERRY, Nodelman. *op. cit.*, p. 196.

alterar o fluxo narrativo das palavras³⁵. O pesquisador faz a ressalva de que a imagem pode ser narrativa por si só, embora seu estudo se propusesse a estudá-la sob a implicação de um texto. Neste sentido, o foco do estudo está centrado nas implicações entre texto e imagem.

1.3. Mediação para leitura e visualização

Ao vermos uma criança pequena folhear um livro infantil, percebemos como esta olha atenta para as páginas. Sentada, segura o livro na posição correta e passa as páginas como quem sabe que existe uma ordem de leitura. É possível que inicie uma narração em voz alta, como se estivesse lendo a história. Mas como pode essa criança ler uma história, quando nem ao menos é alfabetizada? De onde tira as informações que parece relatar? Teria ela ouvido a história anteriormente, ou será que inventa o que conta, fingindo estar lendo?

As respostas são possivelmente várias. A criança pode de fato obter algumas pistas do texto e das ilustrações, mas também pode estar apenas simulando o ato de ler, por simples imitação. A leitura, antes de uma assimilação do código escrito, é um processo de relação com o meio, com a cultura. A criança, mesmo antes de freqüentar o ensino formal e ser alfabetizada, encontra-se imersa no universo do escrito e da leitura. “*A leitura não é somente inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com outros*”, afirma Chartier³⁶. A criança percebe os hábitos de leitura dos outros, antes dela própria poder ler.

Vejamos relato de Carlos Drummond quanto aos seus primeiros contatos com a mídia impressa, por volta de 1910, no texto “O Mistério das Palavras” (1980):

Papai era assinante da “Gazeta de Notícias”, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar³⁷.

³⁵ PERRY, Nodelman. *op. cit.*, p. 196.

³⁶ CHARTIER, Roger. *op. cit.*, p. 16.

³⁷ DRUMMOND *apud* LAJOLO, Marisa. Carlos Drummond de Andrade: uma história exemplar de leitura, in ____ *Caminhos para a formação do leitor*, p. 20.

Ressalto nesse texto, três características da relação da criança com a mídia impressa:

- 1) As figuras como primeira forma de atração com o suporte impresso, a aproximação.
- 2) O texto que, percebido graficamente (sinais gráficos), enseja a apreensão do código escrito.
- 3) O adulto, neste caso a mãe, como mediadora da leitura, unindo as significações das implicações de imagem e texto.

Esse tipo de experiência faz com que a criança perceba alguma ligação subjacente na representação gráfica de texto e imagem, ou seja, a presença de uma relação entre ambos. O relato de Drummond é eficaz na exemplificação do interesse infantil em conquistar o mundo adulto. A mãe fornece o apoio no esforço de decifração do texto e na sua relação com as imagens. O pai, assinante e leitor do jornal, surge como um modelo para o menino, e a leitura do jornal se torna símbolo do universo masculino adulto. Nesse sentido, pode-se afirmar que ler também é uma maneira de se tornar homem. O longo caminho entre um “Carlinhos” curioso e Drummond, o famoso poeta tal como o conhecemos, é construído através de diversas convenções sociais.

Em nenhum momento a experiência da leitura pode ser descontextualizada da questão social que envolve o leitor. Onde este mora, quem são seus pais, qual a sua história de vida, qual o seu nível sócio-econômico, em que época vive, qual a religião de sua família – todos constituem dados relevantes quando se pretende analisar a recepção da obra literária. As convenções da linguagem estão embutidas nas convenções sociais.

Desde a mediação editorial responsável pelos processos de produção do livro, até a mediação para leitura, o livro infantil não chega às mãos da criança sem antes percorrer longo processo. As mediações para leitura podem acontecer de várias maneiras: das formas mais indiretas, como a simples observação da leitura de adultos, até uma ação bem direcionada, com objetivo definido, como ocorre nas salas de aula durante as atividades de leitura.

A mediação adulta não se dá apenas no momento da leitura, mas também no acesso aos livros ou em sua aquisição. Atribuí-se comumente às ilustrações a atração das crianças para a escolha do livro e, conseqüentemente, para o acesso à leitura. Apesar de o design do livro exercer forte atração, nem sempre é a criança quem o escolhe; por exemplo, no ensino fundamental, as professoras são as “compradoras” do livro infantil. Pode-se observar também que, no caso

de crianças muito novas, a escolha é realizada pelos pais. Os pais, da mesma forma que as professoras, são influenciados por aquilo que as instâncias de legitimação – por exemplo, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – classificam como literatura de qualidade. Na literatura, incluindo-se a infantil, esse conceito está muito ligado à figura do produtor de bens simbólicos – em outras palavras, o escritor (autor) e o ilustrador. O nome do autor seria, em linguagem comercial, o “selo de qualidade” do produto, cujo reconhecimento é conferido pelas instâncias de legitimação.

Bourdieu³⁸ comenta o fato de que o interesse pela pessoa do escritor e do artista se amplia paralelamente à autonomização do campo intelectual e artístico, e gera a elevação do *status* dos produtores de bens simbólicos. Pai, mãe ou professor, o adulto fará uma escolha do livro infantil baseada em critérios estéticos e extra-estéticos. Essa escolha pode levar em consideração vários fatores, inclusive preço, mas o aval das instâncias legitimadoras será fundamental. A observação da presença de fatores extra-estéticos que influenciam os processos de aquisição de livros infantis é importante para todos aqueles que participam da produção desse material; mesmo que tais fatores ocorram distante do raio de ação do designer, este deve saber que não é apenas uma capa bem elaborada que garantirá o sucesso de venda e o acesso à leitura de um livro.

Para a criança, os critérios de escolha são outros, diversos daqueles dos adultos. Além do aspecto material e do livro em si, seu design, formato e ilustrações, outros critérios podem fazer parte do processo de escolha. O autor só passará a ser referência para a criança à medida que esta conseguir estabelecer ligação entre a obra e o autor, e ainda assim sob a influência de adultos (pais e professores). Mais recentemente, as fotografias do autor ou do ilustrador têm figurado na forma de “assinatura visual”, ao final do livro (últimas páginas, contracapa ou orelha), como forma de se estabelecer para a criança uma conexão entre a leitura e seus autores. Com o tempo, a criança se acostuma a associar a imagem do autor ou do ilustrador, fazendo destes um critério para escolha do livro.

O livro *Almanaque Ruth Rocha* – coletânea de textos reunidos, que resgata a nostalgia de antigas publicações infantis, os almanaques – exemplifica a “assinatura visual”. Aliada ao nome “Ruth Rocha” incluso no título, a personalidade da renomada autora de livros infantis é visualizada através de fotografias biográficas (figura 8), na forma de álbum de família.

³⁸ BOURDIEU, Pierre. *A Economia da Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 2003, p.184.

Um texto simples, escrito na primeira pessoa, dá o tom intimista a que se propõe a publicação. Observa-se também a tentativa de estabelecer uma relação afetiva com a criança: “*Gosto muito de gente. Principalmente de criança*”, escreve a autora na sua autobiografia imagética. Os textos, na forma de diálogo entre o autor e o leitor-mirim, estabelecem aproximação entre ambos e valorizam a criança em seu universo infantil.



Figura 8
Página dupla do livro *Almanaque Ruth Rocha*, 2004, com autobiografia imagética.

A imagem dos produtores de literatura infantil é construída através personalidades-modelo. Pessoas que, apesar do caos da vida moderna, conseguem manter contato com o lado lúdico da vida e fazer dessa sintonia uma fonte produtiva de livros infantis. As memórias da infância e a lembrança de ser criança são comumente relatadas nos depoimentos dos autores e dos ilustradores. As fotos também deixam transparecer a imagem de pessoas de bem com a vida. Eventualmente, algumas personalidades, como a *pop star* Madonna, adentram esse universo, causando de início aos adultos certa estranheza, logo desfeita.

O *best-seller* infantil *O Menino Maluquinho* (1980), de Ziraldo, também exemplifica a “assinatura visual” na forma da foto do autor/ilustrador (figura 9), na contracapa. Uma foto de Ziraldo é sempre utilizada a cada nova publicação, consolidando assim uma marca visual para a criança, que associa a figura e o nome do autor não apenas a outros livros, mas também a outros personagens e

produtos que levam a sua assinatura. Os depoimentos que acompanham a fotografia, reunindo pessoas renomadas da área de literatura e áreas afins, são certamente voltados ao público adulto.

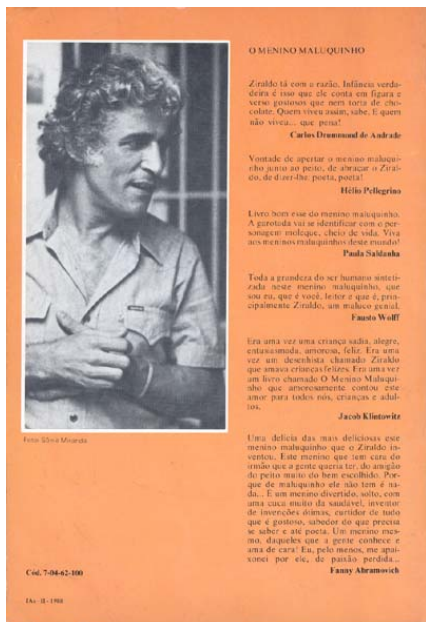


Figura 9
Contra-capa do livro
O Menino Maluquinho, 1980.

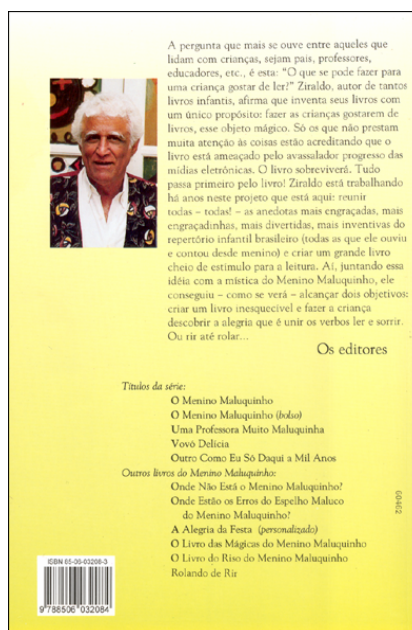


Figura 10
Contra-capa do livro *O Livro do Riso do Menino Maluquinho*, 2001.

Como Ziraldo possui uma produção de literatura infantil que remonta a mais de 20 anos, podemos notar como ele próprio cria uma identidade visual (figura 10) – homem magro, cabelos brancos, colete, etc. – através do tempo. A aparência física e o vestuário compõem a imagem do autor, que passa a ser também um personagem ilustrado (figura 11).



Figura 11
Ziraldo como
personagem.

Quanto à mediação da leitura realizada em voz alta, pode-se observar como esta ação transforma a leitura, para quem lê, num movimento de engajamento do corpo, e para quem escuta, numa encenação provida de som e gestos. A leitura em voz alta torna-se um ato social e está, invariavelmente, associada ao prazer de uma leitura compartilhada. O recente ressurgimento de grupos de contadores de histórias é sinal desse revigoramento da leitura em voz alta, dita “leitura viva”. A leitura em voz alta sempre representou uma forma de sociabilidade nas sociedades antigas, pois alimentava o encontro com o outro, sob a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo. Essa forma de leitura foi gradativamente substituída pela leitura silenciosa e visual, e hoje encontra-se reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais (igreja, universidade, tribunal, etc.). A leitura do livro infantil é um dos poucos redutos da leitura em voz alta; esta atualmente sofre valorização pelo fato de reabilitar a relação pais-filhos, e por prover o debate e o estreitamento de laços afetivos.

A narração sem a visualização do livro, apesar de se caracterizar como interessante forma de acesso às narrativas, não se encaixa no escopo desta pesquisa, pois não se utiliza de imagens impressas.

A narração com acompanhamento da visualização de ilustrações é um modo de leitura que proporciona uma troca interessante entre adultos e crianças. Geralmente se dá para um pequeno grupo de crianças – não se consegue visualizar imagens de um livro num grupo muito grande – ou para uma criança individualmente. A leitura de um livro não é necessariamente linear, e perguntas ou interrogações podem aparecer durante a leitura. Alguns questionamentos ou observações da criança são direcionados ao teor do texto, outros à ilustração e outros ainda à relação entre ambos. A mediação adulta, quase sempre tenta ajustar a recepção infantil para soluções de conflitos, com base numa visão também adulta.

Vejamos alguns exemplos que evidenciam situações em que adulto e criança interagem na recepção da narrativa verbo-visual. Esses relatos foram colhidos por mim, ao contar histórias de livros infantis para meu filho, dos 4 aos 5 anos de idade, durante o período dos anos de 2005 e 2006.

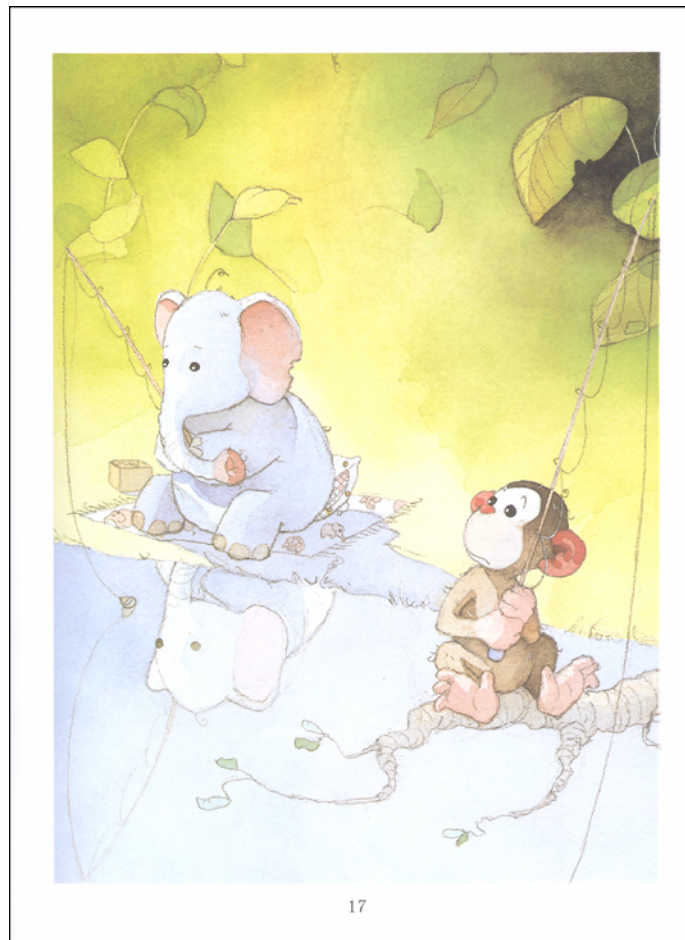


Figura 12
Página do livro *Nestor*.

Livro – *Nestor*, por Quentin Gréban, 2000.

Sinopse – A história descreve uma situação em que o macaco filho pede ao pai para pescar sozinho no rio. Entre as várias recomendações para um dia de pesca no rio, o pai adverte o filho quanto aos elefantes, que são muito grandes e podem pisar nele.

Passagem – Uma cena (figura 12) em que estão representados o macaco filho e o elefante dá margem à seguinte observação de Theo (5 anos): *o macaco não é assim tão menor que o elefante*. Theo também observa que o macaco está dentro do rio.

Análise – Theo não conhece ou não tem introjetada a representação em perspectiva, que descreve os personagens em diferentes planos de profundidade de campo. Nesse tipo de representação, o objeto mais

próximo do ponto de fuga fica menor em relação aos mais distantes. Numa cena mais adiante, os dois estarão no mesmo plano, dando melhor entendimento quanto à sua diferença de tamanho, mas na cena aqui em questão, esta diferença não se mostra tão clara para Theo. A observação quanto ao macaco dentro do rio é feita porque a criança nem sempre entende o corte da ilustração e a superposição de planos. Apesar da indicação do texto, “*mas foi só o que conseguiu encontrar foi um galho pendurado sobre o rio*”, a representação por planos coloca o plano onde o macaco se encontra superposto ao plano do rio, o que leva o menino a supor que o macaco está dentro do rio. Além disso, não é vista a continuação do tronco da árvore fincada na terra.

Mediação – Procuo explicar que o macaco parece maior porque está mais perto, mas de fato é bem menor que o elefante. Digo também que o macaco não está dentro do rio, pois se encontra num galho que sai de uma árvore apoiada no chão, a qual, apesar de não estar visível no desenho, existe na história, fora da ilustração. Theo parece acatar a explicação.

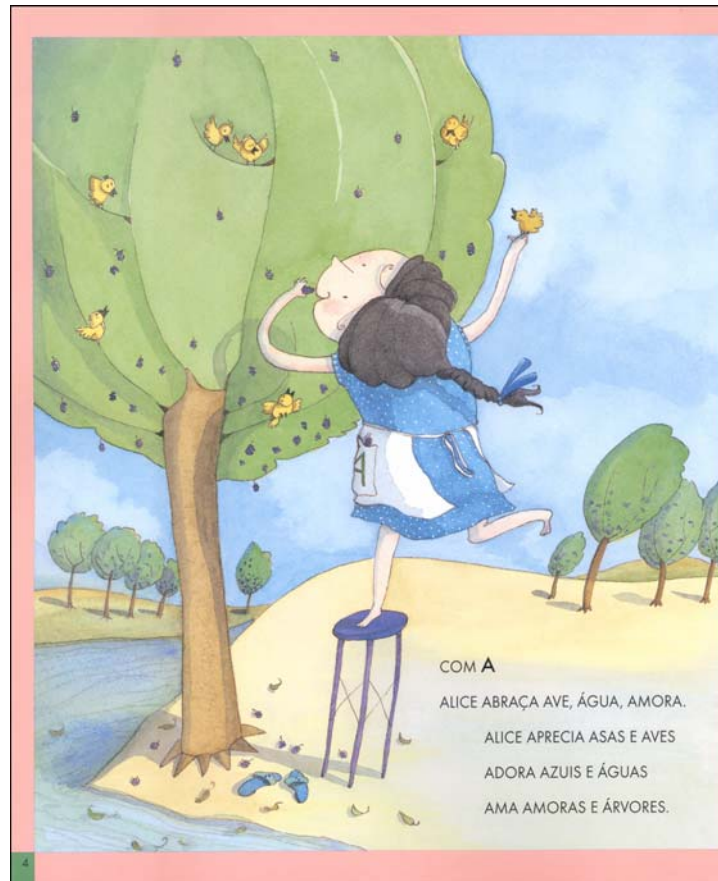


Figura 13
 Página do livro *De Letra em Letra*.

Livro – *De Letra em Letra*, por Bartolomeu de Campos Queirós, ilustrações Elisabeth Teixeira, 2000.

Sinopse – O livro é um abecedário na forma poética. Apresenta as letras do alfabeto através de versos e ilustrações. Cada página caracteriza uma cena e uma ação. Os versos de cada página são compostos por palavras que se iniciam com a letra em questão. A letra aparece visualmente de forma sutil na ilustração, incorporada ao desenho.

Passagem – A visão da primeira ilustração (figura 13) do livro gera em Theo a seguinte pergunta: *Cadê a cara?*

Análise – Theo encontra dificuldade em entender que a menina está com a cabeça no sentido invertido, pois a criança está acostumada a visualizar o rosto no sentido frontal: cabelo está em cima e queixo embaixo. O plano de visão pouco usual escolhido pela ilustradora para

representar a personagem gera em Theo, num primeiro momento, uma lacuna no entendimento da figura humana. Ele consegue perceber o corpo, mas não o rosto. Sabe que existe um rosto, mas não consegue completar as informações recebidas pela ilustração. O texto estabelece uma relação metafórica com a ilustração, pois utiliza-se de figuras de linguagem para descrever a personalidade de Alice através das coisas que esta aprecia. O texto não descreve a ação da cena.

Mediação – Procuo explicar que a cabeça está voltada para trás e aponto elementos que Theo possa reconhecer: os olhos, o nariz, o cabelo. Com poucas explicações ele parece começar a perceber o rosto. Apesar de aparentemente conseguir visualizar a figura por completo, quando se depara com uma segunda ilustração em que se vê o mesmo ângulo de cabeça, pergunta novamente. Outra vez explico, e ele se mostra satisfeito com a explicação. A partir daí não volta a perguntar como enxergar o rosto.

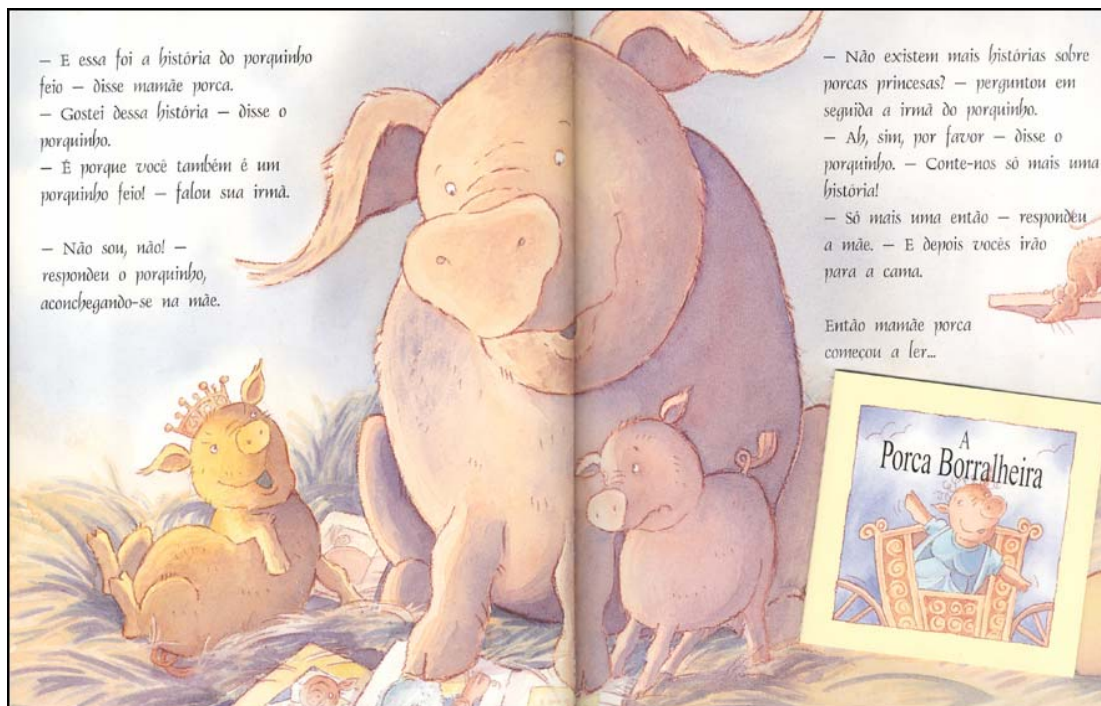


Figura 14
Página dupla do livro *Só mais uma história*.

Livro – *Só mais uma história*, por Dugald Steer, ilustrações de Elisabeth Moseng, 1999.

Sinopse – Paródia das clássicas histórias infantis “O Príncipe Sapo”, “O Patinho Feio”, “A Gata Borracheira” e “O Príncipe e o Mendigo”, na qual os porcos são os protagonistas. A mãe-porca conta essas narrativas para seus dois filhos – um porquinho e uma porquinha – com o uso de livros ilustrados (existem pequenos livros colados no volume principal).

Passagem – A mãe-porca termina a narração de “O Porquinho Feio” (paródia de “O Patinho Feio” de Andersen). Segue-se o diálogo no livro:

– *E essa foi a história do porquinho feio – disse a mãe-porca.*

– *Gostei dessa história – disse o porquinho.*

– *É porque você também é um porquinho feio! – falou sua irmã.*

– *Não sou, não – respondeu o porquinho, aconchegando-se na sua mãe.*

Nessa passagem, Theo (5 anos) intervém invariavelmente e diz que é o irmão quem fala “É porque você também é um porquinho feio” para a irmã.

Análise – Vemos, nesse caso, uma questão de discordância entre leitor (receptor) e autor (produtor). O receptor entende, mas discorda da versão oficial da história. Prefere criar sua própria versão, o que o deixa aparentemente satisfeito. A versão criada pela criança encontra respaldo na ilustração, pois qualquer um dos dois porquinhos pode ser o irmão ou a irmã. Se observarmos o recurso ilustrativo, podemos constatar que através da descrição física dos personagens quase não se podem distinguir gêneros, ou seja, o porquinho menino não difere da porquinho menina. A própria mãe-porca não possui elementos ou configuração que a identifiquem como parte do gênero feminino. O único elemento que identificaria o porquinho menino é o texto que o descreve aconchegando-se à sua mãe. Essa informação é propositalmente ignorada por Theo, para criar sua versão da passagem.

Mediação – Nesse caso a mediação adulta pouco interfere. Como adulta e mãe interpreto a passagem da seguinte forma: Theo se identifica com o personagem porquinho e não gosta da ofensa “porquinho feio”, pois a toma para si próprio. Desta forma, sempre leio a versão original e escuto a sua interferência com a nova versão. Ele pede com que eu concorde, e eu aceito.

A mediação da leitura pode ser um encontro para ambos, adulto e criança. Cada um fornece ao outro visões diferenciadas sobre o mesmo assunto, o que enriquece não apenas os processos de assimilação de linguagens, mas também se torna um momento oportuno para troca de idéias.

“Por meio de histórias, os adultos podem conversar com crianças sobre o que é importante em suas vidas; sobre questões que vão do medo, do abandono e da morte a fantasias e triunfos que levam a “ finais felizes”, destaca Tatar³⁹. Tanto a criança quanto o adulto têm oportunidade, durante essas leituras, de ponderar sobre a história em si e relacionar os assuntos ali tratados com os próprios fatos da vida e do mundo.

Parece-nos que, em alguns aspectos, as crianças dão mostras de uma percepção mais avançada do que a nossa, pois não possuem conceitos tão solidificados quanto os adultos. A professora e pesquisadora Styles constata que, na maior parte do currículo escolar, apesar de se achar capacitada a

³⁹ TATAR, Maria, *op.cit.*, p.12.

ensinar às crianças mais do que a aprender, quando se trata da leitura de narrativas verbo-visuais, as crianças vêem coisas que ela não consegue perceber. O leitor-mirim, como, por exemplo, um menino de 5 anos, é capaz de reparar num detalhe que passa despercebido ao adulto, e pode prover nova versão a um texto conhecido. Styles é enfática ao afirmar que, em se tratando de livros infantis, as crianças estão à frente dos adultos; a autora considera estes últimos sofisticados leitores de narrativas verbo-visuais.

A criança costuma assumir postura crítica em relação ao confronto da ilustração com o texto, e invariavelmente tenta intervir. Cada adulto pode reagir diferentemente às intervenções, mas procuro demonstrar nesta pesquisa que, tanto em relação ao texto quanto à ilustração, não existe uma versão única de interpretação, nem mesmo a do autor. Cada interpretação é individual, nem mais certa ou errada. Quando o adulto tenta explicar como ver uma ilustração ou entender um texto, está apresentando a sua interpretação ou aquilo que pensa ser a representação pretendida pelo autor. Tenta também adequar a visão da criança a uma visão adulta. O mediador de uma leitura para crianças deve estar atento para o fato de que esse momento representa a oportunidade de estas crianças exercerem sua visão de mundo, criando domínio de uma visão crítica da sociedade.

Outro aspecto desse tipo de mediação reside no fato de que, neste processo, o adulto acaba por se transformar num leitor indireto do livro infantil. Nodelman afirma que o livro infantil ilustrado é um método bem sucedido de contar histórias, que vão gerar para ambos – criança e adulto – o prazer pela leitura e pelas imagens⁴⁰. Os produtores do livro infantil deveriam levar em conta que a mediação da leitura é uma das formas de transformar o leitor adulto em leitor indireto do livro infantil e possível segundo destinatário dessa produção. A indústria cinematográfica, com seus números na ordem de milhões de espectadores, já tomou consciência do duplo destinatário – criança e adulto – do cinema de animação, a princípio voltado para o público infantil. O sucesso de *Harry Potter*, por exemplo – narrativa nascida no suporte livro e vitoriosa também no cinema –, deve-se, entre outros fatores, ao fato de esta obra se adequar a pessoas de qualquer idade, como forma de entretenimento.

O pesquisador, ilustrador e autor de livros infantis, Ricardo Azevedo, aborda essa mesma questão sob outro prisma. Afirma que, para um país como o Brasil, onde existe grande desigualdade social, a literatura infantil poderia, além

⁴⁰ NODELMAN, Perry, *op. cit.*, p.3.

das crianças, encontrar um segundo destinatário num público adulto incapaz de realizar uma leitura abstrata, culta e complexa. *Os livros aceitos e amados pelas crianças podem também estar contribuindo para ampliar a sensibilidade e a visão de mundo dos adultos, através da discussão de temas existenciais, políticos e outros*, ressalta Azevedo⁴¹.

Conclusão do capítulo 1

Em primeiro lugar, vimos como a prática de apropriação e adaptação caracteriza a gênese desse gênero de literatura que, apenas posteriormente, ganhou formato literário e visual próprio. As narrativas populares uniram-se à força material do livro ilustrado, e terminaram por consolidar um modelo editorial de grande sucesso comercial.

Se inicialmente o texto conduz a narrativa, gradativamente a ilustração vai alcançar seu *status* de paridade com o texto na construção da narrativa do livro infantil. Do mesmo modo, o pouco espaço reservado para a ilustração vai ganhar paulatinamente o livro todo. A partir dos anos 1970, no Brasil, texto e ilustração empregam uma combinação que provoca maior liberdade formal entre os dois recursos.

Na atualidade, identifica-se a transmediação e a importação da linguagem de outras mídias – como o cinema e a história em quadrinhos – como apropriações e adaptações do livro infantil no suporte impresso.

O livro infantil contemporâneo se configura como uma peça única de comunicação, com características próprias, que demanda uma análise distinta de sua narrativa verbo-visual. O livro infantil contemporâneo não corresponde unicamente ao livro com ilustração, mas àquele em que a narrativa depende da interação de ilustração e texto, ambos criados com consciência de intenção estética.

Em seguida, observamos a necessidade de análise da recepção da narrativa verbo-visual pelas crianças. Sugerimos, para futuras pesquisas, o foco da análise da recepção do livro infantil.

Crianças têm se demonstrado sofisticados leitores de narrativas visuais, conseguindo dar sentido a imagens, nos níveis literal, visual e metafórico.

⁴¹ AZEVEDO, Ricardo. *Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje*. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo03.htm>>. Acesso em: 01 nov 2006.

Possuem a habilidade de perceber os diferentes pontos de vista, analisar os temperamentos, mensagens e emoções, e articular respostas pessoais aos livros infantis – mesmo quando ainda estão se debatendo com a palavra escrita. O leitor do livro infantil não deve apenas ser capaz de “ler” textos e imagens separadamente, mas a sua interação. O ato de se relacionar simultaneamente com duas linguagens exige uma “leitura” complexa, distinta da leitura verbal ou da visualização de imagens. Arizpe e Styles ressaltam que o processo de leitura se dá por “conexões pessoais”, e as crianças estabelecem forte conexão entre a leitura e suas experiências pessoais.

Palavras podem converter imagens em poderosos recursos narrativos, e somente porque podem comunicar tão diferentemente das imagens, modificam o significado destas. Pela mesma razão, imagens podem alterar o fluxo narrativo das palavras.

Vemos também como a mediação adulta da leitura para a criança auxilia na introdução dos códigos culturais, principalmente, no que se refere às relações estabelecidas entre texto e imagem. A mediação adulta influencia a recepção infantil, desde a escolha ou a aquisição de livros até a leitura dos textos visuais. É através dessas leituras que adultos e crianças, em contato com as diversas narrativas, ponderam sobre a interpretação de cada um, numa troca incessante. Essa relação entre adulto e criança deixa evidente como a recepção infantil de narrativas verbo-visuais é distinta da nossa e, em alguns aspectos, mais avançada.

No seu processo de trabalho dentro de uma equipe multidisciplinar, o designer e o ilustrador devem levar em consideração os aspectos aqui mencionados: o livro infantil é uma peça de comunicação que estabelece troca com outras mídias e enredos; o adulto que realiza a mediação da leitura é um leitor indireto; a mediação adulta influencia a recepção infantil; as narrativas não têm uma apreensão controlada; as crianças possuem percepção diferenciada da nossa, em alguns aspectos; e, finalmente, o livro infantil proporciona um espaço de troca entre adultos e crianças.