



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da  
Informação e Documentação  
Departamento de Ciência da Informação e Documentação  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

**Liliane Bernardes Carneiro**

**LEITURA DE IMAGENS NA LITERATURA INFANTIL:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ERA DA INFORMAÇÃO**

Brasília  
2008

Liliane Bernardes Carneiro

**LEITURA DE IMAGENS NA LITERATURA INFANTIL:  
DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ERA DA INFORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Departamento de Ciência da Informação e Documentação da Universidade de Brasília como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação.

**Orientadora: Profa. Dra. Miriam Paula Manini**

Linha de pesquisa: Gestão da Informação e do Conhecimento

Brasília  
2008

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Título: Leitura de Imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação**

**Autora : Liliane Bernardes Carneiro**

**Área de concentração: Transferência da Informação**

**Linha de pesquisa: Gestão da Informação e do Conhecimento**

Dissertação submetida à Comissão Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação ao Departamento de Ciência de Informação e Documentação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciência da Informação**.

Dissertação aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2008.

Aprovada por:

---

Profa. Dra. Miriam Paula Manini  
Presidente - Orientadora (UNB/PPGCIInf)

---

Profa. Dra. Sueli Angélica do Amaral  
Membro interno: (UNB/PPGCIInf)

---

Profa. Dra. Anna Cristina Bentes da Silva  
Membro externo (UNICAMP/IEL)

---

Profa. Dra. Erika Zimmermann  
Membro suplente (UNB/ FE)

Carneiro, Liliane Bernardes

Leitura de imagens na Literatura Infantil: desafios e perspectivas na era da informação / Liliane Bernardes Carneiro. – Brasília: Universidade de Brasília, 2008.  
ix, 160 f.: il

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília.

1. Leitura de Imagem. 2. Literatura Infantil. 4. Ciência da Informação. I. Carneiro, Liliane Bernardes. II. Título.

Ao Reinaldo, meu grande amor, o meu reconhecimento e gratidão pelo carinho, apoio, cumplicidade e compreensão, dedicados em todos os momentos desta pesquisa.

Aos meus amados filhos, Renato e Luísa, na esperança de que, acompanhando o meu esforço e determinação, possam valorizar os caminhos que levam ao conhecimento, mas, sobretudo, que enxerguem nesse caminho a felicidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e a graça de sua presença constante.

À minha família, especialmente à minha mãe, que, na sua doçura, soube compreender a importância desta etapa em minha vida, acreditou na minha capacidade em realizar mais este desafio e perdoou as minhas constantes ausências.

À minha amiga, Graça Pimentel, que abriu o caminho para que eu pudesse iniciar os estudos, pelas experiências compartilhadas, pela paciência nos momentos de aflição e, sobretudo, pelas palavras de estímulo e generosa amizade.

À professora Miriam Paula Manini, que me incentivou a escrever sobre a imagem, orientando-me com dedicação, profissionalismo e paciência. Agradeço, ainda, as leituras e revisão rigorosa de cada capítulo, as sugestões, os esclarecimentos e os comentários sempre oportunos.

À professora Sueli Angélica do Amaral, que com muita simpatia orientou-me no estágio de docência e, cuidadosamente, teceu valiosos comentários sobre a minha dissertação, aconselhando, corrigindo e indicando leituras fundamentais para a pesquisa, tornando-se membro fundamental da banca examinadora.

À professora Walda Antunes, que me confiou os seus alunos do curso de Biblioteconomia, no estágio de docência, e me concedeu livre acesso aos seus livros e arquivos.

À professora Marisa Philbert Lajolo que, gentilmente, qualificou esta dissertação fazendo observações importantes para a continuidade da pesquisa.

Às professoras Anna Cristina Bentes da Silva e Erika Zimmermann que prontamente aceitaram o convite para compor a banca examinadora desta dissertação, como membro titular e suplente, respectivamente.

Ao professor Antônio Miranda, por todo conhecimento transmitido em sala de aula e por me permitir novas aprendizagens, frutos da convivência diária com a sua poesia e a sua genialidade, enquanto meu chefe na Biblioteca Nacional de Brasília.

Ao ilustrador Jô Oliveira, que muito antes de iniciar esta pesquisa, plantou em mim o entusiasmo pelo tema, pelo carinho com que me recebeu em sua casa partilhando sabedoria, idéias, livros, arquivos e alegrias.

Aos ilustradores André Neves e Roger Mello, que gentilmente se colocaram à minha disposição, respondendo minhas inúmeras perguntas.

Aos amigos que, de alguma forma, colaboraram na realização desta pesquisa, com incentivos e sugestões.

À todos os docentes e funcionários do Departamento de Ciência da Informação e Documentação da UnB, pelo acolhimento.

## RESUMO

Esta pesquisa descritiva de caráter exploratório tem como objetivo desenvolver um estudo sobre as concepções de leitura de imagens e a produção imagética de livros da Literatura Infantil. Como objetivos específicos busca, na literatura, um embasamento teórico sobre os métodos de leitura e a sua aplicação na leitura de imagens; realiza um estudo sobre como é desenvolvido o processo de semiose na leitura de imagens; pesquisa sobre a legitimação e reconhecimento da Literatura Infantil em instituições de fomento à leitura; e, finalizando, verifica como se dá o processo de criação de imagens em livros infantis, explorando os elementos de produção de sentidos e significados. O aporte metodológico constou de entrevistas com três reconhecidos ilustradores de livros infantis brasileiros com a finalidade de averiguar o contraste entre intenções da criação e impressões da recepção, e da análise de quatro livros de Literatura Infantil, a partir do roteiro baseado na Análise Semiótica de Imagens Paradas. Como resultado da pesquisa, o estudo forneceu subsídios para a leitura de imagens por meio da apreciação estética e da semiose a pesquisadores interessados na investigação de textos imagéticos infantis.

Palavras-chave: leitura de imagens, Literatura Infantil, Semiótica.

## ABSTRACT

This exploratory research aims to develop a descriptive and analytical study about the conceptions of image literature and the image production of Children's Literature Books. The specific objectives of this study are: a research on the literature about the theoretical basis of the methods for reading and their application on image reading; a study about how the process of semiosis in image reading is developed; a research about the legitimation and recognition of Children's Literature in institutions that foster reading as an activity; and the verification of how the image creation process in children's books is done, by exploring the elements of sense and meaning production. The methodological approach was based on interviews with three renowned Brazilian Children's Books illustrators, in order to study the contrast between creation intentions and reception impressions, as well as the analysis of four works, based on a script for semiotic analysis of still images. As final result, this research has provided subsidies to image reading via the esthetic appreciation and semiosis, to interested researchers working with the investigation of imagetic children's texts.

Keywords: image reading, Children's Literature, Semiotics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: <i>Truques coloridos</i> , Paula (1986), ilustrações de Marcelo Xavier .....	38
Ilustração 2: <i>Truques coloridos</i> , Paula (1986), ilustrações de Marcelo Xavier – Página dupla ...	39
Ilustração 3: <i>A menina do Narizinho Arrebitado</i> , Lobato, 1920. – Capa.....	58
Ilustração 4: <i>A menina do Narizinho Arrebitado</i> , Lobato, 1920.....	59
Ilustração 5: <i>Reinações de Narizinho</i> , Lobato, 1931. ....	59
Ilustração 6: <i>O passeio de Rosinha</i> , Hutchins, 2004. – Página dupla 1. ....	62
Ilustração 7: <i>O passeio de Rosinha</i> , Hutchins, 2004. – Página dupla 2.....	62
Ilustração 8: <i>Ida e Volta</i> , Machado, 1998. – Capa. ....	80
Ilustração 9: <i>A cor da fome</i> , Ribeiro, 2004. – Página dupla.....	85
Ilustração 10: <i>A cor da fome</i> , Ribeiro, 2004. ....	85
Ilustração 11: <i>As Aventuras de Roosevelt e Rondon na Amazônia</i> . Heleno, 1990.....	93
Ilustração 12: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Galhos retorcidos.....	94
Ilustração 13: <i>Seca</i> , Neves, 2000.– Capa. ....	108
Ilustração 14: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Folha de rosto.....	108
Ilustração 15: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 1. ....	109
Ilustração 16: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 2. ....	109
Ilustração 17: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 3. ....	110
Ilustração 18: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 4. ....	110
Ilustração 19: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 5. ....	111
Ilustração 20: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 6. ....	111
Ilustração 21: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 7. ....	112
Ilustração 22: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 8. ....	112
Ilustração 23: <i>Seca</i> , Neves, 2000.– Cena 9. ....	113
Ilustração 24: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Cena 10. ....	113
Ilustração 25: <i>Seca</i> , Neves, 2000. – Verso da falsa folha de rosto.....	114
Ilustração 26: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Capa e orelha. ....	117
Ilustração 27: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 1.....	118
Ilustração 28: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 2.....	119
Ilustração 29: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 3.....	119

Ilustração 30: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 4.....	120
Ilustração 31: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 5.....	120
Ilustração 32: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 3.....	121
Ilustração 33: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 7.....	122
Ilustração 34: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 8.....	122
Ilustração 35: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 9.....	123
Ilustração 36: <i>Casulos</i> , Neves, 2007. – Cena 10.....	123
Ilustração 37: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Capa.....	127
Ilustração 38: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 1.....	128
Ilustração 39: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 2.....	129
Ilustração 40: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 3.....	129
Ilustração 41: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 4.....	130
Ilustração 42: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 5.....	130
Ilustração 43: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 6.....	131
Ilustração 44: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 7.....	131
Ilustração 45: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 8.....	132
Ilustração 46: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 9.....	132
Ilustração 47: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 10.....	133
Ilustração 48: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 11.....	133
Ilustração 49: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 12.....	134
Ilustração 50: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 13.....	134
Ilustração 51: <i>A flor do lado de lá</i> , Mello, 2004. – Cena 14.....	135
Ilustração 52: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Capa e marcador.....	139
Ilustração 53: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Página de guarda.....	139
Ilustração 54: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 1.....	140
Ilustração 55: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 2.....	141
Ilustração 56: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 3.....	141
Ilustração 57: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 4.....	142
Ilustração 58: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 5.....	142
Ilustração 59: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 6.....	143
Ilustração 60: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Detalhe da renda.....	143
Ilustração 61: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 7.....	143
Ilustração 62: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005 – Cena 8.....	144
Ilustração 63: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 9.....	144

Ilustração 64: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 10.....	145
Ilustração 65: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 11.....	145
Ilustração 66: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 12.....	146
Ilustração 67: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 13.....	146
Ilustração 68: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 14.....	147
Ilustração 69: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 15.....	147
Ilustração 70: <i>João por um fio</i> , Mello, 2005. – Cena 16.....	148

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Associação das cores .....	42
Quadro 2 – Premiação FNLIJ – 1974.....	66
Quadro 3 – Premiação FNLIJ – 2007.....	66
Quadro 4 – Leitores por Estado.....	70
Quadro 5 – Categoria de premiação/ FNLIJ .....	70
Quadro 6 – Vencedores do 49º Prêmio Jabuti 2007.....	73
Quadro 7 – Sugestões de metodologia de leitura do livro infantil.....	101
Quadro 8 – Relação entre as etapas de Feldman e as categorias de Peirce.....	102
Quadro 9 – Roteiro para a Análise Semiótica de Imagens Paradas .....	102
Quadro 10 – Roteiro para a análise dos livros infantis. ....	106

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: O ciclo da informação.....	20
Figura 2: Signo .....	31
Figura 3: Processo de criação de Marcelo Xavier.....	37
Figura 4: Roda das cores .....	41
Figura 5: Luz e sombra em formas simples. ....	44
Figura 6: Exemplo de perspectiva. ....	46
Figura 7: Modelo contemporâneo da compreensão na leitura. ....	48
Figura 8: Exemplos de balões .....	82

**LISTA DE SIGLAS**

ABL	Academia Brasileira de Letras
BIB	Bienal de Ilustração de Bratislava
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BPERJ	Biblioteca Pública do Estado do Rio de Janeiro
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CELIJU	Centro de Estudos de Literatura Infantil
CEDOP	Centro de Documentação e Pesquisa
EMC	Empresa de Marketing Cultural
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	Histórias em Quadrinhos
IAB	Instituto de Arquitetos do Brasil
IBBY	<i>International Board on Books for Young People</i>
MAM/RJ	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MARGS	Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
UBE	União Brasileira de Escritores
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>6</b>
<b>3 OBJETIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>4 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>11</b>
<b>4.1 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA IMAGEM COMO INFORMAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
4.1.1 Sobre a Ciência da Informação e sua ligação com a Arte .....	16
4.1.2 A informação e a leitura de imagens .....	18
4.1.3 Imagem artística: iconologia, concepções e leitura.....	21
4.1.4 Semiótica.....	26
4.1.5 A semiótica de Charles Sanders Peirce .....	28
4.1.6 Os signos na concepção peirceana .....	30
4.1.7 A semiótica visual: processo de textualização .....	33
<b>4.2 A LEITURA E A IMAGEM .....</b>	<b>47</b>
4.2.1 A Literatura Infantil e sua função na informação .....	51
4.2.2 Perfazendo o caminho da Literatura Infantil.....	53
4.2.3 Trajetória da ilustração na Literatura Infantil .....	57
4.2.4 Mercado Editorial e valorização da Literatura Infantil .....	63
<b>4.3 A NARRATIVA IMAGÉTICA NO LIVRO INFANTIL.....</b>	<b>76</b>
4.3.1 O livro de imagens ou de narrativa muda .....	79
4.3.2 A narrativa seqüencial: histórias em quadrinhos.....	81
4.3.3 A construção de significados no contexto sociocultural .....	84
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>87</b>
5.1 Universo da pesquisa e amostra .....	89
5.2 Coleta de informações .....	90
5.3 A leitura do ilustrador: entrevista narrativa.....	91
5.4 A leitura do ilustrador: entrevista semi-estruturada .....	95
5.5 Sobre os ilustradores .....	98

<b>6 ANÁLISE DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL .....</b>	<b>101</b>
6.1 Roteiro para a análise das imagens no livro infantil .....	105
6.2 Livros analisados .....	107
6.3 Análise 1 – Seca .....	107
6.4 Análise 2 – Casulos .....	117
6.5 Análise 3 – A flor do lado de lá .....	127
6.6 Análise 4 – João por um fio .....	138
6.7 Conclusões sobre a análise dos livros e recomendações .....	153
<b>7 CONCLUSÕES .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>166</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

As figuras de linguagem são formas de nos expressarmos por meio da nossa comunicação verbal e de acordo com a nossa percepção do mundo, de manifestar a informação que se recebe por meio do outro ou de algo. Usam-se, continuamente, muitas figuras de linguagem e expressões populares relativas ao olhar que nem sempre levam à atividade de fitar os olhos, mirar, contemplar. O olho e o olhar, de certa forma, remetem-nos a uma idéia, a uma imagem fabricada a partir de uma situação vivida, visualizada.

Castanha (2002, p. 47-49) comenta sobre esta forma de expressar por meio de palavras que evocam imagens. Pode-se ser perfeitamente compreendido quando se diz que uma pessoa tem *olho gordo*, ou *olho de peixe morto*, ou que alguém nos dirigiu um *olhar frio*, ou ainda quando uma pessoa é atenta, tem *olhar de águia*, ou *olho clínico*. Num diálogo, em que se afirma estar correto em determinada situação, diz-se: *logo se vê*, ou *está vendo?* Para chamar a atenção de alguém sobre a nossa fala, geralmente se diz *olhe aqui* e não – como seria lógico – a expressão *escute aqui*. Temos ainda expressões bem comuns como: *olho da rua*, *olho grande*, *olho vivo*, *abrir os olhos*, *a olhos vistos*, *encher os olhos*, *saltar aos olhos*, *ver com bons olhos*. Assim, passa-se a construir conceitos e valores a partir do que se visualiza.

Entretanto, se as imagens que o olhar capta constantemente são tão importantes e se elas determinam o que se pensa e, conseqüentemente, o que se expressa, por que, então, muitas vezes se tem a dificuldade de ver ou de querer ver? Apesar de vivermos envoltos em grandes estímulos visuais e de comunicação rápida, por que tanto despreparo ao ler as imagens?

Na verdade, pode-se fazer diferentes leituras de uma mesma imagem, mas poucas vezes se desperta para a pluralidade e a diversidade do mundo. O olhar é padronizado, deixando detalhes e minúcias passarem despercebidos. Banaliza-se o olhar e essa também banalização aparente da imagem dá a impressão, freqüentemente ilusória, de que ela nos é bem conhecida. Como explica Castanha (2002), esse distanciamento pode nos afastar de uma postura e de um olhar mais perceptivo e humano, tornando o olhar mecanizado, inebriado por uma apatia herdada pela rotina ou pela mesmice. Como olhamos sem ver, não conseguimos dar novos significados às imagens cotidianas. Por isto, é comum dizer *nunca vi por este ângulo* ou *nunca reparei nisto*. Essa mecanização do olhar acaba por tornar as pessoas espectadores passivos e consumidores de qualquer tipo de imagem, sem tempo de deter sobre ela um olhar mais reflexivo que a transforme em imagem verdadeiramente significativa.

A competência do olhar enquanto leitor não está vinculada apenas à atividade de enxergar; ela está relacionada a dimensões de conteúdos e também a dimensões socioculturais do leitor, como ser inventivo de si e do mundo. A leitura está no olhar que descobre, aquele que é

multi-sensível, capaz de aprender, apreender e, então, devolver. Ler uma imagem é fazer-lhe, implicitamente, perguntas. Compreendê-la consiste em ter as perguntas respondidas. Consiste, ainda, no mergulho dentro de si para, então, trazer para fora todo o desejo de conhecimento latente.

A linguagem verbal só é efetiva quando este olhar atento capta, lê e dá significado à imagem, colocando-se nesta perspectiva dialética. É desta percepção (olhar) de mundo por meio de estímulos às emoções e da organização do pensamento que depende o desenvolvimento da linguagem.

Silva (2000, p. 152), em artigo que analisa o objeto imagético, afirma que “a cultura grega unia, através da linguagem, o verbo ver ao pensar, ao ato de conhecimento. E há inúmeras modalidades do verbo ver, na língua grega, que possuem como traço característico a vinculação com os modos de conhecer”.

O estar-no-mundo como indivíduos, como apresenta Santaella (1983), é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem. Ora, só se pode constituir uma rede de relacionamentos quando os homens são capazes de estabelecer uma comunicação que se dá através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças e movimentos.

A linguagem está onde o homem está. Não há como desassociar a linguagem da necessidade que o homem tem de interagir, de trocar, de comunicar. A linguagem está presente em todas as ações do homem, somos seres de linguagem.

No entanto, o ato de olhar por si só pode encontrar a representação de uma linguagem. Há, também, uma variedade de linguagens, externa ao olhar, que constitui o sistema social de representação do mundo. Não se pode ignorar as outras possibilidades, mas é o olhar que domina, quase sempre, a primeira recepção da comunicação.

Portanto, o ser humano é leitor e/ou produtor das diversas formas de comunicação: imagens, gráficos, sinais, luzes, setas, números, sons, cheiros, gestos, etc. Coloca os seus sentidos a serviço desta comunicação, a sua fala, a sua expressão corporal, os ouvidos, o olfato, o tato, o paladar. Apesar da grande quantidade de estímulos visuais que nos cerca e da avançada tecnologia na produção de imagens, percebe-se, na sociedade contemporânea, as dificuldades de leitura e de narrativa das imagens, consolidando cada vez mais a necessidade de analisar as informações constituídas pelo recurso *imagem*.

Neste contexto, o olhar diferenciado apresenta-se como uma importante modalidade de percepção que o ser humano dispõe para aprender e conhecer o mundo. É um recurso cognitivo e inclui representações internas (imagens mentais) e representações externas (imagens reais).

É compreendendo este olhar que se percebe a necessidade e urgência de se voltar ao início do aprendizado, preocupar-se com a formação de quem ainda não tem o olhar mecanizado e, ainda, de quem tem um potencial de leitura livre de preconceitos.

Acredita-se que toda formação que se inicia na infância tende a se firmar na fase adulta. Então, pode-se afirmar que ao introduzir o leitor infantil na efetiva leitura de imagens, por meio das ilustrações contidas em livros de Literatura Infantil, ele poderá, no futuro, ampliar sua capacidade de reagir de forma reflexiva.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Os saltos da evolução na história humana – das pinturas rupestres aos modernos espetáculos de multimídia, dos hieróglifos à profusão de escritas, da descoberta do papel às mais novas tecnologias – só se tornaram possíveis porque o homem foi capaz de reagir às diferentes formas de leitura do mundo. Reagir, neste caso, corresponde a ler, interpretar, refletir e transformar a realidade.

Em meio a uma avalanche de informações gerada a cada instante, a chamada explosão informacional, o homem necessita parar, refletir sobre a leitura que faz destas informações e selecionar o que é útil para a sua efetiva evolução. Nesse contexto, a imagem ganha relevância por ser de mais fácil atração e dinamismo na capacidade narrativa. Cada vez mais somos bombardeados pela cultura visual. As imagens invadem-nos a cada instante de maneira fugaz e efêmera. Elas nos seduzem, levam-nos ao consumo, criam e modificam valores. Muitas são retiradas do mundo real, registradas pela mídia cotidianamente; outras são intencionalmente criadas por especialistas e materializadas em várias linguagens e veículos de comunicação.

A demanda por imagens amplia-se, valorizando os processos de linguagem na sociedade contemporânea, destacando-se o papel desempenhado pela moderna tecnologia, a atuação do circuito social da produção de imagens, os elementos que definem a linguagem eminentemente visual com outros textos de caráter verbal e não-verbal.

É, contudo, em meio a todo este crescimento e desenvolvimento tecnológico, dos incontáveis recursos de que a mídia dispõe, do elevado número de informações que nos chegam a cada instante e do dinamismo da imagem, que nos deparamos com um dos grandes problemas enfrentados na Sociedade da Informação, que é a inabilidade de leitura da imagem: “Paradoxalmente, na nossa época, quando as imagens ganham novamente preeminência sobre a palavra escrita, falta-nos esse vocabulário visual compartilhado” (MANGUEL, 2001, p. 143).

Como chegar, entretanto, a esse *vocabulário visual compartilhado*? É preciso levar em consideração a maneira como a linguagem visual constrói seus significados, produzindo a informação. A representação imagética é formada por uma cadeia de elementos que, quando combinados, geram os sintagmas visuais, e esta linguagem poderá levar a uma interpretação, ou seja, ao estabelecimento de uma série de relações que, posteriormente, poderão ser verbalizadas e ou traduzidas por meio de outras linguagens.

Mesmo quando alguém descreve o que está objetivamente à sua frente, está interpretando. A falas, os registros escritos, normalmente, são a interpretação do que se vê. Tal

interpretação é gerada nos contextos vivenciados, pois nada pode ser interpretado sem uma conexão com o mundo no qual se vive.

Ler imagem, conforme Miguel (2001, p. 7), requer o conhecimento de que ela, por si só, é soberana, e de que cada espectador, munido de suas experiências das leituras anteriores, realiza novas etapas de leitura. Faz-se necessário olhar as imagens e deixar que nos incomodem.

A leitura de imagens é, naturalmente, uma das primeiras habilidades a se manifestar no indivíduo, pois a imagem é uma representação semiconcreta, mais direta que o código verbal escrito, que se apresenta de forma abstrata. A comunicação do homem nasceu esculpida; foi antes desenho, arte gravada nas pedras. Nosso contato inicial com o mundo das imagens é marcado pelo estranhamento; a tarefa de desvendamento do sentimento de familiaridade com a realidade apresentada é facilitada pelo instrumento da linguagem verbal.

As informações geradas por meio de imagens são produzidas e transmitidas quase que simultaneamente para todo o mundo. Com a popularização da Internet, gerou-se uma revolução na forma de se comunicar e as mudanças que esta revolução automaticamente acarreta estão cada vez mais evidentes e aceleradas. Com tanta imagem circulando, faz-se cada vez mais necessário que esta informação seja antes analisada para depois ser disponibilizada, de maneira mais apropriada e adequada.

Como se utiliza muito o olhar – e se olha através de lentes, tubos de televisão, tela de cinema, monitor de computador –, este vai se aperfeiçoando a cada dia. Ao mesmo tempo em que se melhora o olhar, também se produz o olhar mecanizado e se é seduzido por todos estes recursos que conspiram para assumir o controle do pensar, do sentir, do expressar e retornando ao próprio ver.

Neste contexto, admitindo que a informação é veloz e dinâmica, que estamos em um mundo inteiramente globalizado e que estamos sujeitos a nos condicionar às informações fabricadas a partir de certos interesses, fechar a janela que prevê o futuro e não se preocupar com a alfabetização visual dos leitores que estão na fase de aprendizagem é retardar a evolução.

Em meio a uma vasta produção de bens culturais voltados para o público infantil – desenhos animados, propagandas, jogos eletrônicos, brinquedos, filmes, histórias em quadrinhos – temos no livro de Literatura Infantil um forte aliado no desafio de preparar as crianças para a pós-modernidade da informação.

O livro infantil está associado à arte, no que diz respeito à construção da narrativa textual, do texto escrito e também, à ilustração – do texto visual que deve ser descrito, analisado, interpretado, tanto à visão do leitor quanto à luz do contexto e do conteúdo para que foi criada.

Essa leitura deverá ultrapassar a descrição dos aspectos formais da obra, de maneira a possibilitar a construção de significados para os leitores.

Do ponto de vista da perspectiva dialógica, o leitor infantil age sobre a imagem do livro infantil tanto quanto a imagem age sobre ele. Isto não se aplica ao objeto concreto, livro ilustrado, mas à obra literária, artística, abstrata, que o leitor absorve por meio da leitura e dificilmente poderá ser mensurável.

No cenário desta pesquisa, os construtores destas informações são os ilustradores e editores. São eles os principais responsáveis pela qualidade dos livros infantis e, ao lançar mão de um projeto de educação visual, podem assegurar um repertório de experiências estéticas e um vocabulário visual que permita ao leitor educar o olhar, fruir ludicamente, julgar e discorrer criticamente sobre as imagens confrontadas.

Por isso, tendo um público cada vez mais dominado pela dinâmica da “cultura de imagem”, o estudo da imagem que se apresenta por meio do livro infantil se torna um referencial para a reflexão de como este receptor se afirmará na sociedade da informação. As imagens dos livros de Literatura Infantil têm como abordagem uma fértil interpretação, que aparece carregada de significados dentro do contexto sociocultural, o que instiga a criança a pensar, reproduzir, recriar e transformar o mundo que a cerca.

É expressivo o crescimento do setor editorial em relação à Literatura Infantil no Brasil. Dados da pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), revelam que 3.031 títulos foram lançados em 2006 no mercado brasileiro. Estima-se que, se há crescimento na produção, é porque há demanda para este produto, mas não se pode afirmar que o crescimento é proporcional em relação às habilidades de leitura.

No entanto, percebe-se uma movimentação no meio literário infantil, no sentido de conscientização do público leitor em geral – pais, educadores, bibliotecários e mediadores de leitura – quanto à qualidade do produto que é colocado à venda para os consumidores. Observa-se, cada dia mais, a preocupação com um conjunto de aspectos na produção literária infantil: desde a qualidade do texto escrito até a apreciação estética, imagem e *design* gráfico.

A imagem é um elemento fundamental no livro de Literatura Infantil e acompanha a construção da narrativa da história. Alguns livros usam exclusivamente a imagem como narrativa, dispensando o texto escrito. Tão importante quanto a leitura do texto escrito, a leitura da imagem constitui objeto de apreciação e estudo por críticos em Literatura Infantil, ilustradores, profissionais da informação e segmentos do mercado editorial.

O livro de Literatura Infantil também está presente em bibliotecas públicas e escolares, que, por sua vez, têm, entre outras competências, a promoção de leitura. No entanto,

os profissionais que atuam em bibliotecas pouco exploram o potencial de leitura de imagens em livros infantis, talvez até pela falta de habilidade em lidar com esse tipo de informação. A preocupação desses profissionais, diante do desafio de formar leitores, deveria girar também, em torno do potencial de informação que o olhar busca na significação do texto imagético.

A leitura de imagens feita na Literatura Infantil não é um fim, mas o ponto de partida para o processo de reflexão e construção do conhecimento.

Contudo, vários fatores envolvem a leitura de imagens em livros de Literatura Infantil, desde a ordenação do olhar até os recursos empregados na criação da imagem, que podem facilitar, ou não, a significação da imagem.

Considerando esses aspectos, esta pesquisa aponta como questão central: quais são os parâmetros que devem ser seguidos na leitura de imagens em livros de Literatura Infantil, frente à necessidade de garantir a produção de sentidos e significados no leitor?

### 3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar as concepções de leitura de imagens na produção de livros da Literatura Infantil.

Para detalhar as ações necessárias e alcançar esse fim, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ identificar e descrever os métodos de leitura e sua aplicação na leitura de imagens;
- ✓ caracterizar e descrever o processo de semiose na leitura de imagens, que produz a interpretação dos signos em uma imagem;
- ✓ analisar o potencial artístico e informacional das imagens em livros de Literatura Infantil, premiados pela produção de suas imagens pelas instituições que estimulam a criação literária;
- ✓ analisar o uso dos recursos disponíveis para produção das informações imagéticas de livros de Literatura Infantil.

#### 4 REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa bibliográfica buscou um exercício nada usual pela tradição de pesquisas, em que a análise do objeto concorre com a fundamentação teórica. Parte desta pesquisa foi motivada a partir de algumas incitações geradas pela leitura de imagens de livros infantis. No entanto, propõe-se buscar na revisão de literatura subsídios teóricos e práticos para a fundamentação do tema, subdividido da seguinte forma:

a) Situar a imagem (obra artística) na Ciência da Informação e apresentar os recursos semióticos na construção da imagem – Não foi pretensão desta pesquisa aprofundar ou explorar com detalhes o campo teórico da semiótica. A Semiótica é um campo do conhecimento tão amplo e complexo que exige certamente um espaço-tempo maior. Contudo, com a finalidade de compreender a sua filosofia para depois aplicá-la na leitura de imagens dos livros de Literatura Infantil, buscaram-se alguns conceitos básicos dessa ciência, estruturando-se na Semiótica de Peirce, pois a característica que melhor diferencia a corrente peirciana das demais é a sua preocupação central com o signo. Aqui, a narrativa imagética será estudada como fenômeno, sob análise empírica, sem o uso das teorias que subsidiam as áreas da Linguística e das Letras. Dada a complexidade da classificação estipulada por Peirce na relação entre os signos, a pesquisa concentrou-se apenas na relação mantida entre o signo e seu objeto (ícone, índice e símbolo), por se tratar de argumento importante na leitura de imagens do livro infantil;

b) Estabelecer a leitura de imagens na Literatura Infantil, com a sua devida valorização e crescimento no mercado editorial – Fez-se necessário, primeiramente, entender o que é leitura, sendo que as definições elaboradas para a leitura verbal foram aceitas e aplicadas à leitura visual (imagens), pois o ato de ler requer, praticamente, as mesmas habilidades em qualquer modalidade de texto. Apoiados nas metodologias de leitura de Capeller (1998) e Feldman (1970) a partir da obra artística, estruturou-se a leitura de imagens. A obra artística descrita neste estudo evidencia a obra de arte em geral – escultura, pintura, fotografia – e o livro infantil está inserido nesta categoria quando referido à imagem, que é uma criação artística. A proposta não está na dimensão da leitura estética, histórica e crítica da arte, mas no desenvolvimento da capacidade de formular hipóteses, interpretar e contextualizar julgamentos acerca da imagem/ilustração do livro infantil. Mais que um estilo de época, as imagens devem conter uma estratégia de representação e uma organização do pensamento em busca do conhecimento. Quanto à valorização da Literatura Infantil, pesquisaram-se os organismos que

mais estimulam a criação literária e a descrição de suas ações junto à cadeia criativa e produtiva do livro. O destaque foram as premiações referentes à produção da imagens no livro infantil;

c) Exemplificar a narrativa imagética no livro infantil descrevendo o livro de imagens ou de narrativa muda, a narrativa seqüencial usada nas histórias em quadrinhos e a construção de significados no contexto sociocultural – Observou-se as características de expressão da narrativa apenas por imagem, tomando como exemplo o livro *Ida e Volta* (1998), de Juarez Machado. O recurso de superposição de palavra e imagem no processo de produção em histórias em quadrinhos contemplou a idéia de intertextualidade e dinâmica de leitura da linguagem verbal e visual. Por fim, situou-se a Literatura Infantil no segmento que direciona para os temas do contexto sociocultural e das relações interpessoais, partindo do exemplo do livro *A cor da fome* (2004), de Jonas Ribeiro, com ilustrações de André Neves.

#### 4.1 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA IMAGEM COMO INFORMAÇÃO

Para realizar um estudo completo da imagem, faz-se necessário considerar como o olho vê. Isso supõe vários outros estudos, Biologia, Neurologia, luz, das teorias de percepção. No entanto, considerando a complexidade do assunto e a necessidade de explorar a imagem como um elemento pictórico, fez-se um recorte para dar ênfase à sua função de informação e linguagem.

Apesar do recorte, compreende-se que, com a evolução da linguagem por meio da imagem, ainda é difícil determinar as fronteiras do que vem a ser a imagem, uma vez que sua representação pode ser compreendida como tudo o que pode ser visto ou imaginado.

A palavra imagem é proveniente do latim: *imago*. Abrange qualquer objeto, palpável ou não, criado ou não pelo ser humano, em forma de pensamentos e demonstrações de expressão. Como objetos, freqüentemente, as imagens são referidas às obras de arte, às fotografias, às gravuras, às pinturas, aos desenhos, às esculturas, mas tudo o que pode ser visto também é uma imagem.

A percepção da imagem está relacionada com a forma pela qual cada indivíduo pode captar a realidade e, ao mesmo tempo, entre outros fatores, está atrelada à história pessoal e familiar, à cultura, aos interesses e à motivação de cada um. A imagem é vista e percebida pelo indivíduo que a recorta e a compõe novamente em sua mente, agregando seus conhecimentos, valores e emoções.

Silveira (1998a, p. 24-25) busca uma reflexão mais filosófica e apresenta a imagem como uma extensão do próprio homem:

A imagem nos acompanha, pensantes que somos, desde que, vendo-nos refletidos nos olhos/espelhos de nossos pais formamos a imagem de nós mesmos. Todas as imagens, daí para a frente, serão também construídas como essa, pois, nenhuma imagem nos é dada; elas são produções da pessoa que é produzida pela sua própria imagem. Essa pessoa é emergente a cada novo recorte de imagem que produza no mundo.

Silveira (1998a) explica o que é o recorte e a sua relação com o ser ativo e passivo. O recorte compreende o enquadramento que se pode dar aos objetos à volta do observador: a mesa, a cadeira, o papel, o livro, etc. Alguns elementos apenas iluminam e ajudam a definir os outros elementos presentes no enquadramento; olham passivamente, porque o observador os enquadróu. Nessa passividade, esses elementos são diferentes para um outro pensante que pode estar ao alcance de seu enquadramento.

Capeller (1998) postulou uma interpretação similar da afirmativa de Silveira (1998), em relação ao ser ativo e passivo no enquadramento que cada observador dá a um cenário e grupo de imagens. Ele aponta um enquadramento na idiossincrasia de cada observador:

Nós somos tanto algo de muito ativo (os nossos desejos, nossos fantasmas, nossas pulsões, atividades que procuram coisas no mundo), quanto algo passivo, reflexivo para o mundo, cego para o que é ativo: nosso olho. Enquanto o que é ativo “dá-se a ver” como espetáculo do mundo para o olho alheio, como um objeto para o *enquadre* que este outro criará, nosso olho, silenciosamente, enquadra o mundo com a nossa marca, a marca do nosso eu. Tudo no mundo passa para nós pelo criativo do eu, ilusoriamente passivo como os olhos de nossos pais foram ilusoriamente passivos quando nos serviram de espelho, mas muito ativo ao investigar o mundo, procurando nele os sinais de nossa presença (CAPELLER, 1998, p. 25).

Entregando essas reflexões às avalanches de imagens que invadem o cotidiano das pessoas – tanto as imagens internas, armazenadas na memória, quanto às externas, que são “concretas” –, pode-se perceber a complexidade em discorrer sobre a imagem numa única definição, principalmente devido aos processos de subjetivação aos quais estão submetidas. em outras palavras parte do princípio de que a recepção de uma imagem pode estar condicionada a fatores que diferem de uma pessoa para outra, de um ambiente para outro.

A análise da constituição da imagem inclui a compreensão de várias vertentes: depende da refração da luz, de olho, de células, de nervos, de localização cerebral, e depende da cultura de quem vê, dos sentidos e significações que lhe forem atribuídos, do repertório em que está incluída no momento, do veículo em que está disponível, da quantidade de vezes que foi exposta, das técnicas, dos materiais, dos suportes, dos recortes etc. e depende, ainda, do mercado: quem demanda e para quem se destinam os recursos, uma vez que fomentar é, também, manter controle sobre a produção e a veiculação (SILVEIRA, 1998a, p. 30).

No entanto, cada indivíduo, na sua particularidade, faz associações da imagem com a sua linguagem cultural que é resultado da imagem coletiva. É o grupo cultural em que ele está inserido que lhe fornece meios de perceber e organizar a imagem particular. A imagem evoca a experiência com o mundo objetivo e com o contato com as formas determinadas culturalmente; assim, os indivíduos constroem seus sistemas de signos que, por sua vez, consistirão no código para a decifração de imagens.

Parte-se do princípio de que a imagem pode ser lida por qualquer pessoa. Manguel (2001) defende que as imagens devem representar para os analfabetos o mesmo que um texto representa para um letrado. Considera, por exemplo, que um público não especializado em arte seja capaz de ler imagens como quem lê palavras, que as imagens encerram um sistema auto-

suficiente de signos, possibilitando um diálogo entre a imagem e quem a lê. As imagens emitem sons vocais próprios; as cores, as linhas, os traços e os contornos podem falar, emanar sentimentos e representações do real, metáforas, conotações e denotações, que podem ser interpretadas, decodificadas em vocábulos.

Ao analisar por esse ponto de vista da imagem auto-suficiente, no que diz respeito à extração do seu conteúdo, ela se torna um recurso poderoso nas mãos de publicitários e profissionais da comunicação, constituindo, inclusive, instrumento de massificação e dominação social.

Masahiro Hamashita (2003), em artigo intitulado *A palavra, a imagem e as "humanidades"*, reflete sobre o avanço das imagens em diversos suportes, em especial o avanço da mídia visual, que assume cada vez mais o lugar da informação baseada no suporte impresso. Ao mesmo tempo que favorece a comunicação entre as pessoas, essa mídia interfere no destino do livro, que sofre as ameaças das variadas formas de comunicação multimidiáticas e pela Internet: "Estamos totalmente submersos por uma enxurrada de imagens e ilustrações; enquanto isso, estamos privados de qualquer veleidade de iconoclasmo". É preciso analisar a relação entre linguagem e representação em imagens, pois o papel da representação imagética cresce em importância e garante a visualização entre as pessoas, uma comunicação, direta, concreta, rápida, incluindo a visualização de pessoas que são estrangeiras e não se conhecem.

Ao deslocar ligeiramente o olhar, encontramos tentativas para respaldar a superioridade da vista em relação aos outros sentidos e a idéia de uma alfabetização visual em uma sociedade multicultural, ou, por outras palavras, a visão como um meio de comunicação-padrão entre as pessoas de diferentes origens étnicas e culturais. As novas tecnologias não só facilitaram a reprodução das imagens e sua acessibilidade, mas também aumentaram consideravelmente sua precisão (HAMASHITA, 2003, p. 214).

Considerando a preponderância da imagem na sociedade atual e os avançados meios na sua produção e disseminação, pondera-se a necessidade de uma "alfabetização visual" que possibilite uma visão crítica do que se apresenta como coletivo. A imagem é um instrumento de informação que está ao alcance de leitura de qualquer indivíduo, que a formula de acordo com o seu espelho interior e a devolve nas suas mais diversas formas de expressão e linguagem.

Portanto, pode-se aceitar a premissa de que a imagem traz uma idéia de mundo e a põe à disposição de seu receptor, que, por sua vez, dotado de experiências anteriores e únicas, acrescenta, contempla, aceita ou recusa.

#### 4.1.1 Sobre a Ciência da Informação e sua ligação com a Arte

Inicialmente, é preciso situar a Ciência da Informação em relação à Arte, uma vez que a Literatura Infantil e a imagem (ilustração) do livro infantil são obras artísticas. Analisar a obra literária infantil como objeto artístico representa também refletir sobre o livro infantil como fonte de informação.

Cabe mencionar as três fases do processo evolutivo da Ciência da Informação, essa nova disciplina no domínio do saber. A primeira, de acordo com Pinheiro (1997, p.96), em que a disciplina constituía suas discussões iniciais, seus primeiros conceitos e definições, data de 1962 a 1969. A segunda, no período de 1970 a 1989, na tentativa de delimitar o seu terreno epistemológico, busca os seus princípios, metodologia e teorias próprias. E a terceira e última, que evidencia a sua natureza interdisciplinar, abriga, naturalmente, a linguagem artística como fenômeno de estudo.

Durante a sua trajetória, a Ciência da Informação tem assumido diferentes posições no que diz respeito à Arte. De acordo com Werneck (2000, p. 62), na sua origem, a Arte nasceu para atender às necessidades da Ciência em sua prática. O posicionamento em relação à arte foi de que ela era “coerente com os objetivos e com a visão ingênua e positivista que se mantinha na época: ajudar o cientista/pesquisador, em suas necessidades de coletar, processar através de análise e síntese, armazenar, recuperar e disseminar a informação científica”. E assim, a autora argumenta que a Arte era apenas um meio subordinado a um fim e criava condições sentimentais favoráveis a uma produção intelectual, embora não fizesse parte dela. A Arte, sendo indispensável para exaltar as faculdades cognitivas, não era considerada capaz de levar ao conhecimento.

Segundo Werneck (2000, p. 65), os autores Mikailov, Chernyi e Gilyarevskiy limitaram as propriedades da informação científica por oposição à informação estética e definiram seus conceitos da seguinte forma: “a informação científica é social, ou seja, ela se dá entre os humanos e, portanto é semântica”, enquanto a informação estética – informação usada na arte – “é intraduzível, prepara estados da alma e por isso deve ser estudada no âmbito da informação pessoal”.

No entanto, Werneck (2000, p. 66) conclui que durante muito tempo a Ciência da Informação foi uma disciplina especializada a serviço da Ciência, da tecnologia e da administração. Os “dilemas e contradições”, no início, também eram preocupações com as humanidades em cujo conceito está implícita a Arte. Tudo isso tem ligações estreitas com a institucionalização da Ciência e da Arte, esta última com ênfase na modernidade, por meio da

criação dos museus, academias e galerias de arte que são instâncias reguladoras e legitimadoras da Arte. Diana Crane (1987, p. 19) apud Werneck (2000, p. 66-67) afirma que a criação artística é como uma “espécie de rede cultural” e a existência de estilos implica na existência de tradições artísticas das quais emergem os estilos.

Comparada à criação científica, em que o cientista precisa estar a par do que se está fazendo no momento, o artista precisa estar a par da tradição da arte, ou seja: para o cientista interessa o passado recente, para o artista e para o humanista o passado distante ainda conta (WERNECK, 2000, p. 67).

Silva (2000), analisando as condições e a dimensão da representação da imagem no campo da cultura contemporânea, explica que o objeto imagético é caracterizado pela dualidade: é registro documental e é, ao mesmo tempo, obra de criação artística. “Do ponto de vista documental, é importante que o objeto imagético seja considerado em toda sua extensão, como objeto, como obra de criação artística e na sua expressão, pois essas partes (in) formam o todo” (SILVA 2000, p. 152).

Com o crescimento da cultura de consumo e, principalmente, da informação, consolidam-se os sistemas de informação com objetivos específicos de armazenamento, recuperação, processamento e distribuição. A Arte ganha novos espaços e se inclui nos sistemas de informação. É instrumento de especial transmissão de cultura, por sua dinâmica de mostrar os objetos reais e simulações e em variados suportes físicos e virtuais.

A Ciência da Informação está entrelaçada com as Artes Visuais quando se ocupa em extrair a informação que nela contém. Em especial, como suporte e condução da informação estão os meios eletrônicos e tecnologias, como os programas de computadores, a TV a cabo, os CD, as imagens digitais, etc.

Ao relacionar, em especial, a Literatura Infantil, a Arte (imagem e criação literária) e a informação, pode-se concluir que a Literatura Infantil, por ser objeto de criação humana, é sucessível ao sistema de informação – pode ser registrada (codificada), reproduzida, organizada, processada, recuperada (quando necessário), sendo um mecanismo de transferência de conhecimento; portanto, objeto de estudo da Ciência da Informação.

#### 4.1.2 A informação e a leitura de imagens

Foi esculpindo nas cavernas que o homem começou a manifestar seu desejo de perpetuar a sua história, informar sobre os acontecimentos do seu cotidiano, comunicar. Graças aos rabiscos em rochas, foi possível o conhecimento sobre aquele momento histórico e sua evolução. A partir de um olhar crítico, atento às suas necessidades, do olhar multi-sensível, o homem, nessa primeira etapa de desenvolvimento cultural, fazia da Arte um reflexo da sua vida social e produzia um certo tipo de informação, que era, essencialmente, a experiência de sua realidade.

Nas regiões mais frias, uma caverna, protegida por uma fogueira na entrada, era um abrigo perfeito para os grupos e tribos. A vida durava mais e havia mais tempo para a observação e o acúmulo de conhecimento. Com o desenvolvimento da fala, o convívio e a troca de experiências ganhavam uma nova dimensão. Ouve-se e conta-se histórias: há um aprendizado a partir da palavra, da observação, da troca de impressões. A terra endurecida em volta do fogo surge a cerâmica; rabiscos no chão, traçando estratégias de caça, se transformam em desenhos. Fazendo a ligação entre mão – que amassa, desenha, esculpe e caça – e o olho – que observa e absorve (COELHO, 1998, p. 33).

Em princípio, esta foi a melhor forma de manifestação do conhecimento que o homem encontrou para expressar a sua visão de mundo, por meio de imagens, de desenhos. São várias as formas de manifestar e propagar o conhecimento e a imagem continua sendo a mais usual, no entanto, aperfeiçoada. Ela ganha espaço nas paredes das salas de estar, *outdoors* das grandes avenidas, nos painéis luminosos, nos livros, jornais, revistas, televisões, jogos eletrônicos, computadores e muitos outros lugares.

É no século XX que a imagem ganha destaque e muitos o consideram como o século da imagem, quando a informação imagética tramita levando idéias, acontecimentos, fatos reais e imaginários, registrando o mundo de forma dinâmica. A mídia passa a usar amplamente a imagem como potencial persuasivo, aprimora produção de comerciais e propagandas, abusa de recursos como cores, luzes, sombras, sobreposições, movimento, sons, etc.: tudo para atingir de forma mais eficiente um maior número de espectadores. Nada foi mais visível do que a revolução que a Internet nos trouxe: veloz, simultânea, antitemporal e antilinear em comunicar por imagens.

[...] cada vez mais a existência cultural do homem contemporâneo situa-se no plano da comunicação visual por imagens. Psicólogos, antropólogos, epistemologistas e educadores são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe, direta ou indiretamente, lhe vem pelas imagens (ALMEIDA JUNIOR, 1997, p. 14).

É nessa revolução eletrônica que se observa a imagem como ampliação do universo da informação e do conhecimento. A imagem, antes paisagem a ser contemplada, agora pode ser manipulada e oferecida tal como um texto para ser lido, decifrado, interpretado pelo espectador. Torna-se informação.

Entretanto, como definir a informação?

Conforme Le Coadic (1996, p. 5):

A informação comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: impresso, sinal elétrico, onda sonora, etc. Essa inscrição é feita graças a um sistema de signos (linguagem), signo este que é elemento da linguagem que associa um significante a um significado: signo alfabético, palavra, sinal de pontuação.

Portanto, pode-se considerar informação tudo o que nos faz sentir: um odor, um sabor, um som, uma imagem – desde que se tenha consciência deste sentido. A informação por si mesma não é dotada de valor; sua relevância depende de sua inclusão num sistema de produção de conhecimento e, ainda, é muito relacionada ao seu uso social, como um instrumento – e nenhum instrumento vale por si só, mas pela utilidade que dele se faz.

[...] a qualificação da informação pela etimologia da palavra a associa objetivamente ao coletivo. Verifica-se, por essa via, que a sua importância encontra-se relacionada ao fato de a mesma promover modos de organização social que vão além de noções espaciais e territoriais: a agregação dos indivíduos, assim como a segregação entre eles, faz-se pela informação, sua circulação, distribuição e consumo (KOBASHI, SMIT, TÁLAMO, 2001).

Kobashi, Smit, Tálamo (2001) ponderam que a informação está associada não só aos seus produtos, mas também ao modo de funcionamento de sua produção (processo e produto).

Sobre a cognição na apreensão da informação, Varela (2006, p. 17) esclarece que compreender a informação não é apenas um ato cognitivo, mas, sobretudo, um ato social em que estão envolvidos ao menos dois sujeitos: o emissor e o receptor. Varela complementa que se faz necessário considerar a informação uma estrutura ou uma totalidade relativa, verificando a sua funcionalidade:

[...] refletir sobre o conhecimento e acompanhar os processos cognitivos são passos que levam à formação de um receptor que percebe e forma relações com um texto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender informações seja apenas um ato cognitivo; compreender informações é também um ato social em que interagem ao menos dois sujeitos: o emissor e o receptor (VARELA, 2006, p. 17).

Analisando a informação no contexto das práticas sociais, Araújo (2000) observa que os sujeitos constroem as práticas informacionais; ações de recepção, geração e transferência de informação. A informação é imprescindível na conscientização crítica da realidade “pois é através do intercâmbio informacional que os sujeitos sociais se comunicam e tomam conhecimento de seus direitos e deveres e, a partir daí, tomam decisões sobre suas vidas, seja em nível individual ou coletivo” (ARAÚJO, 2000, p. 1).

Para Le Coadic (1996, p. 10), as ciências são produtoras e utilizadoras de conhecimento científicos e técnicos, sendo que a Ciência da Informação tem por objeto o estudo das propriedades gerais da informação (natureza, gênese, efeitos), mais precisamente os processos – **construção, comunicação e uso** – que se sucedem e se alimentam reciprocamente.

Modelo social

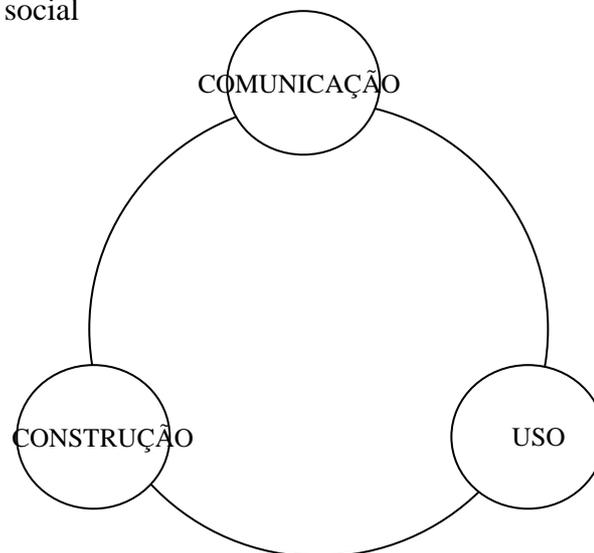


Figura 1: O ciclo da informação  
Fonte: Le Coadic (1996, p. 11).

A respeito da construção da informação, é consenso que a produção de informação tem tido um crescimento exorbitante. Em especial, na literatura científica, Le Coadic (1996, p. 28) estimou que tudo acontecesse como se a densidade da Ciência em nossa cultura quadruplicasse a cada geração e dobrasse a cada 15 anos. O autor esclarece que as características do crescimento do conhecimento e da informação giram em torno da ampliação dos setores onde se exerce esse conhecimento, no movimento de síntese e de um profundo desejo de unidade e no aparecimento de novos produtos, processos, atividades e empresas. Portanto, a prática da construção da informação consiste na compreensão do código utilizado e recepção.

O papel da comunicação da informação consiste em assegurar a troca, a difusão e a promoção de informações junto à sociedade. A comunicação está relacionada ao movimento que carrega a matéria informação e a disponibiliza.

A respeito do uso da informação, Le Coadic (1996, p.39) conclui que “usar informação é trabalhar com a matéria informação para obter um efeito que satisfaça a uma necessidade de informação”. Trata-se de empregar o produto informação para obter a satisfação de uma necessidade, oriunda da vida social, exigência de saber, de comunicação, etc., e que esse objeto subsista, modifique, desapareça ou seja consumido.

A imagem como informação também passa, necessariamente, por esses três processos: construção, uso e comunicação. O homem, desde os primeiros registros na história, utilizou estes processos para representar o cotidiano. O que se aperfeiçoou foi a ferramenta nos processos, a forma como é utilizada e a forma de propagar a imagem-informação. No princípio, para construir, tinha-se um toco de carvão; atualmente, usam-se os mais variados objetos, desde o lápis, a caneta, o pincel, etc., até as mais modernas tecnologias, em especial o computador. O uso e a comunicação da imagem são cada vez mais diversificados e modernizados, estão na propaganda, na Arte, na Educação, enfim, na Ciência. A comunicação também passa pelas novas tecnologias; a imagem digital e a Internet detêm a maior contribuição nesta tarefa.

Assim, mais do que nunca, devido à evolução do homem na construção, uso e comunicação, a cognição das informações faz-se, quase que necessariamente, pelo visual. A imagem instiga a nossa capacidade de imaginar, criar e decodificar a informação do mundo à nossa volta, daí sua importância como construtora do saber. Ao representar o mundo em seus mais diversos suportes, as imagens exercem o papel de mediadoras entre o homem e o mundo.

#### **4.1.3 Imagem artística: iconologia, concepções e leitura**

Embora alguns autores diferenciem iconologia de iconografia, afirmando que a primeira está relacionada ao tema ou assunto e a segunda ao significado, entende-se a iconologia a partir da obra artística, pois, segundo Capeller (1998), a iconologia tem a tarefa de apresentar e interpretar os conteúdos temáticos de uma obra. Esses conteúdos são estabelecidos pelo reconhecimento dos objetos e dos temas, pela história na qual são representados, e na apresentação da apreensão e diferenciação de suas formas. Assim, Capeller (1998) explica a iconografia pela forma, motivo e tema na composição imagética.

A forma, segundo Capeller (1998), caracteriza-se pelos recortes que, por tradição, aprendido e experiência pessoal, o indivíduo atribui aos objetos que lhe são apresentados, logo, o que o indivíduo assimilou ter determinada forma, traço, cor, textura, profundidade, etc., de um determinado objeto.

O motivo é o reconhecimento dos traços e materiais na obra, sendo seu uso e repetição caracterizados como estilo, tecnologia e efeitos imagéticos próprios a uma determinada época. O reconhecimento dos motivos depende, fundamentalmente, da familiaridade do observador com os objetos e as ações representadas. Compreendendo, ainda, que os motivos passam pela história dos estilos, sob quais condições históricas e culturais, objetos e ações específicos foram representados.

Os temas são as descrições elaboradas das cenas representadas, as idéias veiculadas pelas reações dos objetos em cena, conforme convenções culturais específicas. A compreensão dos temas está relacionada ao conhecimento dos elementos iconográficos mais utilizados numa determinada cultura; sua interpretação é restrita às convenções e aos aspectos históricos do autor ou sociedade em questão.

Nessa perspectiva, analisando uma obra artística e não simplesmente uma imagem qualquer, Capeller (1998, p. 175) argumenta que:

O reconhecimento dos objetos não é suficiente para a compreensão da imagem. A disposição dos objetos em cena, a constituição da cena, o material usado, a intenção do autor, as influências sofridas pelo autor, os textos escritos pelo autor e os textos provavelmente lidos por ele, tudo isso contribui para a compreensão mais correta da obra.

No entanto, para validar a interpretação temática, no que diz respeito à compreensão da imagem, é necessário a capacidade de ordenar os motivos e os temas numa forma que seja coerente com os elementos apresentados pela obra.

Capeller (1998) também afirma que é o conteúdo da imagem que permite a mais ampla liberdade e que atribui sentido a obra. A abordagem da realidade humana extrapola o conhecimento prévio das intenções do autor, sendo necessária a presença de uma objetividade interpretante, o observador ativo.

A presença do observador em posição de recuperação do sentido da obra é que poderá inovar este sentido, fazendo uma síntese entre o experimentado pela imagem da obra e o experimentado pelo observador, síntese que inserirá a pessoa na série de repertórios culturais aos quais pertence a imagem. A nomeação do conteúdo tem caráter informativo; o importante é a presença da atividade interpretante, atividade desenvolvida pela apresentação de novas obras, isto é, imagens criadas por indivíduos que tentaram representar temas por novas sínteses (CAPELLER, 1998, p. 176).

Assim, considera-se que uma obra de arte vai além das intenções do autor. O leitor é capaz de realizar interpretações que têm tanto a dimensão subjetiva quanto a objetiva. A leitura da obra de arte dependerá de como é o acervo cognitivo do leitor e seu repertório artístico e experiência estética.

Oliveira e Garcez (2004, p. 11) definem a experiência estética como um conjunto de sensações: “as obras de arte expressam um pensamento, uma visão do mundo e provocam uma forma de inquietação no observador, uma sensação especial, uma vontade de contemplar, uma admiração emocionada ou uma comunicação com a sensibilidade do artista”. Essa experiência que a arte proporciona é transformadora e, para interagir e apreciar a arte, usam-se as “experiências anteriores; percepção; habilidades comunicativas, visuais e espaciais; informações; sensibilidade; imaginação” (OLIVEIRA e GARCEZ, 2004, p. 11). Quanto mais desenvolvidas essas capacidades, competências e habilidades, mais se aproximam do mundo da arte.

Feldman (1970) afirma que para apreender a linguagem da arte é preciso desenvolver o conhecimento técnico, a crítica e a criação, assim como a dimensão social, cultural, criativa, psicológica, antropológica e histórica do homem. Para a apreensão do que se denomina leitura da imagem, a proposta do autor é apresentada em etapas de leitura do objeto artístico, sendo elas: a *descrição*, a *análise formal*, a *interpretação* e o *juízo*.

A etapa da *descrição* supõe desde a assimilação do título do trabalho, o lugar, a época em que a imagem foi criada; até a identificação da linguagem plástica empregada, o material utilizado, o tipo de representação e a técnica usada pelo artista. Nesse estágio, Feldman (1970) sugere que se faça uma lista detalhada de objetos e formas contidos na obra, descrevendo tudo o que se vê. Esse exercício ajuda o leitor a deter o olhar mais demoradamente e ao mesmo tempo descobrir detalhes que não haviam sido captados à primeira vista.

A etapa da *análise formal* é a descrição das relações entre os elementos formais da imagem a partir do contexto histórico-cultural, na possibilidade de apreender os significados e, ainda, o que as formas criam entre si, como elas se influenciam e como se relacionam. Então, são observados os modos como as formas estão dispostas, as relações de tamanho, localização das formas no espaço, a relação cor e textura, textura e superfície, espaço e volume, a relação de valores tonais, a relação luz-sombra, a qualidade da marca ou forma; descobrem-se as formas negativas, como também as qualidades emocionais e idéias transmitidas pela obra de arte.

A etapa da *interpretação* determina o significado da imagem, dando sentido às observações visuais, organizando as observações significativamente. É a relação que se faz das idéias com as sensações e sentimentos que são despertados ao se observar uma imagem. O que

pode ser diferente em cada observador, que faz a sua interpretação de acordo com suas vivências e contexto social e temporal; é o estágio em que, baseado nos elementos descritos e analisados da obra, o leitor dá significado ao trabalho de arte. Afirma-se apenas o que a evidência visual parece significar. A melhor interpretação é aquela que se baseia apenas num grande corpo de evidência visual proveniente da própria obra, como também a que faz a mais significativa conexão entre a obra e as pessoas que a observam. Não se rejeitam as primeiras impressões.

Por fim, a etapa do *juízo* implica juízo de valor. Nesse estágio se decide sobre o valor estético de uma obra de arte. É o momento de explicitar as razões por que a obra em estudo é boa ou ruim. É a decisão do observador sobre a qualidade de um objeto artístico, a partir do que foi lido e interpretado nas etapas anteriores. Entretanto, esse processo é complexo quando se trata de estabelecer juízo de valor. As razões para julgar um trabalho excelente ou pobre devem ser baseadas numa Filosofia da Arte. Feldman (1970) sugere três enfoques filosóficos sob os quais uma obra pode ser justificada: formalismo, expressionismo e instrumentalismo.

O formalismo enfatiza a importância e a maneira como os elementos visuais se agrupam ou se relacionam na obra de arte. A harmonia das partes que compõem o todo é essencial para quem analisa a obra sob esse enfoque filosófico. Não há uma regra lógica; o crítico decide apoiar-se na impressão ou nas sensações. A harmonia se expressa através do justo equilíbrio dos elementos que formam a obra.

Os que optam pela linha do expressionismo estão interessados na profundidade e intensidade da experiência provocada pelo contato com a obra de arte. Arte deve comunicar idéias e sentimentos, vigorosamente, com convicção. Não precisa necessariamente ser bela. Duas regras podem basear o julgamento e a excelência de uma boa obra: a que tem força em provocar emoção e a que comunica as idéias de maior significância. Assim, a arte tem que ser convincente, real e emocionalmente efetiva.

No instrumentalismo a arte serve a uma causa importante, às necessidades humanas estabelecidas por instituições sociais, como a igreja, o Estado, a economia, a política. A excelência de um trabalho de arte para o instrumentalista está na força da obra que pode transformar o comportamento de quem a contempla. As qualidades técnicas e imaginativas do artista precisam ser organizadas por uma idéia que seja superior ou de maior importância às emoções íntimas do próprio artista. Assim, uma técnica excelente aplicada a um propósito trivial resultará numa obra medíocre. A grandeza da obra está na grandeza do propósito, na eficácia da obra para um fim e a qualidade da execução.

Sintetizando, o formalista é interessado na beleza, o expressionista na profundidade ou intensidade de comunicação e o instrumentalista é interessado na efetividade de propósito da arte.

Contudo, conclui-se, a partir de Capeller (1998) e Feldman (1970), que para captar o significado de uma obra de arte e fazer sua leitura, o melhor meio está em descrever, analisar, tentar resgatar na singularidade e especificidade da imagem os efeitos de sentido resultantes da própria organização sensorial e estrutural do objeto, o que implica em construir um conhecimento a partir das características observadas e apreendidas do texto.

Contemplar uma obra de arte sendo ela a ilustração de um livro de Literatura Infantil implica muitas leituras entrecruzadas. Quando o leitor se depara com uma ilustração, uma série de indagações pode ocorrer: que sentimento é despertado? Foi atribuído o significado pretendido pelo escritor e ilustrador? A forma, o motivo e o tema correspondem ao repertório de conhecimento do leitor destinatário? Pode-se até mesmo ler na imagem um significado tácito ou implícito que, na verdade, não estava na intenção do ilustrador no momento da criação.

Nessa perspectiva, a competência semiótica supõe um desempenho de leitura construído, sentido e vivenciado pelo leitor infantil, que, quando interligado à dimensão do cognitivo, do inteligível, faz com que o objeto ganhe corporeidade – imagem e discurso reconstruídos.

Segundo Santaella (1983, p. 30), é da fenomenologia que a semiótica de Peirce extrai todos os seus princípios. O início de um trabalho filosófico passa pela fenomenologia; ela é a base fundamental para qualquer ciência, ao observar os fenômenos e, através da análise, apresentar as propriedades universais desses fenômenos. A fenomenologia descreve o fenômeno como ele aparece. Conseqüentemente, do resultado dessa descrição surgem as categorias de toda e qualquer experiência e pensamento.

Santaella (1983, p. 33) propõe três faculdades necessárias para desenvolver a tarefa da fenomenologia: (1) a capacidade contemplativa, isto é, abrir as janelas do espírito e ver o que está diante dos olhos; (2) saber distinguir, discriminar resolutamente diferenças nessas observações; (3) e ser capaz de generalizar as observações em classes ou categorias abrangentes.

Observar, conforme Oliveira e Garcez (2004, p. 25), “é uma habilidade que depende de olhar com interesse dirigido, examinar minuciosamente, focalizar a atenção, concentrar o pensamento e os sentidos com vontade de apreender, de perceber os detalhes significativos. É como usar uma lente de aumento sobre algum objeto”.

Adentrando as diversas abordagens em relação à leitura de imagem, percebe-se que a leitura de imagem no livro infantil passa pelos três estágios: de contemplação da ilustração, discriminação e generalização, que efetivamente traz a observação e compreensão do todo, do cenário narrado pelo ilustrador. No entanto, é por meio da semiótica que se pode abranger as teorias relacionadas à leitura de imagens.

#### 4.1.4 Semiótica

A investigação semiótica abarca todas as áreas do conhecimento ligadas às linguagens ou sistemas de significação, tais como a Lingüística (linguagem verbal), as Artes (linguagem estética), a Matemática (linguagem dos números), a Psicologia (linguagem do pensamento), a Biologia (linguagem da vida), o Direito (linguagem das leis), entre outras. Sua principal utilidade está na possibilidade de descrever e analisar a dimensão representativa (estruturação sígnica) de objetos, processos ou fenômenos em categorias ou classes organizadas.

A Semiótica vem do grego *semeiotiké* e significa arte dos sinais, sintomas. É a ciência dos signos e da semiose, do processo de significação na natureza, na linguagem e na cultura. Desde o seu surgimento se preocupa em indagar como um texto, independente da linguagem que o veicule, constrói um sentido.

A faculdade da linguagem é inerente ao ser humano; ele já nasce com ela. As relações com o mundo, com o outro ou consigo mesmo se dão pela mediação da linguagem. A Semiótica estuda essa mediação, que pode ser considerada de representações ou apresentações do mundo.

A Semiótica conduz à compreensão do movimento interno das mensagens, à produção de sentidos baseadas nas relações entre os signos; possibilita entender os procedimentos e recursos empregados nas palavras, imagens, diagramas, sons, gestos, nas relações entre eles, permitindo a análise e uso das mensagens. Considerada a ciência dos signos, ela estuda todos eles, como se relacionam e a cultura onde estes signos existem.

Portanto, o processo de leitura, em qualquer suporte, é, por natureza, semiótico. A semiose caracteriza-se como um sistema interpretativo, que se define pela passagem contínua de signo a signo. A leitura desenvolve-se a partir de experiências e interpretações de signos anteriores, está sempre em processo de construção e dependente de novos signos para seu aperfeiçoamento. Por meio de hipóteses, selecionam-se algumas qualidades e propriedades de um signo que são mais relevantes, pela experiência ou necessidade e, a partir delas, faz-se generalizações e segmentações, adicionam-se novas características, reorganizam-se ou rejeitam-se os modelos anteriores.

A Semiótica é uma das mais jovens ciências a surgir no domínio das chamadas Ciências Humanas. Surgiu, simultaneamente, em três lugares diferentes: nos EUA, com Charles Sanders Peirce (1839-1914); na União Soviética, com os filólogos N. Viesselovski e A. Potiebniá; e na Europa Ocidental, com o lingüista Ferdinand Saussure (1857-1913). Contudo, Peirce e Saussure são os nomes mais associados à Semiótica, Peirce com uma forte tonalidade filosófica, enquanto Saussure aborda mais a Lingüística e usa o termo semiologia.

A Semiótica é uma ciência de grande amplitude e variedade teórica e prática. Percebe-se um merecido esforço em formalizar, completar e desenvolver suas teorias e aplicações, destacando-se estudiosos como Roland Barthes, Umberto Eco e Maria Lúcia Santaella, sendo esta última o destaque nacional.

Santaella (1983, p. 13) traz esta definição: “a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido”. Ela adverte que o campo de abrangência da Semiótica é vasto, mas não indefinido. O que se busca descrever e analisar nos fenômenos é a sua constituição como linguagem, ou seja, descrever a ação de todos os tipos de signos em cada área do conhecimento. Embora a Semiótica esteja presente e intrincada nas mais variadas ciências, desde a Culinária até a Psicanálise, na Meteorologia como também na Anatomia, na Ciência Política e até na Música, ela não vem para roubar ou pilhar o campo do saber e da investigação específica de outras ciências, mas fornecer a elas fundamentações lógicas nas suas elaborações como linguagem que são.

Santaella (1983) preocupa-se, também em alertar sobre a distinção entre as duas linguagens em crescimento desde o século XX: a Lingüística, ciência da linguagem verbal, e a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem.

Contudo, analisando a Semiótica com relação à análise da imagem parada, Penn (2002, p. 322) realça a diferença entre a linguagem verbal e a linguagem imagética: “tanto na linguagem escrita como na falada, os signos aparecerem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais”.

Penn (2002, p. 322-325) aponta uma segunda distinção entre linguagem verbal e imagética. Está relacionada à distinção entre o arbitrário e o motivado. Uma das formas de analisar a questão da motivação está entre os diferentes desníveis de significação que podem ser denotativo e conotativo. A imagem pode ser portadora de várias mensagens simultaneamente. A denotativa, ou primeiro nível, é literal ou motivada, o leitor necessita apenas de conhecimentos lingüísticos e antropológicos. A conotativa, ou de segundo nível, é codificada, requer do leitor um determinado saber cultural. A partir dessas concepções, Penn (2002, p. 325) estabelece a ocupação do semiólogo na leitura da imagem:

A tarefa do semiólogo é desmistificar, ou “desmascarar” esse processo de naturalização, chamando a atenção para a natureza construída da imagem, por exemplo, identificando os conhecimentos culturais que estão implicitamente referidos pela imagem ou contrastando os signos escolhidos com outros elementos de seus conjuntos paradigmáticos.

Portanto, o semiólogo usa os conhecimentos da Semiótica para a interpretação das mensagens obtidas na produção de sentidos resultantes das relações entre os signos. Assim, objetiva tornar explícitos os conhecimentos culturais necessários para que o leitor compreenda a imagem. Nesse processo, há que se considerar a importância do modelo semiótico estabelecido por Peirce (2000) no auxílio ao semiólogo na análise e leitura de imagens.

#### **4.1.5 A semiótica de Charles Sanders Peirce**

Charles Sanders Peirce nasceu no ano de 1839. Filho de um importante matemático, foi, desde criança, um cientista. Atuou em vários campos de interesse, como a Linguística, a Filosofia, a História, a Química, a Arquitetura e as Artes Plásticas, e tinha grande conhecimento da Crítica da Razão Pura, de Kant. Esta diversidade pode ser explicada devido ao fato de que se devotou ao estudo das mais diversas ciências para se dedicar à Lógica e entender os métodos de raciocínio de cada ciência. Ao despertar o seu interesse pela Lógica, Peirce, automaticamente, despertou também para o campo de uma teoria geral dos signos ou Semiótica.

Peirce levou cerca de 30 anos (de 1867 a 1897) para completar sua teoria das categorias. Somente em 1897 o sistema triádico ficou fundamentalmente completo e só em 1902 ele adotou suas categorias como base geral para toda a sua doutrina lógica.

A princípio, Peirce tentou estabelecer suas categorias a partir da análise do material dos fenômenos, mas logo abandonou essa idéia, visto a infinidade e a diversidade de matérias, seguindo, então, a investigação pelo lado formal ou estrutural do fenômeno. Peirce estabelece suas categorias por meio da análise de como as coisas aparecem na nossa mente e, desta forma, cria caracteres elementares e universais, pois constituem toda e qualquer experiência que é necessária à compreensão que possa se ter das coisas reais ou fictícias.

Peirce catalogou em três classes, numericamente compreendidas, denominando os fenômenos de primeira, segunda e terceira classe, correspondentes às categorias universais: primeiridade, secundidade e terceiridade. Estabelecidas como uma rede de classificações sempre triádicas dos tipos possíveis de signo, tomando como base as relações pelas quais o signo se apresenta. Começou a aplicá-las à mente e, logo após, à natureza. A relação mais elementar entre essas tríades se dá tomando-se a relação do signo consigo mesmo (primeiridade), com seu objeto dinâmico (secundidade) e com seu interpretante (terceiridade).

Ferrara (1997, p. 10) assim explica as três categorias:

Experiência de primeiridade é aquela de uma qualidade; a de secundidade é proporcionada pela reação a um choque, a um conflito entre ações e hábitos, que ocorrem aqui e agora, e apenas uma vez; se repetida e continuada, passa a ser uma reação com força de lei, e, aí, estamos no domínio da experiência de terceiridade.

A primeiridade, sendo a primeira das três categorias universais, consiste na primeira impressão ou sentimento que o indivíduo recebe das coisas, na presença de imagens que lhe vêm diretamente à consciência, sem uma consciência propriamente dita. Pode-se denominar a primeiridade como a categoria da percepção, do sentimento imediato e presente das coisas, numa relação sensível, sem afinidade com outros fenômenos do mundo, onde se vê aquilo tal como é, por exemplo, a leitura da palavra FLOR. Santaella (1983 p. 46) explica que:

Qualidade de sentir é o modo mais imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo. Sentimento é, pois um quase-signo do mundo: nossa primeira forma rudimentar, vaga, imprecisa e indeterminada de predicação das coisas.

A secundidade é a categoria do conflito, do relacionamento direto de um fenômeno de primeiridade com outro. É a ação de um sentimento sobre o indivíduo e a sua reação perante um estímulo. Essas ações ou excitações externas podem produzir uma reação, conflito entre esforço e resistência. É a união entre um fenômeno primeiro e um segundo fenômeno qualquer, que não é somente o perceptível da primeiridade, mas necessita dela para existir. O segundo representa uma consciência reagindo ante o mundo, em relação dialética; uma relação dual. É o mundo do pensamento, sem, no entanto, a mediação de signos. É a categoria da comparação, por exemplo, uma FLOR é o nome genérico para violetas, orquídeas, margaridas, rosas, gérberas, etc.

A terceiridade agrupa as duas primeiras categorias. Acrescenta uma camada interpretativa, inteligível, entre a consciência (segundo) e o que é percebido (primeiro). É a categoria de inter-relação de dois fenômenos em direção a uma síntese, lei, regularidade, convenção, etc. No nível do pensamento, a terceiridade corresponderia ao nível simbólico, sígnico, onde se representa e se interpreta o mundo. Não é uma relação passiva, primeira, mas a união dessa com a segunda, acrescentando um fator cognitivo. É o pensamento em signos, o qual se representa e interpreta o mundo.

Nesse caráter fenomenológico, Peirce (2000) começou a moldar o seu sistema filosófico. A terceiridade é a categoria que relaciona um fenômeno a um terceiro termo, gerando assim a representação, a semiose, os signos em si. Por exemplo, uma FLOR pode representar seu

objeto – o próprio tipo vegetal, mas pode também representar algo subjetivo como a mocidade, a pureza, a candura etc.

#### 4.1.6 Os signos na concepção peirceana

Na teoria de Peirce (2000), o pensamento humano é sempre representação. Ele quer dizer com isso que o homem pensa sempre alguma coisa por meio de outra: representa. Um signo se refere a outras idéias, a outros objetos do mundo que refletem um passado, a experiências anteriores. Não há pensamento sem signos e sem uma interpretação, a qual se faz por meio da estruturação sígnica.

Toda representação é uma imagem, um simulacro do mundo a partir de um sistema de signos, ou seja, em última ou em primeira instância, toda representação é gesto que codifica o universo, daí, ao mesmo tempo, mais exigente de todo processo de comunicação é o próprio universo, o próprio real. Dessa presença decorre sua exigência, porque este objeto não pode ser exaurido, visto que todo processo de comunicação é, se não imperfeito, certamente parcial. Assim, corrigindo, toda codificação é representação parcial do universo, embora conserve sempre, no horizonte da sua expectativa, o desejo de esgotá-lo (FERRARA, 1997, p. 7).

Ferrara (1997, p. 67), em seu vocabulário crítico, afirma que representar “é estar em lugar de, isto é, estar em relação com alguma coisa de modo a poder ser considerado por alguém como se fosse a própria coisa representada”.

Eco (1980, p. 10) extrai o conceito de signo: “segundo Peirce, um signo é qualquer coisa que está para alguém no lugar de algo sob determinados aspectos ou capacidades”. Então, signo pode ser entendido como uma coisa que representa outra coisa, ou seja, ele representa o seu objeto. Para que um signo seja signo é indispensável que tenha a capacidade de representar, substituir uma outra coisa diferente dele.

Peirce (2000) estabelece uma relação sígnica entre signo-representâmen ou fundamento, objeto e interpretante. A noção de interpretante não se define como intérprete do signo, mas através da relação que o signo mantém com o objeto; é uma representação do conhecimento desse signo. Eco (1980, p. 58) afirma: “o interpretante é aquilo que assegura a validade do signo mesmo na ausência do intérprete”. A partir dessa relação, produz-se na mente interpretadora um outro signo que traduz o significado do primeiro (que é o interpretante do primeiro). Por exemplo, a palavra CASA é um signo interpretante do signo casa (objeto) constituído unicamente em cada subjetividade. Dessa forma, o significado de um signo é sempre outro signo, e assim por diante.

Santaella (1983, p. 51) explica que:

Diante de qualquer fenômeno, isto é, para conhecer e compreender qualquer coisa, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos. E isto, já ao nível do que chamamos de percepção. Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido.

O fundamento é o suporte de um signo ou aquilo que funciona como signo, remetendo a algo para um interpretante. É por meio dele que o signo se remete por alguma causa a um objeto, seja a semelhança, a indicação ou a convenção.

O objeto que é exterior ao signo, denominado de *objeto dinâmico*, é espelhado no interior do signo, imagem esta que se denomina *objeto imediato*, como ilustra a figura explicativa, a seguir:

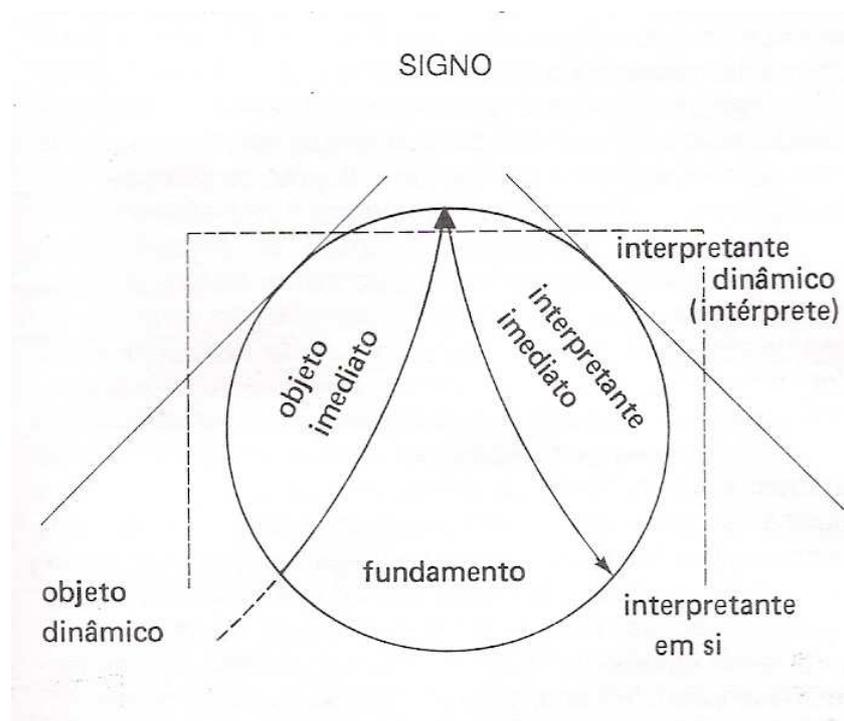


Figura 2: Signo  
Fonte: Santaella (1983, p. 59).

Portanto, o signo é uma relação indissociável de um fundamento, aquilo que permite ao signo funcionar como tal; de um objeto, aquilo que determina o que o signo é, ao mesmo tempo que ele é representado por outro signo; de um interpretante, o efeito que o signo representa em uma mente interpretadora qualquer, esse efeito que pode ser, por exemplo, um pensamento, uma reação, uma sensação ou uma simples qualidade de sentimento.

Exemplo: o desenho de uma casa é um signo; o fundamento – que é o corpo do signo em si – é o próprio desenho que se visualiza; na prática, é o veículo da informação. O objeto é o fato ou uma casa qualquer. O interpretante pode ser a interpretação que alguém venha a fazer do fato, é a casa que vem à mente quando deparada com o signo. Para a Semiótica não há comunicação sem significação e não há significação sem interpretação, isto é, sem a passagem que se pode fazer de determinados signos para outros signos e de códigos para outros códigos na busca de uma significação.

Os signos diferenciam-se, dependendo da relação entre os elementos que os compõem e de suas ações específicas. Quando um signo se relaciona consigo mesmo – primeiro elemento da tríade – pode ser classificado em quali-signo, sin-signo ou legi-signo. Quando um signo se relaciona com o seu objeto dinâmico, segundo elemento da tríade, pode ser classificado como ícone, índice e símbolo. Quando se relaciona com o(s) interpretante(s), terceiro elemento da tríade, o signo pode ser classificado como rema, dicente e argumento.

Na leitura de imagens, como as usadas em livros infantis, faz-se necessário a compreensão da relação do signo com o seu objeto dinâmico e segundo elemento da tríade: ícones, índices e símbolos.

Os ícones são signos que representam seus objetos, com características incorporadas do próprio objeto, independente de um objeto existir ou não. Nesse caso, o signo remete a um objeto por apresentar qualidades comuns a ele, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo. Podem ser, por exemplo, fotografias, desenhos, diagramas, fórmulas lógicas e algébricas, imagens mentais.

Quanto ao índice, é um signo que se refere ao objeto. É determinado por uma conexão física com o objeto que representa e denota em virtude de ser realmente afetado por esse objeto. "O índice, como seu próprio nome diz, é um signo que como tal funciona porque indica uma outra coisa como a qual ele está factualmente ligado" (SANTAELLA, 1990, p. 90). Portanto, constitui-se não na semelhança, como o ícone, mas na dependência física com o objeto. Exemplos: dedo apontado para um objeto, pegadas na areia, cata-vento, fumaça como sinal de fogo.

O símbolo é um signo que se refere ao objeto, que denota em virtude de uma lei, extraindo um poder de representação que foi convencionado. O símbolo geralmente é uma associação de idéias gerais, que fazem com que ele seja interpretado como se referindo àquele objeto. Nessa categoria, sua definição é por convenção, e sua relação com o objeto é arbitrária. Exemplos: todas as palavras, frases, livros, bandeiras e outros signos convencionais.

É principalmente pela capacidade de interpretação dos leitores que o signo na sua modalidade símbolo se relaciona com o seu objeto. As associações mentais ocorrem por meio de uma agregação de idéias, que atua de forma que o símbolo seja interpretado como se fosse aquele objeto. Exemplo disso é a bandeira do Brasil (símbolo do Brasil) e as cores verde e amarelo, associadas à bandeira. Essa associação de cores (símbolo) traz a idéia do Brasil, que, por sua vez, fez-se referente a um costume, tradição, rotina, hábito ou lei adquirida, que faz esse símbolo representar algo diferente dele. Afinal, o símbolo é um signo que determinado indivíduo e/ou grupo convencionou e passou a ser aceito como representante de algo, do objeto dinâmico.

#### **4.1.7 A semiótica visual: processo de textualização**

Em princípio, o livro para a criança é um objeto como tantos outros. Aos poucos, ela começa a perceber que esse objeto possui uma narrativa, uma seqüência que forma uma história e a conduz à fantasia, à imaginação e ao prazer. Após esta percepção, a criança passa a ter uma implicação com este objeto, de forma que vê em todo o *design* do livro (na sua materialidade – formato, tamanho, espessura) uma narrativa, o que vem propiciar um maior envolvimento do leitor com a leitura e que significa uma maior responsabilidade do projeto gráfico.

Para Camargo (1995, p.16), o projeto gráfico é o planejamento de qualquer tipo de impresso. Em relação ao livro infantil, o projeto gráfico corresponde desde à escolha do material em que o livro será impresso, o tipo de impressão e formato até o número de páginas e tipos de fonte e ilustrações que irão compor o livro. A ilustração é toda imagem que acompanha um texto; pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, e está inserida no projeto gráfico.

O livro infantil cada vez mais é reconhecido pela crítica especializada. Entre os quesitos apreciados, o *design* tem merecido destaque pela capacidade de transportar as idéias da narrativa à materialidade do livro, que é um diferencial no processo de textualização. Todo o projeto gráfico deve passar por um processo de criação afinado com as necessidades infantis, o que só é possível se os autores conseguirem dialogar com as camadas mais profundas, com a

própria criança que um dia foi, trazendo para o livro um mundo filtrado pela poesia, fantasia e sonhos pertencentes ao cotidiano da criança.

Pode-se afirmar que antes de qualquer criação, ela é primeiramente imaginada, nasce na idéia do seu criador, assim como em toda a produção científica e nas imagens do livro infantil. Logo, o escritor, o ilustrador e qualquer outro profissional que usa a criação usam a imagem guardada em suas mentes, suas experiências de vida, ou seja, seus conhecimentos. Calvino, ao descrever o seu processo de criação literária, justifica:

A primeira coisa que me vem à mente na idealização de um conto é, pois, uma imagem que por uma razão qualquer apresenta-se a mim carregada de significado, mesmo que eu não o saiba formular em termos discursivos ou conceituais. A partir do momento em que a imagem adquire uma certa nitidez em minha mente, ponho-me a desenvolvê-la numa história, ou melhor, são as próprias imagens que desenvolvem suas potencialidades implícitas, o conto que trazem dentro de si. Em torno de cada imagem escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições. Na organização desse material, que não é apenas visivo, mas igualmente conceitual, chega o momento em que intervém minha intenção de ordenar e dar um sentido ao desenrolar da história (CALVINO, 1990, p. 104).

No momento da criação da imagem, o ilustrador recorre a um movimento de objetivação que tem suas raízes num produto externo; ainda que produzida na mente, ele busca o já visto e experimentado. Então, a imagem lineariza-se no espaço e no tempo, demandando uma organização no processo de criação. Quando essa produção chega às mãos do leitor infantil, rompe a linearidade, produz sintagmas visuais indeterminados, até mesmo imperceptíveis na medida em que é acolhido pelo pensamento imagético do leitor.

Entretanto, para atingir o máximo grau de comunicação da mensagem entre o ilustrador (emissor) e o leitor infantil (receptor), há a necessidade de que o primeiro compreenda o segundo, seu pensamento, suas limitações, seu raciocínio.

A leitura da imagem no livro de Literatura Infantil pode ser feita de forma superficial ou de forma mais profunda, que compreende a capacidade de estabelecer relações entre o texto e as vivências do leitor, capacidade de perceber as idéias e valores transmitidos, a procura de significados latentes ou implícitos na imagem.

Diante da multiplicidade incontrolável de informações imagéticas, o leitor infantil pode ser conduzido ao estado que em Semiótica se designa primeiridade, ou seja, a pura consciência imediata, não analisável; passam a predominar as imagens ligadas à consciência, sem que ainda haja uma consciência propriamente dita.

Na primeiridade não há ação. A generalidade da primeira categoria é muito vaga e indefinida. Não há como quantificá-la. Isso não quer dizer que o universo do primeiro (acaso, indeterminação, frescor, originalidade, espontaneidade, liberdade etc.) não se faça sentir tanto no universo físico, quanto no psíquico (SANTAELLA, 1990, p. 145).

Com base na tríade da primeiridade (percepção), secundidade (reação) e terceiridade (representação) construída por Peirce (2000), pode-se ter maior visibilidade do fenômeno da leitura e compreensão de textos verbais ou não.

Na ilustração do livro infantil, as qualidades puras, imediatamente sentidas, são típicas da primeiridade. Resultam do momento em que a criança passa as páginas do livro infantil, sem se deter nos detalhes das imagens; pode até, num comportamento natural de busca de conhecimento, ser capaz de ficar diante de uma imagem e fazer sua leitura durante longo tempo. Entretanto, deve-se levar em consideração que essa leitura tem características específicas e diferentes de outros níveis de leitura ou de outras faixas etárias.

Segundo Parsons (1992), a criança passa por diversos estágios na leitura da obra de arte, e sua interpretação acerca das imagens vai se aperfeiçoando. No início, ao observar uma imagem, centra-se em seus elementos isoladamente, sem estabelecer relação entre eles: identifica-os, observa-os e os enumera (primeiridade). Essa observação pode gerar uma memória associativa, levando-a a expressar sobre algo que a imagem lhe lembrou, mesmo quando essa lembrança não esteja claramente relacionada à imagem observada.

No estágio inicial, a criança tem uma leitura bastante egocêntrica, que considera apenas o próprio ponto de vista, seu próprio interesse. O tema e a cor são os elementos mais importantes de uma imagem. Não há uma preocupação se a imagem é abstrata ou figurativa, desde que tenha cores luminosas, nítidas e abundantes. Seu juízo de valor sobre a imagem está diretamente ligado às suas emoções e às suas experiências. Ela está sempre buscando na imagem algo que possui uma relação afetiva com a sua vida.

As relações diádicas, analítico-comparativas, são típicas da secundidade. Resultam quando a criança faz comparações das ilustrações do livro infantil. Na medida em que o grau de interação da criança com o mundo e também com as imagens é estimulado, isso pode contribuir para desenvolver a capacidade de distinguir diferenças, explorar e descobrir outras formas na expressão de preferências. Parsons (1992) reforça que, nessa fase, esteticamente falando, a arte é um estímulo para experiências agradáveis; gostar ou não gostar é o julgamento possível. Ela não tem noção do ponto de vista do outro, nem percebe pontos de comparação na sua pequena experiência; qualquer memória ou associação é permitida, mesmo que não tenha relevância para a obra a apreciar.

Na medida da evolução do estágio do seu crescimento e conhecimento, a criança começa a dar mais importância ao tema de uma imagem. Uma imagem é bela se apresenta um belo tema, e sua concepção de beleza nessa etapa está ligada à proximidade com o realismo apresentado na imagem. Mais adiante, o tema deixa de ter significado em si para ser importante pelo que nele se associa. O tema passa a ter o sentido do que está se associando a ele e não o objeto em si da representação, como, por exemplo, a imagem de uma bola, que tem importância para a criança não apenas por ser uma bola, mas por se associar ao divertimento.

As relações de percepção, comparação e conclusão da cena vista no livro são típicas da terceira idade. A leitura do texto escrito, das palavras, também são fenômenos da terceira idade. Segundo Parsons (1992), só em estágios bem mais avançados é que a criança começa a se interessar pela organização formal da obra ou por seu estilo. É preciso considerar que a evolução nos estágios de leitura de imagens tem pouco a ver com a idade cronológica e sim com as experiências de leitura de cada criança; está relacionada à frequência com que a criança se relaciona com a imagem, com o seu meio cultural e se há a mediação de um adulto que provoca leituras cada vez mais aprofundadas.

Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo está atrelado à capacidade de criar símbolos, a qual depende da imitação, do jogo, do sonho, da representação. Nos primeiros anos escolares, as crianças estão em plena fase do jogo simbólico e a literatura pode ser importante aliada ao desenvolvimento cognitivo, pois ativa a função simbólica, o imaginário, a linguagem, a compreensão do mundo através do faz-de-conta. Na leitura de livros infantis, recheados de ilustrações, a criança preenche significados e recria o mundo através do conhecimento e da emoção. Nesse sentido, cabe ao autor/ilustrador, compreender os mecanismos de criação que despertam na criança a curiosidade e a vontade de leitura.

O uso do termo *alfabetização visual* contempla a idéia e associação das práticas de aprendizagem e técnicas ou recursos utilizados na construção da imagem, possibilitando a convenção para a leitura de imagens. Segundo Oliveira e Garcez (2004, p. 48), “todas as linguagens têm um sistema próprio de organização. A linguagem visual também possui seu código, ou seja, os elementos que servem para formar suas mensagens”. Para compreender e usufruir melhor essas mensagens é preciso conhecer seus elementos constituintes, as estratégias utilizadas pelo autor e o funcionamento desses recursos sobre a sensibilidade, ou seja, o “alfabeto” visual.

A respeito das ilustrações do livro infantil, os recursos ajudam na elaboração de uma informação mais precisa, ou seja, procuram atrair o olhar para chegar à terceira idade. São recursos: o enquadramento, a perspectiva, a composição, a distância, o ângulo, o ponto, a linha, a

cor, o corte, a textura, etc. O ilustrador, de forma consciente, pode, por meio da manipulação dos recursos, associar elementos da linguagem imagética evitando ou provocando significados ambíguos e fazer com que o leitor leia o significado desejado por ele, por exemplo, comunicar encanto ou ironia em um sorriso.

De acordo com Barbosa (2002, p.18), os ilustradores estão cada vez mais associando as suas produções aos recursos que propiciem melhor compreensão da informação:

Subvertem as convenções e as técnicas, rompem fronteiras entre as personagens e o leitor. Exploram elementos abstratos da ilustração (a linha, a forma, a cor e a ordem), bem como traços do Expressionismo, do Romantismo, da Pop-art e das técnicas variadas como colagem, fotografia, massa de modelar, etc. Estes elementos plásticos trazem um significado próprio e revelam um conteúdo que diz respeito à sua linguagem.

O livro *Truques coloridos*, de Branca de Paula (1986), com ilustrações de Marcelo Xavier, é um exemplo da utilização irreverente de técnica na ilustração que favorece à criança alcançar o estágio de terceiridade e conduz a relações de percepção, comparação e conclusão. O ilustrador usou o recurso da ilustração tridimensional, com a massa de modelar colorida para a feitura de personagens, objetos de cena e cenários. Entretanto, demandou uma outra forma de interferência artística que foi a interpretação fotográfica. Após a produção a partir dos bonecos, seus complementos e acessórios, construiu um suporte para os cenários usando madeira, isopor e papel-cartão colorido. Cada personagem foi criado e recriado para se adequar ao contexto da narrativa, acrescentando ou retirando detalhes minúsculos para dar expressividade e produzir sentido. Finalizado o cenário, procurou o melhor ângulo e a luz conveniente para a fotografia. A ilustração a seguir mostra o processo de criação do ilustrador Marcelo Xavier.

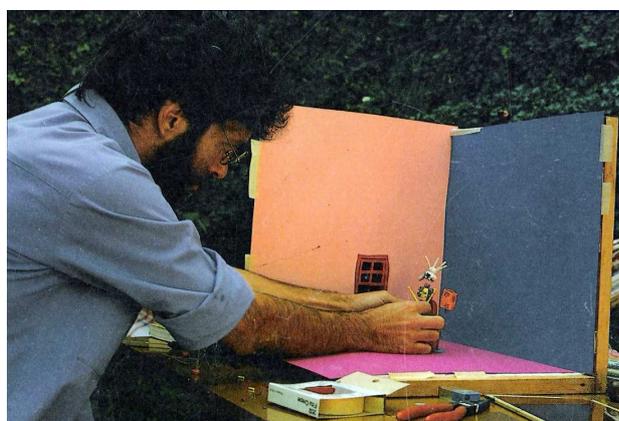


Figura 3: Processo de criação de Marcelo Xavier  
Fonte: PAULA, 1986.

Marcelo Xavier ingressou na literatura em 1986, com a ilustração do livro *Truques coloridos*. O trabalho recebeu o prestigiado prêmio Jabuti como Melhor Produção Editorial, o que o incentivou a se dedicar à nova carreira. Em 1993 e em 2001, recebeu novos prêmios Jabuti, entre outros, ao longo de sua trajetória.

Os cenários fotografados foram inseridos em páginas alternando o plano de fundo nas cores azul escuro e vermelho. O texto escrito foi impresso na fonte de cor branca contrastando com as cores forte do plano de fundo e posicionado abaixo das ilustrações ou em páginas vazias. A evolução do personagem num determinado episódio é retratada variando o ângulo e o enquadramento, aproximando ou distanciando, incidindo ou retirando a luz, efeitos cinematográficos que valorizam a narrativa visual.

As ilustrações a seguir apresentam seqüências da narrativa:



Ilustração 1: *Truques coloridos*, Paula (1986), ilustrações de Marcelo Xavier



Ilustração 2: *Truques coloridos*, Paula (1986), ilustrações de Marcelo Xavier – Página dupla

No ato de criação, alguns recursos combinados são mais expressivos que outros, cativam mais a criança, produzem efeitos que mantêm o leitor motivado a continuar a leitura e promovem uma expressividade afinada aos gostos infantis.

Entre esses recursos, o uso da textura adiciona uma elegância à ilustração e enfatiza a perspectiva. A textura é o aspecto da trama e do entrelaçamento das fibras que constituem uma superfície. Ela pode dar uma idéia da iluminação, de definição dos contornos, acentuar os detalhes do objeto, dando-lhe diversas aparências, tais como: lisa, rugosa, esponjosa, aveludada, acetinada, felpuda, granulada, ondulada, entre outras. A textura permite criar zonas claro-escuras que ressaltam as imagens e dirigem o olhar do leitor e que se desloca pelo contraste.

A linha também é um recurso muito explorado pelos ilustradores, pois traz uma possibilidade expressiva, principalmente no contorno das figuras. De acordo com Oliveira e Garcez (2004, p. 50), “a linha é uma marca contínua ou com uma aparência de contínua. Quando é traçada com a ajuda de qualquer instrumento sobre uma superfície, chama-se linha gráfica e é o sinal mais versátil, pois pode sugerir movimento e ritmo, comunicar sentimentos e sensações”.

A cor, elemento basilar em qualquer processo de comunicação, merece atenção especial. É através da cor que se define o mundo à nossa volta, o que existe e o que não existe. Acredita-se que a luz de diversas cores, que entra pelos olhos, pode afetar diretamente o centro das emoções. Algumas cores podem transmitir a sensação de felicidade, outras nos fazem mergulhar na melancolia, outras proporcionam a sensação de relaxamento e outras nos fornecem energia. Então, cor é, basicamente, sensação, pois afeta o estado de espírito e as emoções das pessoas.

A difusão e o uso da cor na construção da imagem não se limitam apenas ao valor

decorativo, tampouco ao meramente estético. A cor exerce tríplice ação: a de impressionar a retina, a de expressar sentimentos e a de construir, pois comunica idéias. A coloração não deve ser encarada apenas como um recurso, mas, acima de tudo, como um procedimento de linguagem e de expressão, e sua mensagem deve produzir sentido.

É a cor, a arte de colorir que faz o pintor. Para pintar as folhas verdes é preciso analisar os verdes; não basta um tubo de tintas, é necessário ver as gradações e descobrir se a folha é lisa, dura, brilhante ou levemente aveludada, acinzentada, cheia de nervuras. Como se consegue ver a árvore da floresta? A experiência é a mestra, vemos muitos verdes, mas, para criá-los num trabalho plástico de qualquer ordem, é preciso entender os materiais: os pigmentos, as diluições, os toques de lápis ou pincel, as misturas, as superposições. (SILVEIRA, 1998b, p. 192)

As cores são utilizadas conforme as influências sociais e culturais e pelo efeito sensorial que elas exercem no ser humano. Elas produzem a sensação de movimento, de espaço, de afetividade. Não se pode assegurar, contudo, que elas exercem um único efeito em todas as pessoas. Cada um de nós responde às cores de forma particular. Nem mesmo reconhecer um mesmo significado dentro de todas as culturas, já que em lugares diferentes, poderá ter efeitos diferentes. Farina (1982, p. 27), estudioso da teoria das cores, explica esses fenômenos:

Quando a cor é vista, impressiona a retina. Quando é sentida, expressa, provoca uma emoção. E é construtiva, pois tem um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem que comunique uma idéia. (...) Na realidade, a cor é uma linguagem individual. O homem reage a ela subordinado às suas condições físicas e às influências culturais.

As cores são classificadas em primárias, secundárias e terciárias. As primárias são as puras ou não misturadas: o vermelho, o amarelo e o azul. As secundárias resultam da mistura das três anteriores; e as terciárias, o resultado das misturas de uma cor primária com outra secundária. As cores podem ser quentes, aquelas que são ativas e sugerem vida, ação e calor; variam do vermelho ao amarelo na roda das cores. As cores frias são mais passivas e trazem a sensação de calma, de elevação e de dignidade; variam do verde ao violeta na roda das cores. A figura a seguir, apresenta as variações das cores com suas combinações e as categorizam em quentes e frias.

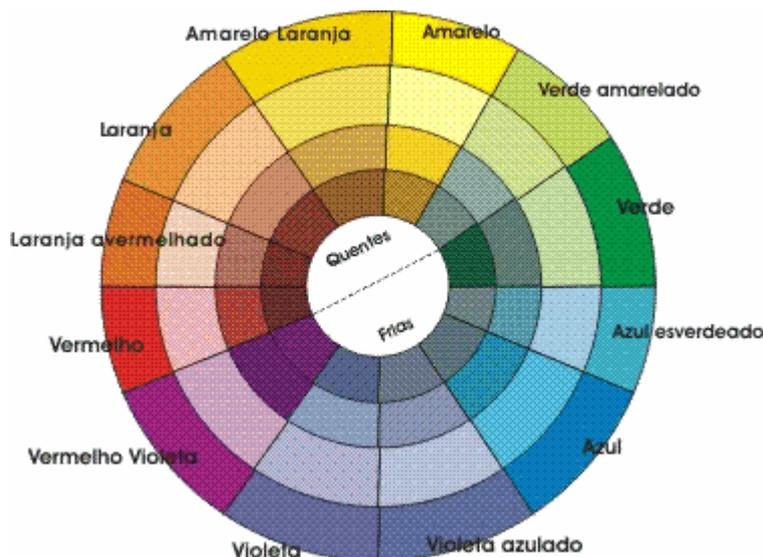


Figura 4: Roda das cores

Fonte: <http://www.cyberartes.com.br/indexAprenda.asp>, acesso em 11 out. 2007.

Colorir exige um conhecimento específico de combinações de cores; combinar é muito mais que juntar duas cores. As combinações constituem comunicações não-verbais. As cores, quando associadas a uma idéia, funcionam como símbolos. As cores são capazes de despertar reações físicas; como exemplo, acredita-se que o vermelho tem a capacidade de elevar a pressão arterial. É fundamental, também, reconhecer no simbolismo cultural de algumas convenções: o branco, no ocidente, é usado em casamentos, mas em algumas culturas orientais é a cor para funerais.

Convencionaram-se, em nossa cultura, algumas particularidades no uso das cores; podem-se fazer representações destas simbolicamente e as associar tanto material como afetivamente. Existem publicações em diversas áreas sobre o uso das cores; dentre elas se destacam as pesquisadas pelos psicólogos, *designers* e naturalistas. Analisando o que há em comum entre os especialistas em cores, o quadro a seguir apresenta, resumidamente, algumas características e associações convencionadas para o uso das cores.

Quadro 1 – Associação das cores

<b>Cor</b>	<b>Características</b>	<b>Associação material</b>	<b>Associação afetiva</b>
Vermelha	É uma cor estimulante, dominadora, excitante, agressiva. É a cor que chega mais rápido aos olhos e as crianças tendem a ser atraídas por ela.	Sangue, fogo, maçã, sinal de parada.	Energia, paixão, pecado, atividade, revolução, perigo, força, proibição.
Laranja	Aumento de volume e impressão de calor. É vitalizante, motivador de euforia.	Pôr-do-sol, chama, sol, laranja (fruta), sinal de atenção.	Saúde, prazer, festa, luminosidade, humor.
Amarelo	Aumento de volume e impressão de calor. É a mais luminosa das cores. Estimula o sistema nervoso, convida à ação e ao esforço.	Sol, sinal de atenção.	Luz, ação, vida.
Verde	Acalma e dá sensação de paz.	Impressão de limpeza. Natureza, vegetação, bosque.	Esperança, vigor, vida, juventude, saúde.
Azul	Diminuição de peso e impressão de frescor. Repousa, acalma e revigora.	Água, mar, céu, frio.	Espaço, meditação, infinito, equilíbrio.
Violeta	Diminuição de volume e sensação de frio. É mística, melancólica, fria.	A espécie de flor violeta.	Profundidade, introspecção, religiosidade.
Branco	Aumento de volume.	Bandeira da paz, neve, casamento.	Limpeza, paz, pureza, inocência, delicadeza.
Preto	Aumento de volume.	Noite, sujeira, sombra, morte.	Pessimismo, luto, temor, ou ainda na conotação de nobreza, elegância, sobriedade, austeridade.

Guimarães (2001) é categórico no que se refere à redução do significado das cores ao senso comum, conforme a convenção apresentada no quadro de associações de cores. O autor argumenta que nem mesmo um mundo desprovido de cor seria tão insignificante como o dessa

redução, que mina, aos poucos, toda nossa competência comunicativa diante do uso da cor. Assegura que a cor pode informar e muito, principalmente quando utilizada com consciência pelos profissionais da comunicação e que a mídia não pode ignorar que as cores têm uma relação com o imaginário das pessoas e que, por isso, elas podem ser utilizadas como um outro código de linguagem.

No entanto, a cor ainda é um dos recursos mais expressivos na ilustração dos livros infantis. A criança é atraída, ou não, pela vibração da cor usada na imagem.

Luz e sombra são recursos que caminham juntos na composição de um cenário. Quando o ilustrador opta por este recurso, faz perceber também o volume. O olho percebe fundamentalmente a luz e, por consequência, as sombras que a luz projeta. Quando o objeto está exposto à luz, tem partes iluminadas e partes que ficam à sombra, e projeta sua sombra na superfície em que está colocado. Conforme Oliveira e Garcez (2004, p. 64), o contraste entre luz e sombra é chamado de efeito claro-escuro e sempre que se muda a fonte luminosa, automaticamente há uma mudança na sombra: “Um mesmo objeto exposto à luz do meio-dia, ou à luz do fim da tarde, ou à luz de uma vela ou de uma lâmpada pode ser percebido com aspectos diferentes”.

O acréscimo de sombra ou luz em uma determinada cor pode mudar completamente as suas características. A sombra pode ser definida com a adição de preto à cor e a luz com a adição do branco. O sombreado baseia-se na percepção de mudanças de tonalidades de luz e sombra e percebem-se formas tridimensionais na imagem.

Para Premont e Philippi (1987, p. 43), existem dois tipos de sombra: a que é própria de cada objeto e a que o objeto projeta sobre o plano em que está colocado. Há igualmente duas formas de iluminar um objeto: o ponto luminoso que provoca sombras mais nítidas de acordo com a proximidade e a luz designada por solar, e que constitui a iluminação normal do dia.

A posição da fonte luminosa é que determina a variação da intensidade das sombras. A parte clara de um objeto é a que está diretamente exposta à luz. A parte sombria está mais afastada do foco de luz. As partes intermediárias são os meios-tons.

No entanto, a forma de representar luz e sombra depende das formas de seus objetos. Premont e Philippi (1987, p. 46) exemplificam a luz e sombra própria de objetos com formas simples por meio das figuras de um cubo, uma casa, um cilindro e uma bilha (ou jarra):

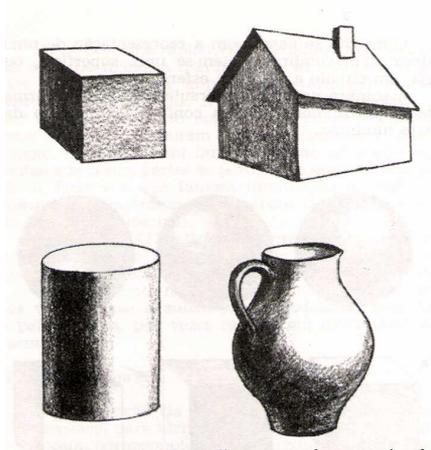


Figura 5: Luz e sombra em formas simples.  
 Fonte: Premont e Philippi, 1987, p. 46.

No cubo, observando que a luz vem de cima à direita, a parte mais sombria é, portanto, a face esquerda. O canto entre a sombra e a luz fica nitidamente delimitado. Na casa, observa-se que a luz vem da direita. A parte que sai do telhado projeta uma sombra sobre a fachada exposta à luz. No cilindro, para dar a impressão de forma arredondada, a iluminação deve ser progressiva e a sombra mais forte não se localiza na extremidade esquerda. Na bilha ou jarra, utiliza-se a mesma técnica do cilindro no que se refere à parte de cima, mas a sombra deve se arredondar para baixo como se fosse uma esfera.

Quanto à sombra projetada por um objeto iluminado sobre um fundo ou sobre um solo, Premont e Philippi (1987, p. 47) afirmam que a sombra vai depender da forma do objeto e do afastamento do ponto luminoso. Se a fonte luminosa está mais próxima, isso faz com que o objeto tenha uma sombra mais curta. Se a fonte luminosa vem de cima, a sombra do objeto é, portanto, mais baixa que ele. Se a fonte luminosa vem de um ponto mais baixo, a sombra de um objeto se projeta mais acima e sobre o fundo do mesmo.

São inúmeras as técnicas utilizadas no uso do recurso de luz e sombra em ilustrações, algumas mais elaboradas exigem do ilustrador um conhecimento mais detalhado, mas vale ressaltar a importância desse recurso na produção de imagens com mais beleza e volume e para conduzir o leitor a um grau de sensação mais próximo da realidade.

A perspectiva é a arte de representar a imagem tal qual ela se apresenta na realidade, num plano, vista a certa distância e numa dada posição, ou seja, permite uma figuração do real similar ao observado pelo olhar. A perspectiva pode trazer a sensação de longe ou de perto, de movimento, de velocidade, de altura, de diferentes ângulos, de cima para baixo, de baixo para cima, entre outros.

Ostrower (1996, p.104) define perspectiva como “um sistema de representação do espaço”. As figuras de objetos são projetadas sobre uma superfície e ocupam em planos superpostos determinadas posições que as aproximam ou as distanciam.

Segundo seu distanciamento, os objetos aparentam certas alterações de tamanho, de cor, de ângulo de luz e de orientação no espaço. Tanto os objetos como os espaços intermitentes são vistos afastarem-se progressivamente para o fundo, partindo de um plano frontal que corresponde à posição do espectador. Esse afastamento ocorre num movimento visual constante e graduado em contínuas diminuições, e dele resulta uma visão integrada da profundidade do espaço na forma de uma seqüência única, unificada e casual. É a visão da perspectiva (OSTROWER, 1996, p.104).

Oliveira e Garcez (2004, p. 68) definem o efeito produzido pela perspectiva como “a percepção visual de um espaço por meio de linhas paralelas que convergem a um ponto, o ponto de fuga. A representação desse fenômeno no desenho, ou seja, aquela estratégia que dá efeito de profundidade, também é chamada de perspectiva”.

A perspectiva resume-se em fundamentos básicos que, segundo Parramón (1998), compreendem a linha de horizonte e pontos de fuga. A linha de horizonte é uma linha que pode ser imaginária e que se encontra sempre diante do observador, na altura de seus olhos, olhando em frente; é ela que define o ponto de vista a ser observado. Um exemplo claro está ao observar o mar. A linha de horizonte é a linha que limita o mar com o céu. O observador tem a linha de horizonte de acordo com a posição em que estiver. Se estiver em pé e se abaixar, a linha de horizonte abaixa consigo. Os pontos de fuga são pontos que se encontram sempre na linha de horizonte e têm a função de reunir as linhas para um determinado foco. O desenho em perspectiva pode ter múltiplos pontos de fuga, e estes, na maioria das vezes, estão localizados na linha de horizonte.

Como exemplo, a figura a seguir apresenta a idéia de ponto de fuga e linha do horizonte:

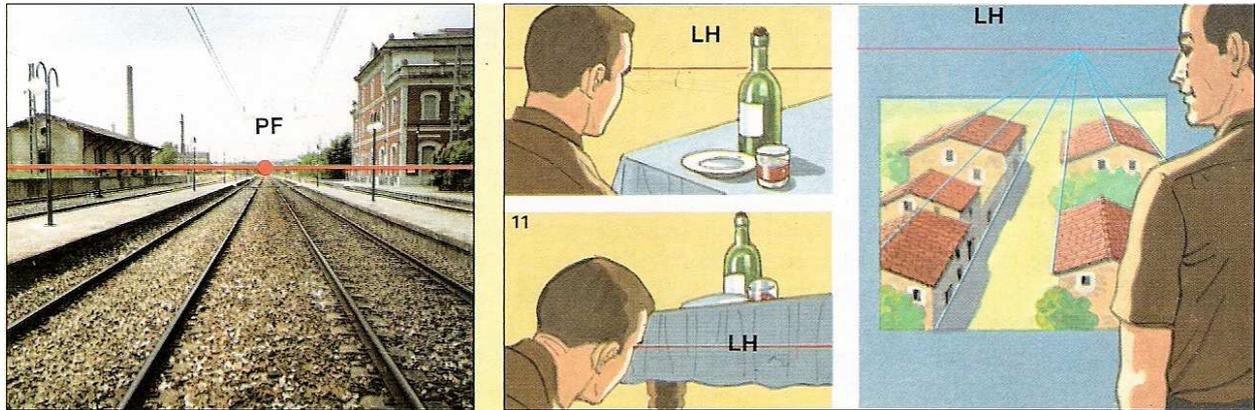


Figura 6: Exemplo de perspectiva.  
Fonte: Parramón, 1998, p. 11.

Na Figura 6, o autor denomina PF para o ponto de fuga e LH a linha de horizonte. A primeira figura corresponde a uma perspectiva de um só ponto de fuga: o trilho de ferro e o edifício da estação convergem para o ponto de fuga situado na linha de horizonte. Na segunda figura, o homem se movimenta e provoca uma mudança de posição da linha de horizonte. Na terceira figura, o ponto de fuga converge para uma linha de horizonte fora do quadro.

No entanto, o que vale ressaltar é a importância da perspectiva na maneira de representar formas numa superfície bidimensional de maneira que elas pareçam avançar ou recuar em relação a essa superfície. A perspectiva é um meio de criar uma ilusão de profundidade espacial em figuras e formas.

A composição é a combinação dos recursos ou elementos do alfabeto visual: cor, luz e sombra, textura, perspectiva, linha, enquadramento, entre outros. Quando o projeto gráfico é bem elaborado, a composição possibilita um resultado estético perfeito, provoca um efeito final com ritmo próprio, movimento e harmonia.

Há um esquema geométrico básico em que as linhas determinam a forma, a disposição dos elementos, a posição dos corpos, os gestos, os cenários, os objetos e a paisagem. Esse esquema geométrico pode despertar sensações diferentes: calma, serenidade, segurança, estabilidade, tranquilidade, paz ou agitação, dramaticidade, inquietação, movimento, ou ainda tensão, medo, terror, aflição... entre outras (OLIVEIRA e GARCEZ, 2004, p. 70).

A composição também é uma forma de ordenar as partes ou elementos de uma ilustração, ou seja, é o arranjo de formas e espaços dentro do formato.

## 4.2 A LEITURA E A IMAGEM

Do grego, tem-se o pleno sentido de *ler* como *legei* – *colher, recolher, juntar* as letras dentro das regras da razoabilidade unidimensional e linear que no latim se transformou em *lego, legis, legere* –, unir horizontalmente as coisas com o olhar e, dando continuidade, as acepções da palavra latina *interpretare*, que significa também *ler*, com um significado mais intenso: o de ler verticalmente, sair de um plano para outro, de forma transcendente. Nesta perspectiva, a leitura ganha um sentido que vai além do visualizar, atirando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido do que se vê.

Normalmente, a idéia que vem à mente quando se fala em leitura é de uma pessoa com um livro, jornal, carta ou qualquer outro tipo de suporte com códigos gráficos, ou seja, letras. Mas, o escrito não é a única coisa que se lê. Pouco se associa a leitura a outras formas, como, por exemplo, a leitura de um espetáculo musical, teatral; ou a leitura de uma paisagem, de uma obra de arquitetura, um anúncio publicitário, um *outdoor*, um videoclipe. Estas podem ser consideradas como “leituras de mundo”, do que é ocasional, espontâneo, que parece não depender de uma necessidade cognitiva.

Outro exemplo de leitura é a do hipertexto, em que se faz necessariamente conexões com uma textualidade diversa, e sua leitura ocorre de maneira diferente de um livro. Há, portanto, uma diversidade de escritas, assim como uma diversidade de leituras. A leitura da palavra escrita é somente uma das possibilidades da “leitura de mundo”, como nos acrescenta Manguel (1997, p. 19):

Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existe mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a bailarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da bailarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

É notório que o texto verbal e o das imagens são fontes de informação diferentes. Enquanto a leitura do texto verbal é linear, progressiva e se dá numa ordem pré-estabelecida, da esquerda para direita e de cima para baixo, a leitura de imagens é descritiva e não possui uma

ordem estabelecida. Entretanto, mesmo não obedecendo a uma estrutura fixa, pode-se afirmar que, de um modo geral, a leitura de imagens apresenta características em comum com a leitura verbal. Como propõe Leffa (1996), ler é extrair significado do texto (e a imagem é um texto) e sua efetiva contribuição poderá ser medida depois do término da leitura. O que mais importa não é o processo dessa significação, como foi construído o significado, mas o produto final dessa compreensão.

Quando o autor argumenta que ler é extrair significado do texto, entende-se que extrair não é transferir o conteúdo para o leitor, mas, antes, reproduz-se o significado no leitor como se fosse um espelho daquilo que já existe. O significado não está totalmente no texto mas, também, no leitor, pois a qualidade do ato de leitura não é mensurada pela qualidade contida no texto, mas pela qualidade da reação do leitor. Então, texto e leitor reagem entre si, para buscar o processo da compreensão.

Giasson (1993, p. 21) acrescenta o contexto como um terceiro elemento do processo de compreensão, pois para ele, a leitura é um processo interativo entre texto, leitor e contexto. De um lado, está o leitor, com o seu contexto e seus objetivos de leitura e, de outro, o texto, com o contexto e os objetivos do autor. Portanto, a leitura é um ato social quando compreendida no processo de comunicação entre o autor e o leitor, intermediado pelo texto. A figura a seguir representa o modelo idealizado por Giasson (1993) com a interação entre os elementos que constituem a leitura.



Figura 7: Modelo contemporâneo da compreensão na leitura.

Fonte: Giasson (1993, p. 21).

Nesse modelo, o leitor corresponde às estruturas (esquemas), que se referem ao que o leitor é, seus conhecimentos e suas atitudes. Os processos são as estratégias de leitura que ele

utiliza e as habilidades que possui. O texto é o material a ser lido e agrega a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo. O autor determina o que quer transmitir e como vai fazê-lo; ele determina cada um dos aspectos ao organizar suas idéias. O contexto corresponde aos elementos extra-texto, que podem influenciar na compreensão da leitura; são eles: o contexto psicológico do leitor, sua intenção de leitura, seu interesse e envolvimento pelo texto; o contexto social, que está associado às intervenções das pessoas que estão ao redor do leitor; e o contexto físico, que diz respeito, por exemplo, ao tempo disponível, ao ambiente e à disposição física do leitor.

Segundo o modelo de Giasson (1993, p. 21), pode-se afirmar que qualquer processo de leitura se dá a partir da interação de três variáveis: o leitor com sua bagagem de experiências, o texto expresso pelas idéias do autor e o contexto em que o leitor está inserido. Quanto mais essas variáveis estiverem interligadas, melhor será o nível de compreensão. O leitor é visto como um sujeito que “cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura” (GIASSON, 1993, p. 19).

Giasson (1993, p. 23) apresenta situações possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto que possam dificultar a compreensão do texto; exemplo: (1) o texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente; (2) o leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades; (3) nenhuma das variáveis se relaciona: o leitor lê um texto que não está no seu nível e o contexto da leitura não é adequado.

Outros escritores documentaram opinião similar em relação ao contexto social. Silva (1989, p. 48) ressalta a importância dos estímulos para uma base da dinâmica geral do desenvolvimento humano e, sabendo que a base se constitui a partir da dialética “indivíduo-meio sócio-cultural”, argumenta que

a criança constrói a sua experiência ao longo do seu processo de desenvolvimento, em função da densidade de estímulos e das incitações do seu meio sócio-cultural. Sem esses estímulos e sem essas incitações, colocados nos picos de cada uma das transições do desenvolvimento infantil, as novas capacidades ou funções, próprias de cada estágio evolutivo, permanecem como latentes, ou seja, não afloram e nem se consolidam, pois que não permitem a sua expressão nas ações, nos conhecimentos e nas experiências da criança. (SILVA, 1989, p. 48)

Neste contexto, são inseridas as variáveis descritas, os aspectos afetivos, culturais, emocionais que envolvem o ato de ler; o entrelaçamento do imaginário contido no texto com o imaginário do leitor. O processo de leitura realiza-se fundamentalmente através dessas relações. Frente a um fenômeno desconhecido, "reagimos por aproximação, procuramos aquele recorte de

conteúdo, já presente na nossa enciclopédia, que bem ou mal parece prestar contas do novo fato" (ECO, 1998, p. 55).

A expressão *leitura de imagens* começou a ser utilizada na área de comunicação e artes no final da década de 1970 com a explosão dos sistemas audiovisuais. Foi, então, influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da *Gestalt* e pela Semiótica.

Outra expressão amplamente divulgada nas áreas que estudam a imagem é a *produção de sentido*, o que nada mais é que a própria hermenêutica da leitura da imagem. Para Cordeiro (2006), a produção de sentido resulta de três perspectivas que podem ser assim sintetizadas: "a) o sentido centrado no enunciador da imagem (ou texto); b) o sentido centrado nas possíveis interpretações do interpretante; c) a interação enunciador-interpretante, através da mediação da imagem (ou texto)". Como se pode verificar, há uma concordância entre a leitura textual descrita por Giasson (1993) com a produção de sentido da imagem aplicada por Cordeiro (2006): sendo o primeiro elemento o leitor, o segundo elemento o texto e o terceiro elemento o contexto, que na verdade é a mediação.

Ao fazer uma leitura, a objetividade da *produção de sentido* está na abertura que se dá à opinião anexada ao texto. Tal receptividade não pressupõe uma neutralidade, uma negação de opinião própria, mas se move numa dialética entre a opinião que está no texto e a que está no leitor.

A concepção de leitura reiterada pelos autores Manguel (1997), Leffa (1996), Giasson (1993), Silva (1989) e Cordeiro (2006) recai sobre um critério pragmático: pode-se afirmar que leitura é relacionar cada texto lido, ou seja, letras, imagem, sons, etc., aos textos lidos anteriormente para reconhecê-los, processá-los, assimilá-los e os significar. A leitura é uma prática de interação por meio da linguagem, onde a construção de sentidos e significados vai sendo edificada ao longo do próprio processo de descortinar e desvendar o texto.

A leitura é sempre uma atividade complexa, pois envolve o entrelaçamento de uma grande variedade de ações como: percepção, decodificação e processamento de informações; memória, predição, inferência, dedução, evocação, analogia, síntese, análise, avaliação e interpretação. A habilidade de leitura não se resume em apenas decodificar, traduzir automaticamente um conjunto de sinais, mas fazer interagir diversos níveis de conhecimento para construir significados.

#### 4.2.1 A Literatura Infantil e sua função na informação

A Literatura Infantil é uma modalidade artística, que possui características estéticas como qualquer outra obra. É, sobretudo, um efetivo suporte de informação. No entanto, o livro infantil é, muitas vezes, confundido com tantos outros objetos culturais ou apenas lúdicos, feitos ou adaptados para crianças, como jogos, vídeos, brinquedos e CD-ROMs.

Por ser infantil, o livro não diminui seu valor, nem significa perda de qualidade, pois sua elaboração exige do autor igual empatia às demais formas literárias. Segundo Zilberman (1981), o livro infantil, ainda que seja um tipo de texto literário que traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, é uma produção artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, quando se vincula ao interesse e à realidade infantil, enfim, quando leva o leitor a uma abrangente compreensão da existência. Entende-se que o autor de Literatura Infantil deve ser capaz de ver o mundo através dos olhos da criança e de ajudá-la na ampliação deste olhar em outras direções.

Refletir sobre a Literatura Infantil muitas vezes pode provocar um movimento no sentido de querer adequar o conteúdo para um produto facilitado, de pouco esforço cognitivo da criança. Essa postura revela o preconceito de que as crianças sejam indivíduos que não conseguem lidar com a subjetividade e com a plurissignificação que a arte literária oferece. É uma postura que subestima a capacidade de imaginação e do desenvolvimento do pensamento lógico, minimizando a capacidade crítica da criança. É certo que há uma especificidade nas crianças, como leitores, reconhecida pela Medicina, pela Pedagogia, pela Psicologia; de serem indivíduos em fase de formação, porém capazes de formular hipóteses e solucionar problemas. Os valores e os sentimentos percebidos pelas crianças e pelos adultos são atemporais, como o amor, a alegria, a tristeza, o medo, a saudade, a honestidade, o poder, a vingança, a raiva, a decepção, entre outros.

Nos primeiros anos escolares, as crianças estão em plena fase do jogo simbólico e a literatura pode ser importante aliada no desenvolvimento cognitivo, pois ativa a função simbólica, o imaginário, a linguagem, a compreensão do mundo através do faz-de-conta. Na literatura, a criança preenche significados e recria o mundo através do conhecimento e da emoção.

Nesse sentido, a criança, por meio da literatura, pode extrair a informação e ao mesmo tempo desenvolver a criatividade e a personalidade em relação ao desenvolvimento intelectual e afetivo; organizar sua realidade e resolver os conflitos através da repetição da solução (é por isso, que, às vezes, as crianças pedem tanto para repetir a mesma história).

Enquanto experiência de linguagem e, ao mesmo tempo, de revelação, descoberta e aprofundamento de referenciais de realidade, a leitura da literatura infantil influi significativamente no processo de desenvolvimento da criança. Além da usufruição do texto literário, que é, em si mesmo, um processo criativo, a aventura do ler vai permitir à criança um refinamento de sua razão (inteligência) pelas reflexões feitas acerca do possível e do impossível, acerca dos problemas do seu tempo e do seu contexto. Por outro lado, conduzida pela sua capacidade de imaginação e pela inventividade da sua linguagem, a criança é capaz de criar novas sínteses, novas funções ou prolongamentos dos elementos extraídos de uma ou mais histórias. Dessa forma, as incursões da criança no imaginário proposto pelos livros de ficção não se constituem apenas em instrumentos de revelação do real, mas devem ser entendidas, também, como condições para a construção e transformação do real (SILVA, 1989, p. 50).

No entanto, há contradições entre os teóricos ao descrever a Literatura Infantil. A discussão envolve a conceituação, a concepção da infância e do leitor, a Literatura Infantil como função utilitário-pedagógica, até o caráter literário dessas obras para crianças e, ainda, seu uso como fonte de lazer. A produção da Literatura Infantil teve, em princípio, o objetivo de ensinar valores com um caráter didático e propiciar a adoção de hábitos. Em resumo, a função pedagógica do livro infantil implicava a ação educativa do livro sobre a criança.

A existência da Literatura Infantil ainda é questionada por muitos que a incluem simplesmente na literatura. Lajolo (1997) afirma que não foi sempre que as categorias dentro da Literatura existiram, muito embora as pessoas sempre tenham classificado a obra literária infantil e infanto-juvenil por idades. Alguns autores relutam em confirmar que escrevem para crianças e preferem afirmar que escrevem sem destinatário. Carlos Drummond de Andrade, mesmo questionando a existência da Literatura Infantil, não deixou de valorizá-la e admitir que ela tenha características especiais, quando assim se expressou:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será literatura primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (ANDRADE, 1964, p. 591).

*Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela (2006), livro considerado infantil pela crítica, foi premiado pela FNLIJ, edição 2006, vencendo nas categorias “Melhor Livro de Poesia”, “Melhor Projeto Editorial”, “Revelação Escritor” e “Melhor Ilustração”. Rogério (2007)

questiona se a riqueza da poesia, em tom de cordel e a intensidade dos traços do livro *Lampião & Lancelote* seriam sofisticadas demais para o público infantil. Rogério (2007) comenta que, durante uma conversa, o autor teve a oportunidade de perguntar se ele faz separação por faixa etária quando escreve um livro. De acordo com Rogério (2007), obteve a seguinte resposta do autor:

Não, não penso em nada, nem faixa etária, nem para quem é diretamente. Eu tenho claro, um cuidado para não fazer uma linguagem hermética, mas também não o meu tom de usar vocábulos muito complicados. Mas, para mim, escrever, como pintar, desenhar (venho das artes plásticas) é um exercício de liberdade. Acho que nenhum escritor pensa no público.

Neste exemplo, observa-se um autor com criação independente e sem vínculos com qualquer segmento literário. Mas, quando o autor é motivado a criar uma narrativa específica e com determinação do tipo de público, sua abordagem deve consistir em buscar elementos que se identifiquem com o público almejado.

A Literatura Infantil é uma arte que, como qualquer outra, proporciona uma experiência estética, o desenvolvimento cognitivo, o lazer, desenvolve a criatividade, entre outras habilidades, mas, sobretudo, está atrelada ao potencial de transferência de informação.

#### **4.2.2 Perfazendo o caminho da Literatura Infantil**

Para compreender a Literatura Infantil e contextualizar a sua existência, é importante conhecer sua trajetória e refletir o quanto ela vem crescendo e mudando de enfoque, libertando-se dos preconceitos e contribuindo para uma nova mentalidade.

O aparecimento da Literatura Infantil pode ser marcado no século XVIII, lembrando que anterior a este período já existiam algumas obras que, embora não elaboradas para crianças, também serviam para este fim, como as histórias de La Fontaine (1669-1691), Fenelon (1651-1715), Charles Perrault (1628-1703) e os contos de fadas na Idade Média, que tinham função de expressar, de forma simbólica, os conflitos dos camponeses e demoraram algum tempo para serem recontados às crianças. A gênese da Literatura Infantil caracteriza-se por duas práticas: apropriação e posterior adaptação.

A Literatura Infantil surgiu na sociedade europeia com a ascensão da burguesia, o crescimento de sua capacidade econômica e conquista de poder político, resultando uma nova ordem social e cultural. Logo, a educação passou a ser de fundamental importância como formadora de competência para o trabalho. As crianças começaram a receber atenção e,

conseqüentemente, a Literatura Infantil adquiriu força como proposta burguesa de formar mentalidades e de impor sua ideologia.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções (ZILBERMAN, 1981, p.15).

Nesse período, fica evidente a preocupação com a Pedagogia, as intenções da Literatura Infantil como fonte formativa e informativa, até mesmo, enciclopédicas. Os educadores assumem grande importância perante a sociedade, os clássicos da literatura sofrem adaptações, os contos de fadas – que até então não eram voltados para crianças – foram republicados e igualmente adaptados, modificados uma infinidade de vezes para atender esta urgência social.

No Brasil, as primeiras edições tiveram marco no século XIX, com a implantação da Imprensa Régia e se consolidaram a partir da Proclamação da República. Segundo Zilberman e Lajolo (1993, p. 15):

Antes das últimas décadas dos oitocentos, a circulação de livros infantis era precária e irregular, representada principalmente por edições portuguesas. Só aos poucos é que estas passaram a coexistir com tentativas pioneiras e esporádicas de traduções nacionais como as de Carlos Jansen.

O modelo de literatura europeu com todo enfoque pedagógico e, principalmente, as traduções e adaptações inspiradas nos seus clássicos infantis europeus, foram ganhando formas abrazeiradas, aumentando com isso sua penetração junto às crianças e marcando as primeiras produções literárias infantis no Brasil.

Por outro lado, junto com a adaptação do acervo infantil europeu à realidade lingüística brasileira, surgiu o movimento de nacionalização no qual se insere um instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o país precisava propagar nas classes médias ou aspirantes, através das formulações de suas classes dominantes. Inseria-se, ainda, uma corrente mais complexa de nacionalismo, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador. Além disso, muitos textos eram carregados de temas como a caridade, a obediência, a aplicação nos estudos, constância e dedicação ao trabalho e família.

A grande novidade ocorreu com a publicação, em 1921, de *A menina do narizinho arrebitado*, por Monteiro Lobato, contista e editor, homem público e ativista político – talvez o

mais importante escritor na história da Literatura Infantil no Brasil por escrever histórias especialmente para crianças num período histórico em que não havia perspectivas no mercado editorial.

Usando uma linguagem criativa, Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador. Em seus textos, o discurso flui espontaneamente, com o resgate da situação original que dá sentido ao processo comunicativo (AGUIAR, 2001, p. 25).

Cunha (1999, p. 24) reafirma a importância de Monteiro Lobato para a literatura infantil no Brasil e argumenta que esse autor cria uma literatura diversificada quanto a gêneros e orientação; que, ao lado de obras marcadamente didáticas, Lobato escreve outras de “exploração do folclore ou de pura imaginação, com ou sem o reaproveitamento de elementos e personagens da Literatura Infantil tradicional”. Acrescenta:

Em todas as obras, porém, observa-se o mesmo questionamento e inquietação intelectual, a preocupação com as questões nacionais ou os grandes problemas mundiais, expressa essa temática numa língua marcada pelo aproveitamento do dialeto brasileiro. Foi ainda um grande adaptador dos contos de fadas e das obras *Peter Pan e Pinóquio*. (CUNHA, 1999, p. 24).

Monteiro Lobato consagrou-se na Literatura Infantil como crítico irreverente do mundo, conhecedor da História, da Geografia, dos mitos gregos e dos personagens dos contos de fadas. Lobato escreveu 23 livros infantis e sua receita de criação literária inspirou vários escritores e introduziu milhares de crianças no mundo da leitura.

De 1945 até meados da década de 1960, pouco se avançou em termos de criatividade literária. Como afirma Aguiar (2001, p. 26-27), “o modelo lobatiano de contar histórias foi absorvido pelos novos autores e repetido à exaustão, sem qualquer inventividade ou preocupação em retratar a diversidade cultural brasileira no seu linguajar próprio”.

Nos anos 60 do século XX, embora vigorando uma concepção bem mais moderna de política cultural, a Literatura Infantil sofreu as influências da revolução militar e, como afirma Aguiar (2001), muitas obras serviram de instrumento por onde vozes adultas, tolhidas, expressaram os não-ditos da sociedade de então. Surgiram daí obras de grande criatividade no uso de metáforas e símbolos.

Com a reforma do ensino, nos anos 1970, motivado, principalmente, pela lei que obrigava a adoção de autores nacionais nas escolas brasileiras, o livro passou a ser privilegiado e a criança um consumidor em potencial. As editoras passaram a especializar seus catálogos infanto-juvenis, organizando suas produções em séries e coleções, a fim de explorar de uma forma mais eficiente e lucrativa os temas, personagens e autores.

Com isto, duas vertentes marcaram a Literatura Infantil na época: a primeira propiciou edições de qualidade gráfica e estética com textos renovados através da reescrita dos contos de fadas, das obras que polemizavam a realidade social e o cotidiano infantil, da construção de personagens com profundidade psicológica. A segunda caracterizou-se pelas obras sem muito significado para o mundo da criança e pecaram pelo pedagogismo, pela imbecilização da infância.

Na década de 1980, o grande marco, com a abertura política, foi a explosão de publicações e a especialização da Literatura Infantil, o que se estende até os dias atuais.

Segundo Zilberman e Lajolo (1993, p. 171):

Decorridos quase cem anos dos primeiros e tímidos esforços de criação de uma literatura para a infância brasileira, é notável a quantidade de títulos disponíveis e muito diversificados os projetos aos quais eles parecem corresponder. Tais fatos sugerem tanto a consecução dos objetivos assumidos pela literatura infantil brasileira ao tempo de sua formação, como um desdobramento das características presentes na longínqua iniciativa de seus pioneiros.

A produção editorial infantil é muito rica e novos autores despontam trazendo textos cada vez mais próximos da realidade da criança com infinitas possibilidades de linguagens e gêneros literários, especializando desde os contos clássicos à poesia tradicional e visual, a literatura de cordel, a mitologia, dos livros ilustrados aos livros de imagens, entre outros. O mercado editorial também inovou, colocando à disposição do seu consumidor uma gama de suportes com *design* que vão desde o livro tradicional de capa dura até os livros-brinquedo, livros-jogo, livros manipuláveis com estruturas movediças, livros surpresa, livros de pano, livros de banho, entre outros. É claro que ainda se vê alguns resquícios do discurso pedagógico, da redução da criança e da má qualidade literária e tipográfica. Assim como qualquer outra manifestação artística, a Literatura Infantil também enfrenta lamentáveis equívocos. Conforme Aguiar (2001, p. 34):

[...] o percurso da produção literária para a criança no Brasil é a tensão entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. Contudo, a emergência de autores criativos e críticos garante a excelência de algumas obras. A situação, entretanto, não é tranqüila para o leitor, que precisa se salvar do bombardeio dos livros meramente comerciais para chegar ao bom texto.

Nesse sentido, Cunha (1999, p. 27) também salienta a importância em valorizar a qualidade de leitura oferecida às crianças e confere à Literatura Infantil o seu devido destaque como uma obra de arte que necessita ser lapidada:

Ora, na medida em que tivermos diante de nós uma *obra de arte*, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela *abertura*, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível – original, enfim, seja no conteúdo, seja na forma. Essa obra, maçada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida (CUNHA, 1999, p. 27).

Ainda assim, percorrendo caminhos difíceis, adequando seus conteúdos à realidade de cada época e impregnando de pedagogismo, a Literatura Infantil no Brasil tem seus méritos, como se pode concluir:

Embora experimentando limites de ordem narrativa, apenas ocasionalmente resolvidos, a literatura infantil nunca deixou de se integrar à sua época e representá-la à sua maneira. Posicionou-se perante seus projetos e beneficiou-se de alguns. Se grande parte das obras hoje desagrada, cumpre lembrar que, em seu tempo, foram apreciadas e até estimuladas (ZILBERMAN e LAJOLO 1993, p. 67).

A análise e avaliação do livro infantil estão condicionadas ao seu contexto histórico. O livro publicado em décadas passadas que pode ser visto com um olhar crítico no sentido negativo, em sua época recebeu um olhar de admiração e teve seus méritos diante de seus críticos e leitores.

#### **4.2.3 Trajetória da ilustração na Literatura Infantil**

Assim como a linguagem escrita na Literatura Infantil, a linguagem imagética também possui a sua história. As convenções da linguagem escrita e da imagética foram, desde os seus primórdios, consolidadas na sociedade da informação. Inicialmente, percebeu-se uma interiorização paulatina, que encobria algumas facetas dos códigos de linguagem, que atribuíam ao texto escrito seu grande suporte para transmissão informacional, conhecimentos e registros. Com isso, a linguagem imagética, durante muito tempo, foi relegada a segundo plano. Subestimada como meio de informação, a imagem no livro infantil teve um caráter apenas persuasivo e lúdico. Os ilustradores sequer tinham seus nomes publicados nas capas dos livros.

No início, a ilustração nos livros infantis era inserida apenas no frontispício ou capa. Com o tempo, veio a ilustração informativa: “Os primeiros livros voltados para crianças eram ilustrados porque eram informativos”, observa Nodelman (1988, p. 2). O fato de a ilustração ter

sido empregada desde cedo nos primeiros materiais informativos está relacionado à convicção de que livros infantis deveriam ter caráter pedagógico.

Acompanhando o estilo das ilustrações dos livros infantis do século XIX, a ilustração do livro infantil brasileiro teve as primeiras aplicações obedecendo a um determinado modelo, no qual a imagem era aplicada numa página separada do texto.

Em artigo intitulado *A ilustração: uma pedra de toque*, Barbosa (2002) apresenta um breve histórico da ilustração no Brasil e faz referência por décadas, aos ilustradores que foram surgindo e se destacando em cada época. Segundo Barbosa (2002), a ilustração surgiu no Brasil com as obras de Monteiro Lobato, este que, por mais uma vez, desempenhou um papel inovador na área de ilustração de livros infantis. A convite de Lobato, em 1920, Voltolino, o mais popular ilustrador de São Paulo, acostumado a fazer charges para revistas e jornais, ilustrou em cores a obra *A menina do nariz arrebitado*. Como não havia um projeto gráfico do livro, e com pouca experiência em livros infantis, Voltolino criou a capa ilustrada e cartonada, de 22 x 29 cm e apenas duas seqüências de cinco quadros com Narizinho e os insetos mexendo no seu nariz e a passagem de Narizinho chegando ao reino das Águas Claras, como mostram as ilustrações a seguir.



Ilustração 3: *A menina do Narizinho Arrebitado*, Lobato, 1920. – Capa.  
Fonte: Arquivo pessoal do ilustrador Jô Oliveira



Ilustração 4: *A menina do Narizinho Arrebitado*, Lobato, 1920.  
Fonte: (AZEVEDO, 1997, p.159)

Já o livro *Reinações de Narizinho* teve a participação do ilustrador Jean G. Villin, em 1931. Classificado como “livro de gravuras” e seguindo a tendência europeia de se popularizar um modelo muito próximo ao padrão atual era ricamente ilustrado, leve, adaptado ao porte físico e aos interesses da criança e conforme as diretrizes da Escola Nova, as quais preconizaram as imagens nos livros infantis – uma inovação no gênero. Percebe-se nesta edição uma ilustração mais elaborada, sugestiva e imaginativa, conforme demonstra a ilustração 5.

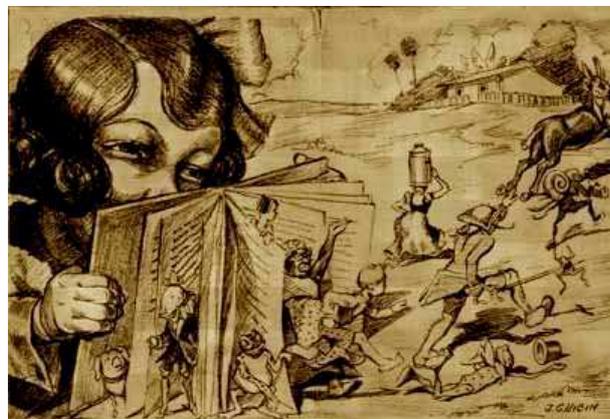


Ilustração 5: *Reinações de Narizinho*, Lobato, 1931.  
Fonte: (AZEVEDO, 1997, p. 315)

O ilustrador Jean G. Villin usou a técnica da litografia na edição de *Reinações de Narizinho*. Litografia é um tipo de gravura que utiliza a técnica de impressão na pedra. O desenho é feito por meio de marcas e do acúmulo de gordura, obtendo um ligeiro alto relevo sobre uma matriz e se baseia na repulsão entre a água e as substâncias gordurosas. Essa técnica se tornou muito popular como meio de impressão nos primórdios da imprensa moderna no século XIX e permitia criar ilustrações coloridas para livros, etiquetas, mapas, jornais, panfletos e pôsteres, além de reproduzir centenas de exemplares de uma única matriz.

Em paralelo a essa fase de Monteiro Lobato, na década de 1930, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, com a intenção de criar “álbuns-estampa”, promoveu um concurso de textos e ilustração infantil. Obtiveram premiação os livros *O circo*, de Santa Rosa, e *A lenda de carnaubeira*, de Paulo Werneck.

Após a morte de Monteiro Lobato, no início da década de 1950, André Le Blanc, ilustrador haitiano radicado no Brasil, ilustrou a obra completa de Lobato. Segundo Barbosa (2002, p.14), “com um traço solto e leve, conseguiu, durante vários anos, realizar um trabalho ilustrativo muito valioso”.

Na década de 1970, Barbosa (2002) destacou a publicação da *Revista Recreio*, que projetou muitos ilustradores, e a editora Ática, que investiu numa proposta gráfica ousada e lançou obras inéditas e bem ilustradas. Naquela mesma época, com o incentivo da FNLIJ, no Rio de Janeiro, e pelo CELIJU, em São Paulo, começaram a surgir estudos sobre a ilustração.

Conforme analisa Necyk (2007), é nessa década que a ilustração do livro infantil brasileiro se define. De acordo com a autora, a partir dos anos 1970, o livro infantil passa por uma extraordinária renovação. Tudo é praticamente reinventado: das concepções gráficas à qualidade técnica do produto. As editoras viram-se na necessidade de especializar seus catálogos infanto-juvenis e organizar os livros em séries e coleções, motivadas principalmente pela lei que obrigava a adoção de autores nacionais nas escolas brasileiras e visando a explorar uma forma mais eficiente e lucrativa de circulação dos livros.

De acordo com Necyk (2007, p. 24):

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.

Para Barbosa (2002), é na década de 1990 que a ilustração realmente se consagra como possuidora de um papel importante na formação do leitor. O poder da comunicação da imagem consolida-se como imediato e de fácil decodificação. O mercado editorial passa a dar maior importância à imagem e ao projeto gráfico.

As editoras perceberam que a infância vive na era da visualidade, dominada pelos meios de comunicação de massa. Naquele momento, o boom da imagem invadiu o mercado editorial, utilizando diferentes linguagens – a caricatura, o desenho clássico, a pintura, a ilustração pura, a colagem e a fotografia. Revelou-se um momento criativo único na ilustração brasileira (BARBOSA, 2002, p. 15).

Durante muito tempo, editoras, educadores e demais responsáveis pela produção e avaliação do livro infantil convencionaram que a composição do livro se dava exclusivamente a partir do texto, da idéia e da estrutura da história. Valorizava-se apenas o escritor, sendo este o único autor. No processo de produção, ilustrador e *designer*, normalmente, eram chamados após a aprovação do texto e tinham uma participação através da prestação de serviço. Aos poucos, percebem-se uma mudança de paradigma, quando o ilustrador e o *designer* passaram a ser considerados autores do livro tanto quanto o escritor.

A ilustração constitui parte essencial do livro infantil, a ponto de parecer impossível pensar em livro infantil sem esse elemento. Os ilustradores são autores quando ajudam na composição do texto escrito, explorando as idéias do autor a fim de ajudar na compreensão do texto. Em outros momentos narram mais que o texto escrito e invertem a posição: o texto escrito é somente um complemento da ilustração e, ainda, há livros que narram exclusivamente por meio da ilustração: são chamados de livros ilustrados ou, paradoxalmente, de narrativa muda, como se as ilustrações não tivessem nada a dizer.

O livro *O passeio de Rosinha*, de Pat Hutchins (2004) é um clássico exemplo da valorização da ilustração sobre o texto. O livro utilizou a estrutura do texto escrito como auxiliar da narrativa imagética, ou seja, a ilustração conta a história e as palavras apenas complementam e, quando lidas sem a leitura da imagem, não motivam o leitor à imaginação, tornam-se pobres, sem contexto significativo. O texto escrito acompanha algumas páginas duplas, dando um suporte quase desnecessário à narrativa. Consiste em frases curtas e simples:

A galinha Rosinha foi passear à tardinha  
andou pelo quintal  
caminhou em volta do lago  
passou por cima do monte de capim  
em frente ao moinho  
atravessou a cerca  
passou por baixo das colméias  
e voltou bem na hora do jantar.



Ilustração 6: *O passeio de Rosinha*, Hutchins, 2004. – Página dupla 1.

*O passeio de Rosinha* recebeu o prêmio Livro Notável, concedido pela *American Library Association* – USA. Com ilustrações em cores, rica em detalhes, estabelece uma criativa seqüência de acontecimentos. Com muito humor, a narrativa consiste numa raposa o tempo todo seguindo a galinha Rosinha, tentando caçá-la. Em cada bote ou movimento que a raposa faz para pegar a galinha, termina num acidente: pula em cima de um ancinho que bate em seu focinho; cai dentro do lago e no monte de capim; é soterrada pela farinha do moinho; quando salta a cerca, cai em cima de um carrinho e este dispara e passa batendo nas colméias e as abelhas, enfurecidas, saem em sua perseguição. Enquanto a galinha, sem perceber tais acontecimentos, volta tranqüilamente a tempo para o jantar.

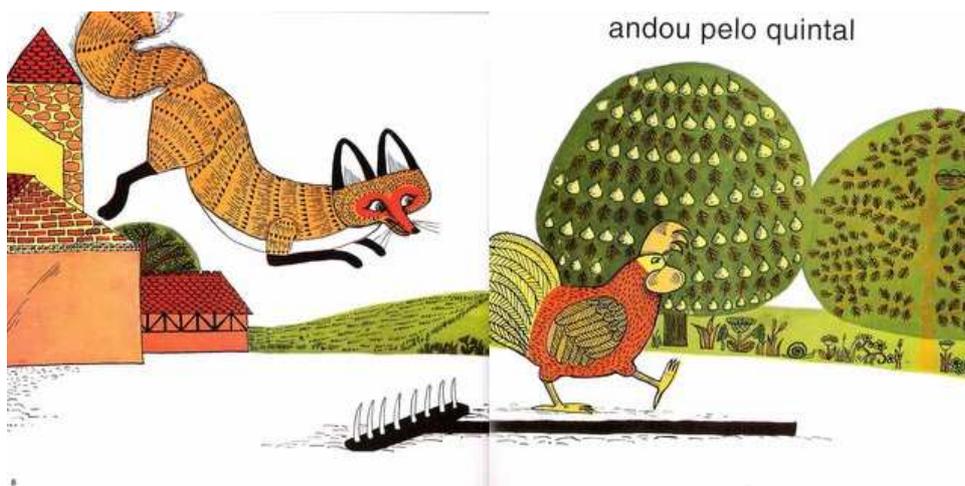


Ilustração 7: *O passeio de Rosinha*, Hutchins, 2004. – Página dupla 2.

Na trajetória da ilustração do livro infantil, percebe-se uma acelerada evolução a partir de 1990, com muitas inovações no conceito de *design* gráfico. O mercado editorial lança

uma grande quantidade de livros como *O passeio de Rosinha* e impõe uma marca imagética, de valorização da ilustração na Literatura Infantil contemporânea.

Entretanto, o que caracteriza a Literatura Infantil contemporânea não deve ser entendido apenas no sentido histórico da imagem. Necyk (2007) argumenta que “o termo contemporâneo, aplicado ao livro infantil, configura característica bem evidente na sociedade atual: a superposição de linguagens simultâneas”. Uma das principais características da arte pós-moderna está na colisão e superposição de diferentes mundos ontológicos, como o encontro da imagem e da palavra. É no caráter de se readequar a estas qualidades transitórias da vida moderna que os produtores culturais necessitam aprender a explorar as novas tecnologias e possibilidades multimídias, e aí está o grande investimento das editoras.

Assim, Necyk (2007) reconhece que o livro infantil contemporâneo possui características próprias como gênero literário. Este reconhecimento da Literatura Infantil como gênero específico faz com que ela ganhe 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.

Acompanhar os caminhos e transformações da Literatura Infantil ao longo do tempo, em especial ao que se refere à imagem, significa deparar-se com suas contradições, mas também com seus esforços de superação.

#### **4.2.4 Mercado Editorial e valorização da Literatura Infantil**

No decorrer da história da Literatura Infantil, percebem-se os paradigmas sendo consolidados aos poucos. No início, a desvalorização do que é infantil; em outro momento, a exploração apenas da narrativa escrita e, recentemente, a valorização do conjunto: texto, ilustração e projeto gráfico. É neste contexto que surge a necessidade de compreender, mesmo que superficialmente, as estratégias do mercado editorial na garantia de consolidar as relações com o consumidor do livro infantil. Faz-se necessário ressaltar também os motivos desse mercado ter se mostrado atrativo, o que se resume na valorização em vários setores do segmento literário infantil.

O editor, cada dia mais, preocupa-se com a organização da produção, no investimento em tecnologia e em mão-de-obra especializada, não apenas em busca de premiações, mas também em busca de competitividade de mercado. O livro é um produto

comercial, criado dentro da economia de escala, ou seja, quanto maior a tiragem, menor o preço e o menor preço significa capacidade competitiva. Como alertam Earp e Komis (2005),

o problema fundamental do editor não é colocar o seu produto no mercado, mas encontrar o leitor certo para cada um dos seus títulos. O problema fundamental do consumidor é encontrar os livros que o interessam em meio à multiplicidade de títulos produzidos. Juntando a oferta fácil com a demanda difícil, temos de fazer com que os editores e os compradores de livros se encontrem mutuamente.

Uma verdadeira revolução acontece na produção editorial para crianças no Brasil. O relatório baseado nas pesquisas realizadas em 2006 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), conforme acordo de cooperação técnica com a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) com finalidade de apresentar o desempenho do Mercado Editorial Brasileiro, mostrou um resultado relevante em relação à produção literária infantil. Em 2006, foram lançados no mercado 3.031 títulos de livros infantis, com um crescimento em 9.51% em relação ao ano anterior. Pode-se afirmar que a Literatura Infantil representa um nicho promissor no que se refere às oportunidades mercadológicas, tendo como comparativo a classificação de literatura adulta, que, no mesmo ano, colocou no mercado 5.853 títulos e teve um crescimento em 8,42% em relação ao ano anterior.

Esse resultado pode ser interpretado pela valorização da Literatura Infantil em várias instâncias, como, por exemplo, o destaque dado ao segmento nas feiras e bienais do livro e, em especial, a 1ª e a 2ª Feira Internacional do Livro Infantil, Juvenil & Quadrinhos, realizada em São Paulo nos anos de 2003 e 2005, respectivamente.

Um grande prestígio para a Literatura Infantil também foi a posse da escritora Ana Maria Machado, em 2003, na Academia Brasileira de Letras (ABL), eleita para ocupar a cadeira número 1, substituindo o Dr. Evandro Lins e Silva. Pela primeira vez, um autor com uma obra significativa para o público infantil foi escolhido para a Academia.

Um evento muito importante para a valorização da imagem nos livros infantis é a mostra *Traçando Histórias* que integrou a programação da Feira do Livro de Porto Alegre. A *Traçando Histórias*, com o objetivo de divulgar e valorizar o trabalho dos ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil, foi inspirada nas mostras internacionais, em especial a de Sarmede, Itália. O que se apresenta em Sarmede adquire caráter itinerante e, durante um ano, passa por várias cidades italianas e países vizinhos. Sarmede auto-intitula-se Paese delle Fiabe (cidade das fábulas) e promove constantemente cursos, mostras, festas e *workshops* que atraem ilustradores de todo o mundo.

Em 2001, a Feira do Livro de Porto Alegre criou a Alameda dos Ilustradores, na Praça da Alfândega e, no ano seguinte, em função de seu crescimento, passou para outro espaço, que se decidiu denominar de Largo dos Ilustradores, localizado diante do Memorial do Rio Grande do Sul, na mesma Praça. Em 2004, com as comemorações do Cinquentenário da Feira do Livro de Porto Alegre, a mostra *Traçando Histórias* adquiriu nova dimensão, com a realização entre as Salas Negras do MARGS – Ado Malagoli, com originais das ilustrações e produção de catálogo em papel *couchê* fosco com 96 páginas. Ao ser levada para esse espaço nobre, a *Traçando Histórias* teve repercussão e importância, passando a ser considerada como uma das mais importantes mostras do gênero do país.

Paralelo aos eventos de valorização da imagem, observa-se que o *design* do livro infantil brasileiro e o trabalho do ilustrador cada vez mais ganham méritos por parte da crítica especializada. Normalmente, no Brasil, o critério de escolha ou compra dos livros infantis passa pelo aval de instâncias de legitimação, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e a CBL que são instituições de grande importância no processo de valorização do livro. Cabe aqui descrever ações desses organismos nesse processo de reconhecimento e valorização do livro.

A FNLIJ foi criada em 1968, com o objetivo institucional de promoção da leitura e de divulgação de livros de qualidade para crianças e jovens. É a seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (IBBY), que, por sua vez, é uma associação internacional de Literatura Infantil e Juvenil, existente em 64 países.

Para atingir seu principal objetivo, a FNLIJ desenvolve várias atividades. No âmbito da leitura e seleção de livros para crianças e jovens, as editoras doam as primeiras edições dos livros publicados para análise e seleção. Os livros considerados de melhor qualidade são selecionados para fazer parte do acervo básico e formam a seleção Altamente Recomendáveis/FNLIJ. Fazem parte dessa seleção os dez melhores livros nas categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), cujos escritores, ilustradores, tradutores e editores recebem a láurea Altamente Recomendável, criada em 1975. Desse mesmo acervo, também são retirados os livros para o Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis. A primeira premiação, em 1974, consistiu de apenas uma categoria infantil, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Premiação FNLIJ – 1974

Categoria	Título	Autor	Ilustrador	Editadora
Criança	O rei de quase tudo	Eliardo França	Eliardo França	Orientação Cultural

Fonte: <http://www.fnlij.org.br/>, acesso em 15 out. 2007.

Aos poucos foram surgindo novas premiações como as categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), projeto editorial, revelação (autor e ilustrador), melhor ilustração, teatro, livro brinquedo, teórico e reconto. Conforme o quadro a seguir, pode-se observar as premiações em 2007 (produção 2006).

Quadro 3 – Premiação FNLIJ – 2007

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ILUSTRADOR</b>	<b>EDITORA</b>
Prêmio FNLIJ Ofélia Fontes - O melhor livro para a criança			
Felpe Filva	Eva Furnari	Eva Furnari	Moderna
O menino, o cachorro	Simone Bibian	Mariana Massarani	Manati
Prêmio FNLIJ Orígenes Lessa - O melhor livro para o jovem			
O rapaz que não era de Liverpool	Caio Riter	-	Edições SM
Prêmio FNLIJ Luís Jardim - O melhor livro de imagem			
A linha do Mário Vale	Mário Vale	Mário Vale	RHJ
Prêmio FNLIJ Monteiro Lobato - Tradução ou adaptação			
Os corvos de Pearblossom	Aldous Huxley Trad.: Luiz Antonio Aguiar	Beatrice Alemagna	Record
Andar duas luas	Sharon Creech Trad.: Fernando Santos	-	Martins Fontes
Nenhum peixe aonde ir	Marie-Francine Hébert. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges	Janice Nadeau	Edições SM
Com vocês, Klimt!	Bérénice Capatti Trad. Mônica Esmanhotto.	Octaviana Monaco	Edições SM

Histórias de Ananse	Adwoa Badoe. Trad. Marcelo Pen	Baba Wagué Diakité	Edições SM
Prêmio FNLIJ Malba Tahan - O Melhor Livro Informativo			
Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular	Carlos Patati e Flávio Braga	-	Editora Ediouro
Prêmio FNLIJ Odylo Costa, Filho - O melhor livro de poesia			
Lampião & Lancelote	Fernando Vilela	Fernando Vilela	Cosac Naify
Prêmio FNLIJ Gianni Rodari - O melhor livro brinquedo			
Os três porquinhos	Cyril Hahn. Trad. Eduardo Brandão	Cyril Hahn	Companhia das Letrinhas
Prêmio FNLIJ Cecília Meireles - O melhor livro teórico			
História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque	Fernando Léo Schlafman	-	Ediouro
Prêmio FNLIJ Figueiredo Pimentel - O melhor livro reconto			
Viagem pelo Brasil em 52 histórias	Silvana Salerno.	Cárcamo	Companhia das Letrinhas
Prêmio FNLIJ Henriqueta Lisboa - O melhor de literatura em Língua Portuguesa			
Contos e lendas de Macau	Alice Vieira	Alain Corbel	Edições SM
Prêmio FNLIJ - A melhor ilustração			
Lampião & Lancelote	Fernando Vilela	Fernando Vilela	Cosac Naify
Prêmio FNLIJ - O melhor projeto editorial			
Lampião & Lancelote	Fernando Vilela	Fernando Vilela	Cosac Naify
Prêmio FNLIJ - Revelação escritor			
Lampião & Lancelote	Fernando Vilela	Fernando Vilela	Cosac Naify

Fonte: <http://www.fnlij.org.br/>, acesso em 15 out. 2007.

Vale ressaltar como destaque as Edições SM, que sobressaíram recebendo prêmios nas categorias melhor livro para os jovens, tradução ou adaptação (com três prêmios nessa categoria) e melhor livro de literatura em língua portuguesa; e a Editora Cosac Naify, que recebeu prêmios nas categorias melhor livro de poesia, melhor ilustração e melhor projeto editorial. O livro *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela (2006), foi premiado nas categorias melhor livro de poesia, melhor ilustração e melhor projeto editorial.

No âmbito da formação do educador, a FNLIJ entende que a formação do leitor é uma ação educativa e cultural, sempre mediada e promovida por um adulto. Portanto, investe na formação de professores e bibliotecários realizando oficinas, cursos, seminários e prestando assessorias junto a entidades públicas e privadas.

Na esfera de projetos de promoção de leitura, a FNLIJ promove projetos de estímulo à leitura, entre eles: Bibliotecas Comunitárias Ler é Preciso; 4º Salão do Livro para Crianças e Jovens; 3º Salão do Livro para Crianças e Jovens; 1º e 2º Salão do Livro para Crianças e Jovens; Ateliê do Artista; Concurso "Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura para Crianças e Jovens em todo o País"; Concurso "Uma Carta para Lobato"; Programa Nacional de Incentivo à Leitura; Promoção de Leitura Literária na Televisão; Meu Livro, meu Companheiro; Leia, Criança, Leia; Biblioteca para o projeto Recriação/Ministério da Previdência Social (MPAS); Viagem da Leitura; Livro Mindinho, seu Vizinho; e Ciranda de Livros.

A FNLIJ, por meio do seu Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOP), garante manutenção, implementação e disseminação do acervo de Literatura Infantil e Juvenil (22.000 volumes brasileiros e 11.000 internacionais) capaz de subsidiar as mais diversas ações de promoção de leitura. O CEDOP possui uma coleção de 15.000 periódicos nacionais e internacionais especializados em leitura, educação, Literatura Infantil e Juvenil e áreas afins, além de monografias, catálogos, teses, relatórios, manuais, artigos de periódicos, vídeos, cartazes, fotos e material iconográfico.

A FNLIJ tem como objetivo realizar concursos para promover a leitura e os livros de qualidade. Como seção brasileira do IBBY, desenvolve as atividades internacionais:

- Prêmio Hans Christian Andersen do IBBY – o Nobel da Literatura Infantil e Juvenil: indica, desde 1978, a cada dois anos, os candidatos (um escritor e um ilustrador);
- Lista de Honra do IBBY: seleciona, desde 1970, a cada dois anos, um escritor, um ilustrador e um tradutor, para a Lista de Honra, que circula por todo o mundo editorial;

- Bienal de Ilustrações de Bratislava (BIB) na Eslováquia: seleciona, desde 1968, os artistas brasileiros que participam da Bienal;

- Feira de Livros Infantis de Bolonha, na Itália: organiza a participação brasileira anual, tendo participado de outras Feiras de Livros em que o Brasil foi o país homenageado, tais como Frankfurt (1994), o Salão do Livro em Paris (1998) e Guadalajara (2001);

- Exposições de ilustrações e de livros de Literatura Infantil e Juvenil brasileiros no Brasil (BIB 1969 no MAM/RJ; I Exposição Retrospectiva de ilustrações de Livros Infantis Brasileiros, Caixa Econômica, 1972; Mostra de Ilustrações para crianças – Rio 1987 – BNDES; Bolonha 1988 – BPERJ; BIB 1990 – IAB/RJ e Goiânia);

- Exposições de ilustrações e de livros de Literatura Infantil no exterior (O Livro para Crianças no Brasil – Frankfurt 1994 – CBL/EMC; Brasil! *a bright blend of colours* – Bolonha 1995 – CBL/EMC; Rio de Janeiro – Estocolmo 1995; Rio de Janeiro – Quito 1995; Rio de Janeiro – Lisboa 1996; Roma 1998; Jardim Secreto, da Feira de Bolonha 1996; Mostra de Ilustradores de Bolonha 1997);

- Presta consultoria a editores e especialistas estrangeiros;

- Revista Latino-americana de Literatura Infantil e Juvenil das seções latino-americanas do IBBY; co-editora brasileira;

- Congressos bienais do IBBY;

- Comitê Executivo do IBBY – participa desde 2000;

- Congresso Cuba – "Para Ler o Século XXI", desde 1999.

Em 1998, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) contratou a FNLIJ para selecionar 106 títulos de Literatura Infantil destinados a compor o acervo de 36.000 escolas públicas do primeiro segmento do ensino fundamental por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Após a seleção, foram redigidos dois pareceres para cada título, totalizando 212 pareceres, elaborados por especialistas de Literatura Infantil e Juvenil votantes da FNLIJ.

O processo de seleção de títulos atendeu aos critérios solicitados pelo FNDE: "A seleção deverá ser feita entre as Obras Altamente Recomendadas e Premiadas, sendo que o principal critério de escolha será a qualidade do livro, observando-se, em iguais condições, texto, imagem e projeto gráfico" (FNLIJ, 2007).

Participaram da elaboração dos pareceres 17 leitores dos estados conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Leitores por Estado

Rio de Janeiro	10
São Paulo	01
Distrito Federal	01
Minas Gerais	02
Rio Grande do Sul	01
Goiás	01
Espírito Santo	01

As categorias dos Prêmios/FNLIJ que atenderam aos critérios do FNDE foram agrupadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Categoria de premiação/ FNLIJ

	<b>TOTAL DE LIVROS</b>	<b>%</b>
<b>Nacionais</b>		
Livros de Narrativa	49	46%
Livros de Poesia	15	15%
Livros de imagem (sem texto)	6	5%
Livro Informativo	16	15%
<b>Traduzidos</b>		
Livros de Ficção e não ficção compreendendo os gêneros acima	20	19%
<b>Total</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>

Fonte: <http://www.fnlij.org.br/>, acesso em 15 out. 2007

Percebe-se, naquela data (1998), um percentual baixo (5%) no que se refere aos livros de imagens. A CBL esclareceu que “os percentuais correspondem ao peso dos livros recebidos pela FNLIJ, o que por sua vez, reproduz, aproximadamente, a posição das categorias no mercado nacional”. A variedade do acervo contempla os clássicos e contemporâneos brasileiros e estrangeiros, além de várias editoras especializadas. Ao utilizar esta experiência no campo da seleção de livros, a FNLIJ iniciou a sua argumentação para proceder à seleção dos títulos, baseando-se em documentos internacionais e nacionais, que defendem os direitos de acesso ao conhecimento da humanidade como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança, a Constituição Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A CBL é uma entidade de âmbito nacional, fundada em 1964. Com mais de 400 associados, reúne editoras, livrarias, distribuidoras e empresas de venda direta. Tem como meta estimular a difusão do livro e do hábito de leitura, promover a indústria e o comércio do livro e divulgar a produção editorial brasileira no país e no exterior. Em seu calendário permanente de atividades consta o Prêmio Jabuti, que tem como proposta destacar o melhor da produção editorial do país. Conforme a própria CBL:

Receber o Jabuti é um desejo acalentado por todos aqueles que têm o livro como seu ideal de vida. É uma distinção que dá ao seu ganhador muito mais do que uma recompensa financeira. Ganhar o Jabuti representa dar à obra vencedora o lastro da comunidade intelectual brasileira, significa ser admitido em uma seleção de notáveis da literatura nacional (CBL, 2007).

Um dos diferenciais do Prêmio Jabuti está na sua abrangência, contemplando todas as esferas envolvidas na produção de um livro, num total de 20 categorias de premiações, passando pela tradução, ilustração, capa e projeto editorial. São elas:

1. Melhor Tradução
2. Melhor Livro de Arquitetura e Urbanismo, Fotografia, Comunicação e Artes
3. Melhor Livro de Teoria/Crítica Literária
4. Melhor Projeto Gráfico
5. Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil
6. Melhor Livro de Ciências Exatas, Tecnologia e Informática
7. Melhor Livro de Educação, Psicologia e Psicanálise
8. Melhor Livro de Reportagem
9. Melhor Livro Didático e Paradidático de Ensino Fundamental ou Médio
10. Melhor Livro de Economia, Administração, Negócios
11. Melhor Livro de Direito

12. Melhor Livro de Biografia
13. Melhor Capa
14. Melhor Livro de Poesia
15. Melhor Livro de Ciências Humanas
16. Melhor Livro de Ciências Naturais e Ciências da Saúde
17. Melhor Livro de Contos e Crônicas
18. Melhor Livro Infantil
19. Melhor Livro Juvenil
20. Melhor Livro de Romance

Vale ressaltar as especificações das categorias:

- Melhor Projeto Gráfico – refere-se à concepção de livro avulso ou de coleção, produzida originalmente no Brasil e que ressalte o conceito editorial da obra por intermédio do *design* e pela adequação dos materiais utilizados;
- Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil – refere-se às ilustrações de obras destinadas a crianças, pré-adolescentes ou adolescentes;
- Melhor Capa – referente à concepção e desenvolvimento gráfico da capa ou sobrecapa do livro como elemento autônomo; e
- Melhor Livro Infantil – refere-se ao texto ficcional ilustrado, que pode ou não mesclar elementos do “real”, destinado ao público infantil.

A Câmara Brasileira do Livro anunciou, em 21 de agosto de 2007, os vencedores do 49º Prêmio Jabuti 2007. Esta é a segunda fase do Prêmio, na qual são relacionados dez títulos finalistas nas 20 categorias. Em cada uma delas, três jurados votam, isoladamente e por escrito, nos três livros que consideram merecedores dos primeiros lugares. A apuração ocorreu em audiência pública na sede da entidade, em São Paulo. Conforme o quadro a seguir, foram selecionados para receber o 49º Prêmio Jabuti – 2007:

Quadro 6 – Vencedores do 49º Prêmio Jabuti 2007

	<b>TÍTULO</b>	<b>MÉRITO</b>	<b>EDITORA</b>
	Melhor Projeto Gráfico		
1º	Arquivinho de Otto Lara Resende	Mariana Lara	Bem-Te-Vi Produções Literárias
2º	Mam na Oca - Arte Brasileira do Acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo	Carlito Carvalhosa, Martha Tadaieski, Ana Basaglia Luiz Carlos C G Carvalhosa	PVDI e Arte Padilla
3º	Margaret Mee	Nair de Paula Soares e Joana de Paula Soares	PVDI e Arte Padilla
	Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil		
1º	Lampião & Lancelote	Fernando Vilela	Cosac Naify
2º	Cores das cores	Marcelo Cipis	Cosac Naify
3º	Contos de Grimm - Branca de Neve e rosa vermelha e outras histórias	Suppa	Editora Manole
	Melhor Capa		
1º	Ferdydurke	Elisa Cardoso	Companhia das Letras
2º	Lampião & Lancelote	Luciana Facchini	Cosac Naify
3º	50 poemas escolhidos pelo autor	Elaine Ramos	Cosac Naify
	Melhor Livro Infantil		
1º	Lampião & Lancelote	Fernando Vilela	Cosac Naify
2º	João por um fio	Roger Mello	Companhia das Letras
3º	Felpe Filva	Eva Furnari	Moderna

Fonte: <http://www.premiojabuti.com.br/BR/sobre.php>, acesso em 15 out. 2007.

Consagrando-se como um livro de excelente qualidade, *Lampião & Lancelote* de Fernando Vilela (2006), recebe pela CBL as premiações de Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil, Melhor Capa e Melhor Livro Infantil.

Ao analisar as conceituadas premiações brasileiras em Literatura, das entidades FNLIJ e CBL, observa-se a preocupação, cada vez maior, em valorizar o livro de uma forma global, na sua completude – texto, ilustração e projeto gráfico – o que enfatiza a idéia de aperfeiçoamento na qualidade editorial e, conseqüentemente, no crescimento do setor.

A cadeia produtiva do livro reúne os setores autoral, editorial, gráfico, distribuidor, livreiro, entre outros. O mercado editorial é a interface desses setores. Cabe destacar a cadeia criativa do livro infantil, ou seja, o processo de construção e a sua concepção até a mídia impressa.

O livro passa, necessariamente, por etapas, sendo o editor o responsável por coordenar equipes de redação, revisão, ilustração, *layout* e diagramação do miolo e capa, produção gráfica e mercado. A má apresentação pode comprometer um ótimo conteúdo. Portanto, é de grande importância o trabalho de toda a equipe de criação do livro infantil.

Muitos pensam que somente o texto e a imagem garantem a qualidade do livro infantil, mas existe um outro elemento importantíssimo que faz parte da significação da narrativa: o projeto de *design*.

A forma de se ler o livro infantil está intensamente relacionada em referências visuais. Desde a disposição do texto gráfico e do texto imagético até o formato material do livro, tudo pressupõe uma leitura. A diagramação sinaliza o olhar do leitor e chama a sua atenção para o que merece destaque. O editor, o escritor, o ilustrador e o *designer*, além do talento e dos conhecimentos técnicos e artísticos, necessitam dominar os processos sob os quais se constrói toda narrativa visual do livro infantil.

Com a influência de outras tecnologias da mídia, o livro infantil absorveu as inovações tipográficas e incorporou um estilo eclético. As aplicações do texto gráfico, por meio do alfabeto, passam pela tendência de serem aplicadas como imagem, potencializando a sua dimensão gráfica, passando pela produção de efeitos visuais muito bem estudados e criando significados simbólicos da mesma forma que o texto imagético. O texto gráfico é aplicado como elemento gráfico e como imagem. Conforme Necyk (2007), “o código escrito permanece obediente a seu sistema de diferenciação, mas a forma da letra e a tipografia aplicada operam por um sistema que funciona de forma relacional com o restante da peça gráfica”.

O *design* do livro infantil é um diferencial competitivo, não só no que se refere ao mercado editorial, mas também na conquista do leitor infantil, que convive com dinâmicas formas de entretenimento. É ao romper com a estética tradicional e ao desenvolver soluções inovadoras, integrando texto, ilustração e *design*, que o livro infantil chega ao mercado influenciando na decisão e opção da criança, sobretudo como fonte de lazer.

As aparências externas comprometem as características internas. É a primeira impressão que o leitor tem, pelo visual do livro, que são criadas as expectativas quanto ao conteúdo. Uma mesma história pode ter uma resposta diferenciada quando inserida em *designs* diferentes; como exemplo, se o livro foi impresso em capa dura com sofisticados recursos gráficos, poderá despertar maior interesse da criança que quando impresso em monocromia e

com capa simples. Um bom editor, preocupado com o *marketing*, sabe que a capa vai ser exposta junto a muitas outras no comércio; então, empenha-se na criação de uma capa que, no meio de tantas outras, possa chamar a atenção do futuro comprador, que o atraia, o seduza e o convença.

Para Necyk (2007), o formato é muito significativo na relação entre criança e livro, o que faz o editor ter um cuidado especial na sua apresentação. As publicações infantis ganham formatos poucos convencionais. Um formato bem aceito pelas crianças é o quadrado; como explica Necyk (2007), ele constitui uma forma básica de fácil reconhecimento e associação para a criança, estabelece uma proporção igualitária entre altura e largura e gera uma relação espacial diferenciada para a disposição do texto e da ilustração. Quando aberto, as páginas duplas do quadrado dão origem a uma visualização horizontal parecidas com as proporções da tela do cinema. Porém, percebe-se, no mercado, uma infinidade de formatos, muitos assemelhados ao conteúdo ou personagem central da história. Existem livros em formatos de animais, casas, carros e outros bem inovadores.

As ilustrações, principalmente as dos livros infantis brasileiros, apresentam uma gama de linguagens. Muito se tem discutido sobre a importância de reavaliar a produção gráfica, de forma que nenhuma informação imagética possa distorcer a riqueza cultural e gerar preconceitos. Os profissionais envolvidos na cadeia criativa do livro infantil estão, cada vez mais, conscientizando-se de que a informação extraída da imagem pode levar ao conhecimento do mundo, das diferentes culturas, histórias e modos de ser das pessoas e de cada povo.

Entendendo que a imagem, na produção gráfica, não deve ser tratada apenas como ilustração da palavra, nem o texto como explicação da imagem, mas que ambos contribuem para a condução da informação; o estudo das possibilidades da forma de representação onde os discursos verbal e visual dão origem a novas formas de leituras fazem um diferencial no mercado editorial. A ilustração de livros infantis apóia-se em estudos e pesquisas, e não apenas no talento do ilustrador para o desenho. Cada vez mais se investe na qualidade e na variedade da produção gráfica para que a ilustração seja uma fonte de produção de sentidos.

### 4.3 A NARRATIVA IMAGÉTICA NO LIVRO INFANTIL

É por meio da Literatura Infantil que se possibilita à criança incluir alguns fragmentos da realidade, do mundo, da sociedade, do ambiente próximo ou longínquo, mediante um conjunto de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia. A Literatura Infantil, bem como a imagem impressa em seus livros, pode comunicar vários sentimentos que devem ser vivenciados pela criança: alegria, tristeza, descoberta, medo, enfim, o universo da criança que precisa ser explorado e trabalhado para que ela cresça construindo conhecimentos que a permitam lidar com esses sentimentos.

Yolanda (2001, p. 44) acrescenta, em síntese, a respeito das ilustrações nos livros:

- O livro ilustrado possibilita a permanência da imagem no leitor, permitindo interpretações pessoais.
- O livro ilustrado introduz o leitor na aprendizagem da escrita e proporciona uma crescente velocidade de sua compreensão.
- O livro ilustrado pode apresentar as relatividades da cor, da forma e da posição dos objetos no tempo e no espaço.
- Além da percepção, o livro ilustrado contribui para o enriquecimento do senso ético-estético da criança, desenvolvendo múltiplos pontos de vista – o livro ilustrado pode projetar o indivíduo num mundo de imaginação e devaneio, importante para o desenvolvimento de sua expressão criadora.

A imagem do livro infantil permite ao leitor superar os bloqueios peculiares do pensamento concreto, conduzindo-o a estabelecer relações e a construir pensamentos abstratos. Tudo isto para responder às suas necessidades mais íntimas, que a criança tem sem sequer saber formulá-las, e assim aprender a lidar com as imagens da realidade, e a construir, dessa forma, a sua própria cosmovisão.

Normalmente, a imagem permite uma leitura particular e de vocabulário abstrato, muitas vezes, nem carece de muitas explicações. O leitor infantil de imagens, aos poucos, formula o seu próprio vocabulário. No entanto, alguns ilustradores usam recursos complexos ao criar a imagem, com linguagens cultas ou com signos simbólicos, que precisam de uma mediação. Alguns recursos, códigos e linguagens naturais ou convencionados em determinadas culturas se fazem imprescindíveis dominar para uma leitura efetiva.

Tratada como ilustração, a imagem no livro infantil tem como função ajudar a organizar o pensamento e a entender a informação que está na linguagem verbal. Ela não precisa, necessariamente, acompanhar um texto escrito; pode ter um conteúdo independente. Lúdica, a imagem ajuda na visualização agradável da página; quebra o ritmo em textos longos, muitas vezes cansativos para leitura; apóia a leitura de textos escritos do ponto de vista do enredo, ao

construir formas, personagens, cenários, enfim, compõe junto com o texto verbal uma leitura dinâmica.

Yolanda (2001, p.13) afirma que “a ilustração de um livro, mesmo que escrito em língua estrangeira, pode ser compreendida por outros povos e outras culturas”. No livro infantil, a criança resgata a imagem por meio de uma representação lúdica e, muitas vezes, percebe muito mais a imagem como narrativa que o próprio texto. Ela reage instigando a imaginação frente à leitura de imagens e passa a incluir no seu repertório de atividades culturais a apreciação estética.

A ilustração no livro infantil aparece impregnada de significados dentro da narrativa da história. No entanto, o livro infantil também deve ser apreciado como uma obra de arte pelo seu potencial expressivo, que vai além da mera narrativa. Segundo Barbosa (2002), mais como um filme que como uma pintura, sua força estética deriva da continuidade de imagens, do relacionamento das páginas, à medida que são passadas.

Oliveira (1994) defende a ilustração no livro infantil como um ato de narrar, informar ou persuadir através de imagens. Com embasamento nessa afirmativa, pode-se acrescentar que a ilustração é um recurso consistente de expressão visual para a representação de uma mensagem verbal. Mas, acima de tudo, a leitura de imagens na Literatura Infantil deve ser um instrumento de prazer, que permite explorar outros mundos reais ou imaginários, que nos aproxima de outras pessoas e de outras idéias.

No entanto, observa-se que, na medida em que a criança vai dominando o código escrito, a ilustração tende a perder espaço para o texto. Conforme Necyk (2007), esse fenômeno induz à suposição de que a ilustração utilizada nos livros infantis funciona apenas como auxílio à leitura do iniciante. Em outras palavras, a suposição de que após o domínio do código escrito, a ilustração se torna irrelevante como fonte de informação.

Na relação entre palavra e imagem e nas diferenças na representação, a palavra pode representar o material e o imaterial, em contraposição com as imagens, que só podem representar o visível, objetos materiais. A imagem é incapaz de representar o invisível, que o expressa por meio de intenções, sentimentos, emoções, mas ela pode ser um meio visível para se atingir o invisível. Quanto ao seu aspecto descritivo, a imagem do livro infantil é universal. Considerando a forma de registro, é necessário muito texto para descrever uma cena comum, representada numa única imagem e apreendida num simples olhar.

No livro infantil, a imagem pode descrever os objetos materiais com mais detalhes que o texto escrito, pois é mais direta. Em uma única cena, a ilustração pode fornecer grande parte da informação quanto à aparência física, personalidade e estado de espírito dos personagens. É possível ainda informar sobre o cenário e a ação que está sendo executada na

narrativa. A imagem descreve o visível com maior facilidade que o texto. No entanto, verifica-se que a linguagem verbal é bem mais eficiente na sua capacidade de articular idéias, o que, por sua vez, constitui quase uma incapacidade da imagem que não representa um conceito, por exemplo. Os versos tão conhecidos de Vinícius de Moraes “era uma casa muito engraçada/ não tinha teto não tinha nada/ ninguém podia entrar nela não/ porque na casa não tinha chão...” são imaginativos, mas como ilustrar tal texto?

Necyk (2007, p. 60), ao refletir sobre a questão do tempo na imagem, pondera que o tempo da imagem é o presente, ela desconhece o passado e o futuro – os marcadores do tempo. Mesmo que relate uma cena no passado, a imagem é representada no seu presente, no seu momento. Não existe a possibilidade de representar “foi”, pois mesmo uma representação do passado é mostrada como “é”. O texto, por sua vez, expressa o tempo e a própria conjugação dos verbos é o maior indício do tempo da ação descrita, se presente, passado ou futuro.

Conforme Brandão (2002, p.9), alguns ilustradores utilizam vários gêneros na construção da sua obra, podendo a ilustração ser:

- a representação realista e descritiva, que se prende totalmente ao texto escrito (de caráter objetivo);
- a imagem simbólica, de grafismo novo e de grande riqueza de cores, que permite à criança exercer sua capacidade de imaginação e criação (de caráter subjetivo, estético, social ou cultural);
- por fim, aquela imagem que une as duas anteriores, conseguindo aliar os elementos objetivos e os subjetivos, permitindo leituras múltiplas que dependerão do repertório do leitor (parco ou vasto) e que independem da faixa etária do indivíduo.

A representação que se prende totalmente ao texto escrito ocasiona uma redundância; talvez se justifique pela tentativa de explicar o texto na sua objetividade. A representação de caráter subjetivo, estético, social ou cultural, instiga o leitor a elaborar a sua narrativa pessoal, a acrescentar conhecimentos anteriores a uma nova informação e moldar o conhecimento. A representação que une os elementos objetivos e subjetivos proporciona uma organização do pensamento de forma mais clara. O objetivo ajuda o leitor a completar a informação que está subjetiva e vai depender do repertório do leitor.

No entanto, o imaginário só se desenvolve quando dispõe de experiências que se alimentam e que se reorganizam. A narrativa imagética no livro infantil contribui para a construção de um acervo de informações, um banco de imagens que poderão ser utilizadas em situações interativas. Dispor dessas imagens, quando organizadas no imaginário, é fundamental para instrumentalizar a criança na aprendizagem e na sua socialização. Com leitura constante da

imagem no livro infantil, a criança aprende a criar significações, a comunicar suas idéias, a decodificar signos, expressar a linguagem e se socializar.

#### **4.3.1 O livro de imagens ou de narrativa muda**

Conhecidos como livros infantis sem texto, os livros usualmente chamados de livros de imagens ou de narrativa muda usam apenas imagens na composição da história e permitem uma elaboração fértil da linguagem visual. Ensinam que é possível dizer coisas sem usar palavras. O suplemento verbal é utilizado nas partes pré-textuais e pós-textuais da estrutura tradicional de um livro.

A seqüência lógica dos fatos que narram a história pela imagem possibilita à criança uma habilidade de construção do início, meio e fim. Possibilita, ainda, a ordenação do pensamento, como num quebra-cabeça que se encaixa e que, juntadas as partes, completa o todo.

Normalmente, nos livros infantis com texto, as ilustrações são mais descritivas que narrativas. No caso do livro de imagens, uma boa ilustração se apresenta e faz ver o que no texto não está escrito, integrando e enriquecendo a história. Dessa maneira, o enquadramento normalmente privilegia a visão do todo, da cena completa ou daquilo que deve ser mais importante na narrativa. As ilustrações têm seqüências e cada quadro é precedido e seguido de outro quadro. Dessa forma, a capacidade narrativa da imagem é utilizada na seqüência das cenas que possuem vínculos com as imagens da página anterior e da página seguinte, e um vínculo global com toda a narrativa. A leitura dessa narrativa por meio da seqüência de cenas sugere um texto criado pelo receptor, enquanto este visualiza as ilustrações com ampla margem de interpretação. O texto imagético é uma transposição verbal da narrativa, e não uma tradução, pois imagens são intraduzíveis.

No entanto, a tendência da imagem na Literatura Infantil é abrir, explorar a interpretação; enquanto a tendência do texto é fechá-la, controlá-la ou delimitá-la. Uma narrativa feita apenas de imagens pode dar margem a inúmeras interpretações e, a partir do momento que não vem acompanhada de texto, faz com que o leitor feche uma versão para si mesmo, fazendo do texto algo único, original e verdadeiro. A atribuição de sentido passa a ser de responsabilidade de um expectador criativo.

Os elementos da estrutura narrativa precisam ser coesos e apresentar uma surpresa para estimular o leitor a dar continuidade à leitura. É importante ressaltar que essas narrativas necessitam de uma produção especificamente pensada. As cenas ilustradas devem ser idealizadas

de forma a elucidar uma série de informações que poderiam ser fornecidas verbalmente. Para alcançar tal intuito, muitas vezes os ilustradores recorrem às convenções do cinema e das histórias em quadrinhos (HQ).

Um bom exemplo do recurso expressivo alcançado exclusivamente por meio de ilustrações é o livro *Ida e Volta* (1998). Nele, o ilustrador Juarez Machado conta uma história onde um personagem invisível vai sendo construído mediante uma seqüência de acontecimentos que são explorados desde a capa até a contracapa. Camargo (1995) afirma que este foi o nosso primeiro livro só de imagens, desenhado em 1969 e publicado somente em 1975, primeiramente em uma co-edição Holanda/Alemanha, em seguida na França, Holanda, Itália e, por fim, em 1976, no Brasil, pela editora Primor. A ilustração a seguir apresenta a capa com re-edição da editora Agir.



Ilustração 8: *Ida e Volta*, Machado, 1998. – Capa.

A narrativa é construída pelas pegadas molhadas (índices) e impressas pelo personagem no seu trajeto. Não há uma descrição física através de desenho, abrindo espaço para a imaginação do leitor. A presença do personagem é notada apenas pelas pegadas; primeiramente, descalço e, depois, de sapatos, que são deixados no trajeto e pelas alterações sofridas em todo o ambiente narrativo por onde ele passa. Outros personagens aparecem em cena; o cachorro e o homem-anúncio com pernas de pau, além da velhinha e do pintor de letreiros, que é atropelado pela bicicleta do personagem misterioso.

O cenário é composto também pela ausência de algum objeto extraído – o cabide de roupa vazio no armário; o chapéu retirado da chapeleira; a maçã arrancada da árvore e, depois de comida, jogada no cesto de lixo da rua; o vaso de flores que desaparece da banca do florista e, na

cena seguinte, vai parar nas mãos de uma velhinha; e também pelas marcas deixadas pela roda da bicicleta, além de outros detalhes que compõem o ambiente narrativo.

O livro *Ida e Volta* recebeu vários prêmios nacionais e internacionais, entre eles, pela FNLIJ, a Láurea Altamente Recomendável – Criança, em 1976 e o Prêmio Luís Jardim, na categoria Melhor Livro de Imagem, em 1981.

Muitos autores no Brasil vêm explorando este recurso artístico de narrativa, como Eva Furnari, Ângela Lago, Roger Mello, Ziraldo, Ciça Fitipaldi, Zélio, Cláudio Martins, Rogério Borges, Eliardo França, Ana Raquel, Luís Camargo, Helena Alexandrino, Rubens Matuck, Ricardo Azevedo, Nelson Cruz, Regina Rennó, Regina Yolanda, André Neves, entre outros.

#### **4.3.2 A narrativa seqüencial: histórias em quadrinhos**

Ao longo de mais de um século de existência, muitas têm sido as definições para as HQ, que podem ser entendidas como um encadeamento entre textos e imagens, sugerindo uma seqüência lógica, utilizando ao mesmo tempo os recursos do desenho e narrativas próprias da Literatura, tornando-se, assim, uma técnica narrativa e não propriamente uma linguagem. Portanto, define-se, resumidamente, que HQ é uma técnica em que textos e imagens, colocados de forma complementar e em seqüência, tem o objetivo de contar histórias dos mais variados gêneros e estilos.

As HQs caracterizaram-se por serem produtos de uma cultura de massa e, portanto, nem sempre têm a assinatura presente dos profissionais envolvidos em sua produção, que envolvem, entres outros profissionais, os da área de cores, desenho, roteiro e arte-final. A sua produção é bem típica da produção em série, uma das facetas do capitalismo de consumo.

Eisner (1995) afirma que, durante o processo de criação de quadrinhos, os autores conseguiram uma hibridação bem-sucedida de ilustração e prosa e a configuração geral, e a HQ

apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente (EISNER, 1995, p. 8).

O conhecimento e a utilização prática dos recursos narrativos das HQs, por muito tempo publicadas apenas no formato de revistinhas – usualmente chamadas de gibis – ou de pequenos trechos editados em jornais e revistas, foram aos poucos sendo apreendidos e utilizados na Literatura Infantil. Essa disposição veio, principalmente, da popularidade das HQs

entre as crianças, pois, a princípio, as HQs consagraram-se como leituras que privilegiaram o caráter recreativo.

A narrativa de uma HQ se dá basicamente dentro de vinhetas, que são representações gráficas de um espaço de tempo, quadrada ou retangular, um quadro que contém as imagens da história. O tamanho das vinhetas é diferenciado de acordo com o interesse da ação que esta narra, com o andamento da história e com o grau de emoção a transmitir ao leitor, assim como o tempo de leitura.

A leitura de HQ não é considerada tarefa simples. A leitura baseia-se, fundamentalmente, na comunicação visual de elementos pré-estabelecidos, com linguagem convencional. Aparentemente, o texto visual é de fácil compreensão, mas a leitura efetiva só se dará se o leitor reconhecer os diversos recursos de linguagem, pois suas convenções sugerem um conhecimento prévio dos códigos usados na narrativa. Em outras palavras, a leitura só será completa aos leitores que foram iniciados nessa linguagem e a ela têm acesso.

Um exemplo de convenção na HQs é o uso de balões. O balão é o espaço que determina os diálogos ou os pensamentos dos personagens. O balão pode ser colocado em qualquer lugar na história, porém de maneira que seja perfeitamente visualizado pelo leitor, pois mesmo na leitura de livros infantis em HQs lê-se da esquerda para a direita e de cima para baixo. O conteúdo dos balões pode ser constituído apenas de um sinal lingüístico ou um grafema: um ponto de interrogação ou de exclamação, ou apenas uma letra. Estes sinais são índices de dúvidas, surpresas, ou que o personagem está dormindo para o balão com da letra Z. A figura a seguir apresenta alguns exemplos de balões:

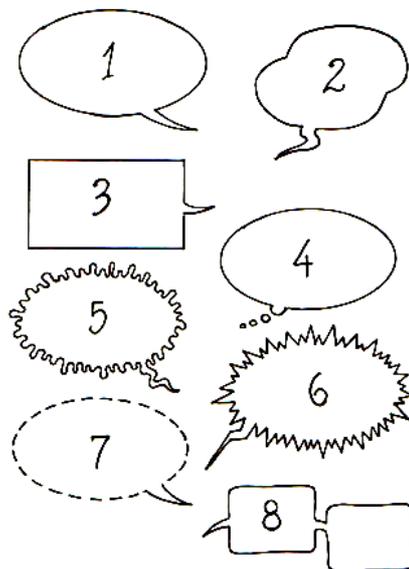


Figura 8: Exemplos de balões

Fonte: <http://www.chinitarte.com/bd5.html>, acesso em 8 jan. 2008.

Na convenção, diálogos e pensamentos são representados em balões parecidos, com uma linha contínua, a diferença está apenas na seta ou rabicho que sai em direção ao personagem, para indicar o diálogo; enquanto que no de pensamento esse caminho é formado por pequenos círculos ou borbulhas. Na Figura 8, os balões 1, 2 e 3 representam o diálogo, e o 4 representa o pensamento.

O sussurrar ou a fala em voz baixa é representada em balões com limites ou risos tracejados, exemplificado pelo balão 7 na Figura 8. Este balão serve também para representar segredos, confidências ou a voz fraca de alguém prestes a morrer.

O balão elétrico, número 6 da Figura 8, em forma de dentes de serra, pode representar a voz saída de um robô, um grito ou uma voz ao telefone, por exemplo. O balão 5 na Figura 8 representa a voz trêmula de alguém em fim de vida ou que sente muito frio, ou, ainda, aterrorizada.

O efeito do duplo balão é o que se pode ver na ilustração 8 da Figura 8; são dois balões unidos por uma junção e servem para indicar que entre um balão e outro o personagem fez uma pausa no diálogo ou mudou de assunto.

Além dos balões, podem ser destacadas as convenções: o uso de sinais gráficos como as onomatopéias, para a tradução de um ruído específico – “POF”, “SOC”, ”TUMPT”, “CRASH”, “SPLASH” –; as pequenas estrelas sobre a cabeça de um personagem, indicando dor ou tontura; o uso de linhas para separar um quadro de outro e estabelecer um sentido de evolução no tempo entre as cenas representadas; o uso de tiras para mostrar uma "voz do narrador" dentro da história; entre outros.

Outro detalhe importante na leitura de livros infantis em HQs é o percurso visual, que é a direção que o leitor deve seguir para acompanhar a história sem esforço e sem se perder, dando atenção à totalidade das vinhetas e, o que é mais importante, ao centro de interesse de cada vinheta. No entanto, o percurso visual, com a prática, torna-se algo instintivo.

Na Literatura Infantil, vários autores usam narrativas em HQs, buscando a intertextualidade e a dinâmica apresentada na sua estrutura de linguagem verbal e não verbal. Dessa forma, as HQs empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis para expressar idéias similares, é essa aplicação que designa a narrativa seqüencial.

### 4.3.3 A construção de significados no contexto sociocultural

A Literatura Infantil, no Brasil, cresce com uma tendência para a retomada de clássicos universais, de clássicos da cultura popular brasileira, de contos de fadas, de histórias exemplares e das mitologias. Nesse conjunto, uma grande produção se direciona para o segmento das relações no contexto sociocultural e com temas voltados para as relações interpessoais.

Multiplicam-se as edições cujas narrativas se assentam sobre o cotidiano da sociedade, refletindo a mentalidade das crianças modernas. Schimidt (2006, p. 57) afirma que:

De qualquer maneira, ficou para trás o tempo em que cabia ao livro infantil ensinar a escovar os dentes, atravessar a rua ou se comportar bem. Atualmente, a vertente moralizadora do livro deu lugar ao politicamente correto, ao que instiga a pensar no pobre, no marginal, e também na sensibilidade social, na ecologia, na consciência da injustiça e da exclusão.

Nesta perspectiva, uma grande preocupação dos educadores está na abordagem dos conteúdos dos livros que muitas vezes tendem a pasteurizar um tema difícil, narrando de maneira superficial ou apresentando soluções simplistas para assuntos como a morte, a desagregação familiar, a miséria, a sexualidade, as drogas, a violência urbana, entre outros. Se, nesta situação, a abordagem de um tema por meio do texto escrito parece complicada, a imagem que acompanha ou que narra uma história pode carregar ainda mais complexidade por se tratar de uma representação semiconcreta.

As imagens no livro de Literatura Infantil voltado para temas sociais, de alguma forma, oferecem um registro dos acontecimentos reais, espaciais, temporais e concretos das práticas discursivas nos seus contextos. Os sentidos produzidos na leitura resultam das posições ideológicas estabelecidas nas relações sociais. Cabe aos autores – escritor e ilustrador – buscarem soluções de narrativas que contextualizem de forma a não agredir o imaginário infantil, a não subestimar a capacidade de compreensão, mas de forma a conduzi-lo à reflexão.

O livro *A cor da fome*, como o próprio título sugere, aborda um tema social muito polêmico e discutido: a fome. O autor do texto escrito, Jonas Ribeiro (2004), utiliza a figura de um imigrante (Tonico) de forma poética, para retratar a fome. O personagem principal comunica-se com a esposa (Francisca) deixada na terra natal, quando de sua busca por uma vida melhor.

O ilustrador, André Neves, sintonizado com a “poesia” do texto, remete o leitor ao comum e cria um cenário que é, ao mesmo tempo, simples e inovador. Bem diferente das imagens vistas em suas outras ilustrações, Neves utiliza recortes de papel de lista telefônica em

todas as páginas. Combina a colagem destes recortes com desenho, dobraduras, imagens reais de cartões telefônicos e moedas e com uma imagem de pintura em tela, que retrata a Família Sagrada, no Natal.

Dividindo a narrativa ao meio, em única ilustração em página dupla, o ilustrador faz um mosaico com os cartões telefônicos sobrepostos e insere, em colagem e em desenho, os personagens principais. Os cartões telefônicos escolhidos para essa montagem abordam temas de campanhas sociais, homenagem ao dia dos pais, fotografias de cidades, entre outros. São símbolos do cotidiano da cidade grande e exigem uma leitura não linear, extra-textual.



Ilustração 9: *A cor da fome*, Ribeiro, 2004. – Página dupla.

Retratando a fome, ao lado da narrativa em que Francisca a expõe ao Tônico, estão as dobraduras de cobras, de formatos diferentes, vindas de várias direções. O ilustrador dá forma à “cor da fome” ou à própria fome.



Ilustração 10: *A cor da fome*, Ribeiro, 2004.

No livro *A cor da fome*, texto e ilustração estão em completa sintonia. Do tema social tão complexo para a criança vem a suavidade poética, deixando uma mensagem de esperança e de possibilidade de ser feliz, mesmo não tendo do que se alimentar. As ilustrações reforçam o efeito gerado pelo texto, brincam e informam, tratam da cruel realidade com um toque de esperança.

Abramovich (1997) pontua que a melhor forma de um autor abordar temas complexos é se expressar sem reservas, sem fugir das questões principais ou fazer de conta que elas não existem, sem destacar com muitas justificativas, às vezes confusas e não permitindo que a criança pense e elabore a questão como ela deve ser vivida e resolvida.

Desta forma, texto escrito e imagem apresentam uma especificidade que caracterizam os livros com um potencial de informação sem perder o caráter lúdico e literário, refletindo o contexto sociocultural, sem apelar para o didatismo ou paternalismo, e marcam a produção de livros infantis brasileiros que espelham esteticamente a sociedade contemporânea.

## 5 METODOLOGIA

A pesquisa descritiva procurou conhecer o fenômeno da leitura de imagens direcionando as aplicações para a Literatura Infantil. Foi de natureza exploratória, visou à verificação empírica de como acontece o processo de textualização da imagem no livro infantil. Buscou-se estabelecer a compreensão de como as imagens dos livros infantis produzem sentido e significado no receptor e quais são as suas potencialidades de leitura, de forma a estreitar as relações do leitor com a linguagem imagética em livros de Literatura Infantil.

Partindo da preocupação com a qualidade da informação imagética e na atuação do ilustrador nesse processo, foram realizadas entrevistas com três reconhecidos ilustradores de livros infantis, avaliando o perfil de cada um e seus pontos de vista diante da informação imagética.

Para essa etapa foram utilizadas duas formas de entrevistas: a narrativa (seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer, 2002) e a semi-estruturada; procurou-se entender o processo de criação da imagem e as relações entre talento e formação técnica ao construir a informação/ilustração. Os relatos obtidos pelas entrevistas com os ilustradores foram utilizados como base de averiguação das intenções da criação, produção e impressões geradas na recepção, na leitura que se faz da imagem da obra literária e artística do livro de Literatura Infantil.

A entrevista narrativa teve ênfase nas particularidades das obras de cada ilustrador, no trajeto profissional e de formação, nas rotinas de criação, recursos gráficos e plásticos preferidos e generalidades do meio artístico e literário.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 103):

As narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos, enquanto que perguntas padronizadas nos possibilitam fazer comparações diretas percorrendo várias entrevistas sobre o mesmo assunto. Além disso, uma entrevista pode percorrer várias seqüências de narração e subsequente questionamento. A interação entre narração e o questionamento pode ocasionalmente diluir fronteiras entre a EN [entrevista narrativa] e a entrevista semi-estruturada.

Valendo-se de algumas proposições levantadas no decorrer da pesquisa, a entrevista narrativa permitiu construir um panorama do processo de criação a partir do ponto de vista de cada ilustrador. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110), a entrevista narrativa: privilegia a realidade de experiências do informante; propõe interpretações particulares do mundo; não está aberta à comprovação; expressa a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica, no tempo e no espaço; e está sempre inserida no contexto histórico.

Quanto à análise da entrevista narrativa, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 105) afirmam que, por ser “uma técnica para gerar histórias; ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados”; portanto, o conteúdo e a análise da entrevista narrativa estão diluídos, sobretudo no corpo da pesquisa, por meio de informações sobre os recursos empregados nas obras literárias; no confronto da leitura dos livros escolhidos para análise, sob o olhar da pesquisadora, com a intenção do ilustrador no ato da criação; na exposição da trajetória de formação e profissionalização dos ilustradores selecionados; e na descrição, resultado das entrevistas narrativas.

A entrevista semi-estruturada teve como ênfase explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. As perguntas do questionário (anexo) foram elaboradas com as seguintes finalidades:

- verificar o processo de criação da imagem em livros infantis e as relações entre talento e formação técnica ao construir a informação/ilustração;
- verificar o posicionamento do ilustrador na produção das imagens, sobre a importância da ilustração no livro infantil e os parâmetros para atingir uma ilustração de qualidade;
- averiguar se no ato de criação o ilustrador direciona a informação ao público infantil, se há alguma diferença em ilustrar para crianças e para adultos;
- constatar se a fonte de inspiração ao ilustrar um livro está apenas no texto escrito ou se há uma pesquisa, uma busca de informações sobre o tema;
- verificar o ponto de vista do ilustrador quanto ao mercado editorial de livros infantis, o crescimento ou não desta fatia do mercado;
- verificar a opinião do ilustrador quanto ao uso dos recursos midiáticos, se estes processos ajudam ou não na capacitação do leitor de imagens.

Por fim, aliando a teoria e a práxis, consistiu em apresentar a análise das imagens de quatro livros de Literatura Infantil. A escolha dos livros foi feita por amostragem sistemática e teve como estratégia a análise da produção literária infantil de autores e ilustradores com premiações da Câmara Brasileira do Livro e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil entre os anos 2000 e 2006. No entanto, o recorte fez-se independente da produção por faixa etária. A opção foi por concentrar a análise em livros cujos destinatários sejam crianças em qualquer tempo do processo de alfabetização.

## 5.1 Universo da pesquisa e amostra

A produção literária infantil resulta em milhares de livros lançados por ano no mercado brasileiro. Concorrem entre si, nesse mercado editorial, livros de boa qualidade e livros produzidos apenas com o objetivo comercial de massa. Nesse montante, muitos livros de autores estrangeiros são traduzidos e adaptados para a língua portuguesa.

Ao considerar a publicação de livros infantis, verifica-se que o número de elementos existentes no universo de pesquisa é demasiado grande e, após a leitura de cerca de 200 livros infantis, lançando mão de um julgamento elementar, foram selecionados para amostra sistemática os seguintes livros premiados por instituições de fomento à leitura: *Seca e Casulos*, de André Neves (2000, 2007); *A flor do lado de lá e João por um fio*, de Roger Mello (2004, 2005).

A escolha do material teve forte predominância de publicações nacionais; no entanto, foi apresentado na pesquisa bibliográfica o livro estrangeiro *O passeio de Rosinha*, de Pat Hutchins (2004), que utiliza o texto escrito como auxiliar da ilustração e não da forma mais usual encontrada na Literatura Infantil, em que a ilustração é usada como suporte complementar para o texto escrito. O destaque para essa obra se refere ao seu aspecto lúdico, de humor e de expressividade infantil.

Ainda, a título de exemplo, foram apresentados alguns livros antigos no mercado, tais como: *A menina do nariz arrebitado*, de Monteiro Lobato (1920), que estabeleceu um marco na Literatura Infantil; o livro *Ida e Volta*, de Juarez Machado (1998), que balizou um estilo na narrativa, ou recurso de ilustração com a narrativa apenas por imagem; *Truques coloridos*, de Branca Maria de Paula (1986), ilustrado por Marcelo Xavier, que trouxe uma inovação ao usar a massa de modelar e a fotografia como possibilidade no recurso de ilustração; *As Aventuras de Roosevelt e Rondon na Amazônia*, de Guido Heleno (1990), com ilustrações de Jô Oliveira, citado como exemplo na habilidade de construir narrativas imagéticas paralelas às narrativas escritas, adicionando um trabalho de pesquisa em busca da representação mais próxima do real, ou do que propõe o texto escrito; e, finalmente, para exemplificar a linguagem usada na Literatura Infantil para temas do contexto social, *A cor da fome*, de Jonas Ribeiro (2004) com ilustrações de André Neves.

A seleção buscou caracterizar a Literatura Infantil como fonte de lazer, sem a predominância do pedagogismo e do utilitarismo, observando que esta forma não impede a transmissão de informações e propicia o conhecimento. Os livros selecionados retratam uma particularidade na linguagem imagética, nem sempre de fácil leitura.

Com relação aos ilustradores e produtores dos livros infantis, pode-se afirmar que muitos se especializam e procuram fazer da ilustração uma arte. Outros, porém, seguem apenas a intuição e o talento, o que pode comprometer a qualidade da obra literária infantil. Esta pesquisa procurou cercar-se de ilustradores brasileiros reconhecidos pela excelência na arte de ilustrar. No entanto, centenas de ilustradores estão nesta categoria e, por amostragem, em sintonia com as obras literárias escolhidas, os ilustradores selecionados para a entrevista foram: Jô Oliveira (Brasília), André Neves (Porto Alegre) e Roger Mello (Rio de Janeiro). O primeiro entrevistado, Jô Oliveira, colaborou na validação do questionário em caráter de pré-teste, com o objetivo de verificar a clareza, a consistência do instrumento de coleta de dados e se houve entendimento das questões, além de realizar adequações que se fizessem necessárias.

## 5.2 Coleta de informações

A coleta de informações foi feita por meio da revisão de literatura, da realização de entrevistas narrativas e entrevistas semi-estruturadas com ilustradores de livros infantis.

A princípio, a intenção da coleta de informações por meio de entrevistas foi ponderada apenas para a entrevista semi-estruturada, questionário (anexo) com oito perguntas abertas enviado por e-mail para todos os entrevistados. Porém, ao contatar alguns entrevistados e ao ter a oportunidade de participar de palestras e de conversas informais, algumas particularidades foram evidenciadas, oportunizando a entrevista narrativa, que permitiu aos entrevistados desenvolverem suas opiniões e informações da maneira que estimaram convenientes e, ainda, realizar uma coleta mais diretiva, explorando detalhes individuais de algumas obras selecionadas para análise.

A afirmativa de Richardson (1999, p. 207) sobre o termo entrevista reflete a situação vivenciada na presente pesquisa:

[...] construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas e coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

A coleta por meio da entrevista não teve como pressuposto apenas a resposta direta às questões levantadas pelo problema da pesquisa, mas buscou alcançar a visão dos ilustradores inseridos no fenômeno investigado. Foi necessário mais de um encontro com cada entrevistado,

em fases diferentes da pesquisa e, evidentemente, alguns recortes na entrevista implicaram em nova busca de informações.

A entrevista narrativa compartilhou algumas idéias da entrevista não-estruturada e, seguindo a orientação de Richardson (1999, p. 208) para a entrevista não-estruturada, buscaram-se os objetivos em comum, para garantir a qualidade do seu registro, a saber:

- obter informações do entrevistado, seja de fatos que ele conhece, seja do seu comportamento;
- conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações;
- tratar de um problema comum.

### **5.3 A leitura do ilustrador: entrevista narrativa**

Para os ilustradores entrevistados, criar é basicamente compor, moldar o que já está na imaginação. O ato criador, como nos apresenta Ostrower (1996), abarca a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de classificar, ordenar, relacionar e significar. A criação faz parte de todo ser humano, e não apenas do artista, que possui a ação formadora inerente ao processo de criação. A arte, a criação, implica em construção, expressão e conhecimento. Assim, diante da ilustração, a intuição, o raciocínio e a imaginação atuam tanto no ilustrador quanto no leitor. Mello (2002, p. 1) vê, no artista, sobretudo um leitor, e assim argumenta:

O artista recorta fragmentos, delimita, transforma, subverte, experimenta a maleabilidade das coisas, a estabilidade do preestabelecido. O artista é um experimentador porque lê a forma do objeto antes de ler sua função, lê os significados sem deixar de ler as possibilidades. Antes de mais nada, o artista é um artista porque lê.

Comparando a leitura de uma obra de arte a uma hélice, no seu incessante movimento em que o artista lê a obra de arte atingindo o observador, que também faz a sua leitura e retorna ao artista influenciando-o em um movimento sem fim, Mello (2002, p.1) afirma que a leitura do olhar é dinâmica e conduz ao ponto de vista, pois, “ao direcionar o olhar, cada artista fabrica a sua própria verdade, e muitas vezes acredita nessa verdade como única”. O artista leitor constrói a sua verdade fundamentada nas suas experiências estéticas, nas suas leituras anteriores, nas influências que recebe do meio e “não é à toa que a verdade individual recebe o nome sugestivo de ‘ponto de vista’. Ao inaugurar pontos de vista, o artista percorre a complexidade do humano, já que a arte é um instrumento de experimentação, de reflexão. A arte iguala a criança, o artista, o filósofo e o cientista” (MELLO, 2002, p. 1).

É importante considerar também que a ilustração vai além das intenções do artista. O leitor pode realizar várias interpretações tanto na dimensão subjetiva quanto na objetiva. O ilustrador, ao fabricar a ilustração, traça linhas e contornos que vão dar visibilidade à fantasia e à imaginação do leitor. No entanto, a leitura visual de um texto imagético nem sempre conduz à expressividade verbal. Como argumenta Mello (2002, p. 1):

A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá os seus silêncios.

A relação entre produtores e leitores de imagens se manifesta numa constante negociação de sentidos e significados. Nos seus silêncios, a imagem interage com o mundo de dentro e de fora de cada leitor. O silêncio não é interpretado como ausência de significação, mas de expressão que não se verbaliza, um sentimento intraduzível. A vibração de uma determinada combinação de cores, por exemplo, pode transmitir uma mensagem difícil de expressar.

Através da manipulação das técnicas, o ilustrador faz com que o leitor perceba os significados desejados por ele, ou seja, a informação é tratada para ser transmitida. Usando determinados recursos, como ângulo, enquadramento, efeitos de cor ou tonalidade e iluminação, o ilustrador consegue realçar ou disfarçar determinados aspectos da imagem. Assim como as palavras, a imagem pode trazer conotações e fazer da ilustração um meio de transmissão de significados sociais capazes de estimular interpretações que não estão contidas no texto.

O ilustrador, assim como o escritor, escolhe o sentido que quer dar ao texto. Da mesma forma que o autor brinca com as palavras para dar beleza, suavidade ou, ainda, abusa das palavras para expressar a força, determinação ou qualquer outra característica necessária à expressividade do texto, o ilustrador usa um repertório plástico singular que determina o que ele quer narrar. A imagem fala do texto a seu modo, e o ilustrador escolhe o momento a ser visualmente narrado.

Conforme a afirmação de um dos entrevistados,

muitas vezes o ilustrador pode optar por uma linguagem visual mais culta, escolhe signos que exigem uma reflexão detalhada da obra, às vezes de difícil compreensão para quem desconhece o repertório artístico, seja criança ou adulto. No entanto, um novo nicho de livros mais sofisticados, pensados como objetos de lazer e com cuidados na produção editorial, mostra que a criança tem interesse pela arte e a obra literária a instiga a refletir sobre a forma e o conteúdo.

Cada dia mais, na produção do livro infantil, percebe-se o profissionalismo do ilustrador, que entrelaça talento e arte com pesquisa. Muitos ilustradores afirmam que, antes de criar, buscam o estudo sobre o conteúdo a ser narrado visualmente. A informação é a mola-mestra para a criação.

O ilustrador Jô Oliveira é um exemplo na habilidade de construir narrativas imagéticas paralelas às narrativas escritas, adicionando um trabalho de pesquisa em busca da representação mais próxima do real, ou do que propõe o texto escrito. Ele trabalha com cores fortes, traços bem definidos, mudanças de perspectiva, e consegue sobrepor detalhes que aproximam o leitor do contexto, do clima, do tempo e do espaço sugeridos pela narrativa escrita.

Um exemplo deste estilo de ilustrar de Jô Oliveira está no livro *As aventuras de Roosevelt e Rondon na Amazônia*. O texto, escrito por Guido Heleno (1990), narra, didaticamente, a expedição científica de Theodore Roosevelt e Cândido Rondon pela selva amazônica, desbravando o rio da Dúvida, no ano de 1913.

Para a criação imagética dos personagens e composição do cenário, considerando que a narrativa tem por base fatos reais, o ilustrador valeu-se de pesquisa sobre os aspectos físicos dos personagens, o vestuário, a fauna e a flora da Amazônia, entre outras. As ilustrações mesclam-se em cores, narrando a cena delineada pelo escritor e, acompanhando o quadro onde foi impresso o texto escrito, em preto-e-branco, foi ilustrada a representação de um animal originário da região: sucuri, tamanduá, capivara, bicho preguiça, onça, etc.



Ilustração 11: *As Aventuras de Roosevelt e Rondon na Amazônia*. Heleno, 1990.

Percebe-se, na Ilustração 11, numa perspectiva de cima para baixo, a narrativa de um dos trajetos da expedição com seus personagens e a interação com a selva. A ilustração apresenta uma ampliação do discurso narrativo, visto que o leitor retirou do texto escrito a seguinte informação:

Foram em frente, enfrentando os terríveis mosquitos, tendo o cuidado com as sucuris, onças e as ferozes piranhas. Fala, um americano, registrava cenas com sua câmera de cinema ou tirava fotos. Aquilo tudo era tão extraordinário. Principalmente para quem estava ali pela primeira vez (HELENO, 1990, p.13).

O ilustrador buscou uma narrativa complementar para o texto e acrescentou histórias à parte em uma única cena, como, por exemplo, a narrativa que se pode extrair do caçador de borboletas que avança a mata sem perceber a presença de uma onça entre as folhagens. Esta estratégia usada pelo ilustrador cria motivações no leitor e contribui para o acréscimo da narrativa.

Há ainda ilustradores que, no decorrer do ofício, utilizam várias formas de expressões ou de linguagens para narrar por meio de imagens. Alguns apresentam uma opção estética bem definida, na formação profissional, ou de uma opção estética enquanto expressão, o que pode ser nas Artes Plásticas, no Cartum, na HQ, ou no Desenho.

Há uma tendência em identificar as obras pelos estilos criados pelos ilustradores, que muitas vezes deixam nítidas marcas em seus trabalhos. Jô Oliveira afirmou que costuma ilustrar um cachorro em suas narrativas em busca de uma identidade com o leitor infantil. André Neves segue um estilo próprio e, em seus últimos trabalhos, tem empregado uma variedade de texturas – que dão um charme especial às edições – e criou uma marca em seus livros ao ilustrar num único estilo os galhos retorcidos das árvores com folhas finas e compridas.

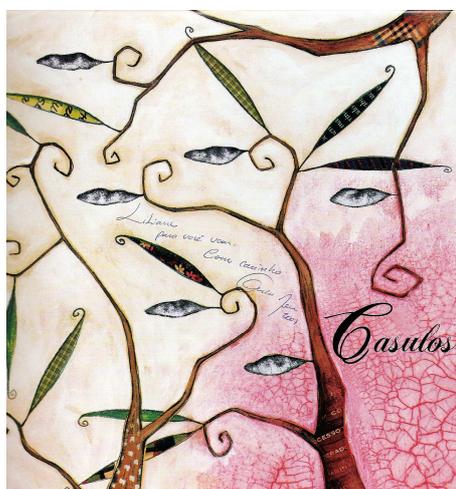


Ilustração 12: *Casulos*, Neves, 2007. – Galhos retorcidos.

Conforme André Neves, ao criar ilustrações, ele usa diferentes técnicas, e emprega como material desde os mais variados tipos de tecidos e papéis de parede até o papel higiênico, adicionados à tinta acrílica e a ecoline<sup>1</sup>. O ilustrador afirmou que o resultado final é fundamental, portanto, ele faz as provas 20% maiores que o tamanho original do livro e solicita à produção da editora uma prova impressa para confirmar a qualidade de cor, entre outros detalhes.

Criatividade, pesquisa, percepção, experimentação, leitura do mundo, leitura de livros: assim se pode definir a receita de sucesso dos ilustradores que buscam a qualidade da Literatura Infantil no Brasil.

#### **5.4 A leitura do ilustrador: entrevista semi-estruturada**

Como resultado da entrevista semi-estruturada, vários pontos em acordo foram verificados; há um senso comum quanto à importância da ilustração no livro infantil. Os entrevistados compartilham da ideia de que a ilustração é um complemento muito forte na narrativa do livro infantil, que ela tem a função de seduzir, principalmente, o leitor iniciante, e segurá-lo na leitura. A ilustração desperta o interesse pelo objeto livro e, conseqüentemente, pelo código escrito. É ainda um elemento narrativo e um outro canal que facilita o encontro com o imaginário.

Um dos entrevistados enfatizou que a ilustração pode ser vista como um adorno, e “ter um fator narrativo instigante, embora algumas pessoas pensem no adorno como uma coisa menor. A ilustração pode ser um elemento de redundância do texto, um elemento complementar, ou pode ser um elemento narrativo mais forte que o texto, ou seja, o texto adorna a ilustração”.

Quanto aos parâmetros para identificar uma ilustração de qualidade, vários aspectos influenciam uma boa narrativa visual. Em alguns casos, a imagem não é suficiente, ela se mistura ao *design* e à composição gráfica. “A definição de qualidade da imagem pode ser tão complexa assim como é complexo definir o que é de qualidade em qualquer elemento de arte. É evidente que existe o fator gosto, preferência e até mesmo cultura”: assim se pronunciou um dos ilustradores ao definir qualidade na imagem de livros infantil. Em entrevista com outro ilustrador, destacou-se a seguinte resposta:

---

<sup>1</sup> Ecoline é uma marca comercial de uma aquarela líquida que é fabricada pela *Talens*, na Holanda, mas que acabou virando um nome genérico deste tipo de tinta.

se ilustrar é narrar, então não basta que a ilustração seja bonita: tem que levar à reflexão; a leitura não pode se esgotar no primeiro olhar. Mesmo que não seja primorosa, a ilustração deve contar algo. Uma única ilustração pode trazer toda uma narrativa, mas, na narrativa seqüencial, a boa ilustração parte da preocupação em fazer com que o leitor seja impulsionado a passar para a página seguinte; que ele questione: qual é a ilustração da próxima página?

Ao responderem sobre a existência de diferenças no processo de criação de ilustrações para livros infantis e demais tipos de ilustrações, os ilustradores divergiram em alguns pontos. Entre as respostas, foi mencionado que a ilustração do livro infantil ocupa mais espaço que as demais ilustrações. A ilustração para a propaganda, por exemplo, pode ser única e completa; o cartaz contém em si mesmo uma única imagem. A ilustração do livro infantil precisa ser seqüencial; ela traz uma corrente narrativa que precisa se completar, pois possui elementos narrativos que funcionam numa cadeia de seqüência, com a preocupação de ligar uma página à outra. Conforme um dos ilustradores, “A ilustração do livro infantil precisa de elementos de identificação com a criança, pois é uma composição dentro do universo infantil; faz-se necessário pensar neste público. Mas quando a ilustração é feita para a criança, deve ser capaz de agradar a todos”.

Para um dos ilustradores entrevistados, não existe diferença em ilustrar para crianças ou para adultos. Assim como não existe diferença entre texto escrito infantil e texto escrito para adulto. A diferença é, talvez, somente uma questão de adequação de linguagem: “A criança vê o mundo à sua volta sem filtros. Cria-se estereótipos, como o uso de cores que a criança não gosta; por exemplo, de tom pastel ou de chapado de preto”. O ilustrador afirmou que da mesma forma que não se deve usar uma palavra ou várias palavras que dificultam a compreensão, na ilustração também não se deve usar elementos que criam barreiras para o leitor. Isto vale para qualquer leitor: criança, jovem ou adulto.

A respeito da existência da preocupação no ato da criação com a leitura que a criança poderá vir a fazer da ilustração, dois ilustradores disseram que não dá para se reportar ao leitor infantil sem interagir com a criança interna que há dentro de si. Mesmo não se preocupando com o leitor final, o ilustrador usa a sensibilidade; se for possível provocar algo em si, será possível provocar a mesma coisa no outro. Um dos ilustradores assim se expressou sobre esse assunto: “Para compor, particularmente, entro na minha infância. No mundo guardado dentro de mim”. Para eles, mesmo que no texto escrito não tenha um componente infantil, é importante trazer

uma imagem infantil, um elemento comum na vida da criança. O ilustrador de livros infantis não pode perder o imaginário da infância.

Um dos ilustradores foi enfático ao afirmar que faz a ilustração para agradar a si mesmo, que não pensa em público-alvo ou em faixa etária. A compreensão de uma imagem é muito pessoal e depende da cultura e gosto de cada um, adulto ou criança.

Ao se reportarem sobre a origem da inspiração ao criarem para um livro escrito por outro autor, os ilustradores responderam que o texto é a inspiração, mas é importante buscar a pesquisa dos temas trabalhados pelo escritor, e fazer estudos dos elementos que se identificam com tema. Como exemplo, se for um livro de um determinado período da história, é preciso pesquisar as roupas da época, se for folclórico, é preciso estudar os detalhes da cultura de seus personagens.

Quanto aos recursos usados pelo ilustrador para melhor expressar a linguagem imagética, os ilustradores responderam que, assim como as estruturas lingüísticas, a imagem, nas suas estruturas visuais, remetem-nos a uma produção de sentidos e significados. Desta forma, levam-nos a diferentes interpretações e variadas formas de interação social. Se na linguagem escrita ou verbal se opta entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas para se expressar, na ilustração dirigida ao público infantil o ilustrador utiliza, para compor a sua idéia, os mais variados recursos e elementos de linguagem visual, que compreendem desde a sensibilidade ao criar até o uso das cores, do enquadramento, da composição e do contraste.

Um dos ilustradores mencionou que o uso do computador como recurso possibilita aprimorar, em questão de minutos, os recursos de narração feitos à mão, embora o referido ilustrador prefira o lado artesanal, o prazer de trabalhar com o pincel, de construir, do processo do ensaio e erro, e de observação do que está pronto. Conforme um dos respondentes, a composição é o ápice da narração. A composição pode ser por meio de elementos visuais que assinalam para o que se quer mostrar; como exemplo, aplicar uma fila de elementos, como uma luz ou uma cor mais forte, que, quando colocados na narrativa, apontam em direção à idéia principal. Esses são caminhos não muito óbvios, que apontam e fazem o olho correr em direção ao que deve ser destaque.

Em relação ao mercado editorial da Literatura Infantil, foi unânime a resposta dos ilustradores de que existe um crescimento. No entanto, faltam bibliotecas e políticas de fomento à leitura. Numa quantidade exagerada de produção, provavelmente muito maior que a quantidade de consumidores, não existe uma preocupação com a formação de leitores. Para eles, existem editoras primorosas que cuidam da apresentação do livro, e muitas outras nem tanto. Muitos livros bons são colocados no mercado, mas também muitos livros de péssima qualidade. Um dos

entrevistados afirmou que as melhores edições estão dentro de pequenas editoras. Estas se preocupam com a arte, têm visão editorial, fazem revisão com o autor e com o ilustrador. O mercado é enganoso em relação ao que deveria ser um consumo adequado. No entanto, os ilustradores citaram a FNLIJ e a CBL como órgãos de incentivo a produção literária.

Ao opinar sobre a globalização, a Internet e demais tecnologias que fazem as imagens mais acessíveis, e sobre a possibilidade destes recursos mediáticos serem instrumentos de capacitação de leitura de imagens, os ilustradores responderam que o processo de aprendizagem/capacitação depende da orientação e da forma como é apresentado, que o uso do computador e da Internet só contribui para o progresso, mas estes não capacitam, necessariamente. Estes recursos são mais um elemento irreversível na vida das pessoas. Os entrevistados afirmaram que o excesso de informação pode ser uma preocupação e que é preciso ter o cuidado de não diluir a essência em meio a tanta informação, pois, ao passar a ter a visão globalizada, perdem-se detalhes importantes. Concluíram que se deve criar uma identidade visual, saber o que se deve aproveitar e o que deve ser descartado. É preciso aguçar o olhar para se defender e aprender a ler a imagem. Para isso, existem bons profissionais de ilustração, bons escritores, editoras que investem em parques gráficos de qualidade, bons profissionais de *design* e autores contemporâneos para explorar o que há de novidade.

## 5.5 Sobre os ilustradores

Ao selecionar os ilustradores para a pesquisa, foi imprescindível cercar-se de profissionais reconhecidos pela excelência na arte de ilustrar. Particularmente, o Brasil possui centenas de ilustradores nesta categoria e, por amostragem, os ilustradores selecionados para a entrevista foram: Jô Oliveira, que, com a sua experiência, orientou e conduziu determinados assuntos relevantes para a pesquisa; André Neves e Roger Mello, que aceitaram o desafio de leitura e análise de suas obras.

Faz-se necessário conhecer o trajeto de formação destes ilustradores e a trajetória que percorreram para alcançar o resultado de trabalhos reconhecidos e devidamente premiados.

O ilustrador **Jô Oliveira** é pernambucano de Itamaracá. Atuou como jornalista, professor do Instituto de Artes da UnB e técnico em Comunicação Visual. Ilustrou vários livros didáticos e infanto-juvenis, como *Kuarup - A Festa dos Mortos* e a versão de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, pela qual recebeu o Certificado de Altamente Recomendável da

FNLIJ, na 58ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, em 1998. São dele também as ilustrações para centenas de selos dos Correios.

Jô Oliveira publicou diversas HQs e mais de 20 livros no Brasil e no Exterior: Itália, Grécia e Argentina, entre outros. Muitos desses livros de autoria própria e outros em parceria com outros escritores, entre eles: *O Papagaio Bravo*, texto de Gueorgui Konstantinov, da editora Balgarski Pisatel (Bulgária); *Bumba Meu Boi*, publicado pela Escola Superior de Artes Industriais da Hungria; *Compare Gatto Impara la Lezione*, da editora Quadrangolo Libri (Itália) e editora José Olympio (Rio de Janeiro); *Cangaceiros: Ballata Tragica*, texto de Mario Fiorani, editado em três línguas: italiano pela editora Quadrangolo Libri, francês pela Editions Cimarron (Paris) e alemão pela editora Arena - Verlag; *L'Uomo di Canudos*, com texto de Wanderley Diniz, pela editora Cepim (Itália) e a 2ª edição pela Hobby & Work italiana editrice; *As Aventuras da Família Tamanduá*, texto de Nira Foster; *A Guerra do Reino Divino*, H.Q., Pasquim; *A Lenda da Noite*; *O Pavão Misterioso*; *Maurício de Nassau*, texto de Guido Heleno; *Hans Staden - O Aventureiro do Novo Mundo*; *As Aventuras de Roosevelt e Rondon na Amazônia*, texto de Guido Heleno; *Zé Caré em Busca do Rabo Perdido*, texto de Carlos Gentil Vasconcelos; *Bernardo Sayão e o caminho das onças*, texto de Pedro Tierra.

O ilustrador **André Neves** nasceu em Recife e mora em Porto Alegre, onde trabalha pesquisando, escrevendo e ilustrando livros infantis. Formado em Relações Públicas e em Artes Plásticas, é também um arte-educador que percorre o Brasil promovendo palestras e oficinas sobre Literatura Infantil e Juvenil. Participou do curso de ilustração para infância em Sarmede, na Itália. Em 2002, seu trabalho como ilustrador do livro *Sebastiana e Severina* foi selecionado para a mostra itinerante “XX Mostra Internazionale d’ Illustrazione per l’infanzia Stepan Zavrel” na Itália. Entre os prêmios recebidos, contam o Prêmio Luís Jardim, da FNLIJ; Prêmio Jabuti 2003 e o Prêmio Açorianos 2004 de melhor ilustração. Em 2002, participou da *La Immagini Della Fantasia*, mostra internacional de ilustração infantil. É autor e ilustrador dos livros infantis: *Um pé de vento*; *Caligrafia e Dona Sofia*; *Colecionador de Pedras*; *O enigma das caixas*; *Menino chuva na rua do sol*; *Mestre Vitalino*; *O ovo e vovô*; *A seca*; *O segredo da arca de Troncoso*; *Uma história sem pé nem cabeça*; *Vira, vira, vira lobisomem*; *Maria Peçonha*; *Sebastiana e Severina*, entre outros. Ilustrou para reconhecidos escritores como Mario Quintana, Bartolomeu Campos de Queirós, Elias José e Jonas Ribeiro, entre outros.

O ilustrador **Roger Mello** nasceu em Brasília e mora no Rio de Janeiro. É artista plástico, dramaturgo, ilustrador e autor de livros infantis. Formou-se em Desenho Industrial e Programação Visual, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e ilustrou cerca de 100 livros. Trabalhou ao lado de Ziraldo, na Zappin, e também se dedicou ao desenho animado:

cursos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, na UERJ e no grupo *Animation*, com a equipe do *National Film Board*, do Canadá. Na televisão, fez as vinhetas de encerramento da novela *Vamp*, para a TV Globo, além de diversas participações na TV Educativa do Rio de Janeiro, nos programas *Canta Conto* e *Um Salto Para o Futuro*. É autor dos livros: *Maria Teresa*; *Griso, o unicórnio*; *Bumba meu boi bumbá*; *A flor do lado de lá*; *Uma história de boto-vermelho*; *A pipa*; *O gato Viriato*; *Viriato e o leão*; *O próximo dinossauro*; *Em cima da hora*; *Cavalcadas em Pirenópolis*; *Meninos do mangue*; *Vizinho, vizinha*; *Todo cuidado é pouco*; *Desertos*; *João por um fio*; *Zubair e os Labirintos*. Ilustrou cerca de 60 livros de autores brasileiros, entre eles Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Ana Maria Machado, José Louzeiro e Jorge Amado. Roger Mello teve seus trabalhos incluídos em feiras internacionais de Ilustração e Literatura como as de Bolonha, Gotemburgo, Catalunha e Frankfurt. Recebeu da FNLIJ os prêmios Malba Tahan, Luís Jardim, Ofélia Fontes, Melhor Ilustração e 15 prêmios Altamente Recomendável. Recebeu ainda outros prêmios como o Jabuti de Ilustração; o Especial Adolfo Aizen; pelo Conjunto da Obra, da União Brasileira de Escritores - UBE; o Monteiro Lobato; o Adolfo Bloch. Recebeu por duas vezes o selo *White Ravens* da Biblioteca Internacional de Munique.

## 6 ANÁLISE DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Após a visão geral a respeito da informação veiculada pela imagem, da representação da própria imagem, da leitura na Literatura Infantil e, especialmente, dos diversos meios utilizados na tarefa de leitura da imagem, faz-se necessário a aplicação de tais conhecimentos.

Um dos aspectos a ser diferenciado na leitura da obra artística em comparação à imagem da Literatura Infantil é quanto à análise da ilustração no que se refere a estilos e técnicas, condições históricas e culturais, linguagem plástica empregada, contexto histórico do autor – que talvez sejam complexos demais para a criança. Sobretudo, as aplicações de leitura nesta pesquisa podem ser adaptadas ao olhar da criança e às suas condições cognitivas.

Capeller (1998) sugere a leitura a partir da análise da obra artística; Feldman (1970) propõe etapas de leitura para apreensão do objeto artístico; Santaella (1983), a partir do estudo da Semiótica de Peirce, analisa os fenômenos sugerindo três faculdades; e o próprio Peirce (2000), aprofundando a teoria dos signos, estabeleceu três categorias universais que podem nortear a leitura conforme teceram os demais autores.

O quadro a seguir apresenta e sintetiza as metodologias para a leitura de imagens, conforme os autores Capeller (1998), Feldman (1970) e Santaella (1983), com o propósito de realçar os parâmetros a serem seguidos para a leitura das imagens das obras literárias infantis.

Quadro 7 – Sugestões de metodologia de leitura do livro infantil

Autor	Metodologia de leitura
Capeller (1998)	Análise da forma, motivo e tema.
Feldman (1970)	Cumprimento de etapas: descrição, análise formal, interpretação e julgamento.
Santaella (1983)	Avaliação da capacidade contemplativa, de saber distinguir e discriminar, de generalizar as observações em classes ou categorias.

Ao adaptar as etapas de Feldman (1970) à leitura de imagens na Literatura Infantil às categorias de Peirce (2000), observou-se que há uma relação entre elas; que as categorias de

primeiridade, secundidade e terceiridade seguem, necessariamente, as etapas de Feldman (1970). O quadro a seguir apresenta a síntese da conclusão:

Quadro 8 – Relação entre as etapas de Feldman e as categorias de Peirce.

Categorias de Peirce	Etapas de Feldman (1970)
Primeiridade	Descrição.
Secundidade	Análise formal e interpretação.
Terceiridade	Julgamento.

Ao apreciar essas aproximações e a elaboração do seu corpo textual para a análise de imagens e, em especial, as dos livros infantis, faz-se necessário, desenvolver algumas ferramentas conceituais para uma abordagem sistemática dos sistemas de signos, com a finalidade de desvendar como eles produzem sentido. Portanto, amparado pelo roteiro sugerido por Penn (2002) para a Análise Semiótica de Imagens Paradas, foi possível esquematizar a leitura de imagens nos livros infantis, de forma a padronizar a análise. O quadro a seguir apresenta os estágios para a análise das imagens:

Quadro 9 – Roteiro para a Análise Semiótica de Imagens Paradas

<b>Estágio</b>	<b>Metodologia</b>
Primeiro	Escolha do material.
Segundo	Inventário denotativo das imagens.
Terceiro	Inventário conotativo, análise de níveis de significação mais altos.
Quarto	Elaboração do relatório.

No primeiro estágio, a escolha das imagens para serem analisadas, Penn (2002, p. 325) afirma que a escolha dependerá do objetivo do estudo e da disponibilidade do material; que, se o propósito da análise for apresentar uma explicação de uma amostra representativa, deve-se empregar uma amostra apropriada, de preferência randômica, em que se extrai de uma população uma amostra representativa de todo o universo, proporcionando a cada um dos elementos igual probabilidade de ser escolhido.

No entanto, a pesquisa por amostragem sistemática, em que a seleção dos elementos da amostra é feita por um sistema imposto pelo pesquisador, foi a opção viável para os objetivos propostos e a efetivação da análise de alguns livros de autores e ilustradores premiados entre os anos de 2000 a 2006, nas instituições FNLIJ e CBL.

Na pesquisa, foi fundamental analisar o projeto gráfico e o estilo utilizado na produção desde o material à ocupação dos espaços. Há, muitas vezes, livros de capa dura e boa encadernação, e com textos e ilustrações pobres. Nem sempre o investimento com a apresentação do livro, sua materialidade, representam uma obra de qualidade literária. Portanto, na escolha, observou-se a apresentação física do material e, para contemplar este estágio, optou-se por descrever o material apresentando-o por meio dos itens: título, autor, editora, ano de publicação, prêmios recebidos e características físicas do livro.

O segundo estágio, de inventário denotativo das imagens, consiste em identificar os elementos no material, listando sistematicamente, ou fazendo anotações no traçado da ilustração. Segundo Penn (2002, p. 326), “a abordagem sistemática ajuda a assegurar que a análise não seja seletivamente auto-afirmativa”. Para o inventário denotativo, basta a catalogação do sentido literal do material e o conhecimento da linguagem escrita e falada. Esse estágio compreende a listagem da linguagem dos elementos textuais e lingüísticos e dos elementos visuais da imagem.

No terceiro estágio, constrói-se um inventário conotativo a partir do inventário denotativo, buscando significados correspondentes de níveis de significação mais altos. A relação de significação entre o signo e o conceito que ele representa pode ser objetiva ou subjetiva – ou seja, pode ser denotativa ou conotativa. Nesse estágio, buscam-se associações, a relação de elementos, correspondências internas, contrastes, etc. No âmbito da conotação, o leitor/analista necessita de conhecimentos culturais para ir além da interpretação da imagem.

Na leitura dos signos, de acordo com a sua tipologia, são feitas as leituras: icônica ou de imagens, indicial ou de indícios, simbólica ou de símbolos.

A leitura icônica é a mais imediata e evidente, pois o ícone (representante) tem uma semelhança com o representado. A ilustração de um cachorro lembra o animal cachorro e tem semelhança com ele. O retrato de uma casa permite a leitura de reconhecimento de uma casa. O ícone, pela semelhança com o referente, cultiva seu significado mesmo tendo uma distância do objeto representado. As ilustrações dos livros infantis, geralmente, são representações por meio de ícones, que apresentam o objeto no todo ou em parte.

A leitura indicial sugere um possível relacionamento direto ou próximo do representante com o representado. São as pistas deixadas nas ilustrações que denunciam uma ligação com o objeto. O uso de índices em várias ilustrações pode ser, por exemplo, a colocação de pegadas de um animal, indicando que por ali ele passou, a posição do sol para sinalizar o amanhecer ou o entardecer, o uso da perspectiva para indicar a distância entre os objetos, as expressões faciais de um personagem que denotam alegria ou tristeza.

A leitura simbólica gera uma complexidade por não existir uma ligação real entre o representante com o representado. Exige-se uma convenção para que seja lida. É preciso aprender ou descobrir o código; como exemplos, as letras impressas no livro e o desenho de um personagem com o indicador na boca sinalizando o silêncio.

No entanto, um único signo pode ser ao mesmo tempo ícone e índice, ou ícone e símbolo, ou índice e símbolo, ou os três simultaneamente. No exemplo das expressões faciais de um personagem que indicia que ele está alegre também há o recurso do símbolo que foi convencionalizado de que os cantos da boca voltados para cima representam o sorriso e, este, a alegria. Um retrato que é tipicamente um ícone pode apresentar índices e símbolos: por exemplo, a representação de uma casa com chaminé de onde sai uma fumaça traz o indício de que dentro dela há uma lareira acesa, com fogo. Essa imagem pode estar simbolizando uma região durante o inverno.

Assim, encontram-se, nas ilustrações dos livros infantis, ícones, índices e símbolos, que conferem ao livro, além do seu valor estético, uma pausa necessária para o devaneio e, conseqüentemente, para a organização do pensamento. De acordo com o nível de leitura do leitor, essa pausa leva à construção da informação.

Portanto, a leitura de níveis mais altos de significação refere-se às associações trazidas à mente no ato da leitura e as relações entre os elementos da imagem. O âmbito da conotação exige conhecimentos culturais específicos para ir além da interpretação denotativa, que leva à simples listagem dos elementos que compõem a imagem.

Contudo, Penn (2002, p.331) conclui que “o processo de análise nunca se exaure e, por conseguinte, nunca está completo”, há sempre uma nova forma de ler uma imagem e, para fins práticos, o analista declara a análise terminada a certa altura.

O quarto estágio corresponde à apresentação dos resultados de análises semióticas, em forma de tabelas ou pela narrativa discursiva. O ideal é fazer referências a cada nível de significação, identificado tanto no texto como na imagem, denotação e conotação, e o conhecimento cultural exigido a fim de produzir a leitura.

Nos livros de Literatura Infantil com texto escrito, a coerência das imagens com o texto é fundamental. No entanto, procura-se detectar se há uso criativo das figuras de linguagem, como metáforas visuais, a metonímia (um objeto retratado por uma das partes) e a personificação (atribuir vida a coisas inanimadas).

Nesse estágio, deve-se observar se a obra como um todo expressa sentimentos. Oliveira e Garcez (2004, p. 40) sugerem que “não é suficiente ver, é preciso perceber por meio da sensibilidade e intuição” e, então, lançar mão da memória para trazer o conhecimento acerca

do tema ou assunto que apresente semelhanças com o objeto em análise. Além disso, é preciso ter uma base prévia de informações, permitindo saber quais são as partes componentes do objeto analisado para, em seguida, decompô-lo no processo de análise.

O analista necessita do conhecimento técnico, assim como da observação da dimensão social, cultural, criativa e psicológica que a obra carrega em si, mesmo que inconscientemente, construída pelo autor no ato de criação. As etapas de leitura compreendem a descrição, a análise formal, a interpretação e o julgamento. No entanto, esta leitura/análise parte da interação descrita por Giasson (1993): leitor, texto e contexto. A análise carrega todas as experiências de leitura, únicas e pessoais, da leitora/pesquisadora.

Penn (2002, p. 334) pondera que a leitura da imagem traz a subjetividade como característica de leituras idiossincráticas e culturalmente partilhadas: “Algumas leituras, tanto denotativas como conotativas, serão mais ou menos universais, enquanto outras serão mais idiossincráticas”. Portanto, a imagem limita o potencial de leitura do semiólogo. “O que será mais importante para o analista não é o idiossincrático, mas as associações e os mitos culturalmente partilhados que os leitores empregam” (PENN, 2002, p. 334).

No entanto, a habilidade do analista milita contra a possibilidade de estabelecer consistência e fidedignidade. Penn (2002, p.336) questiona a importância da explicação do semiólogo, visto que o leitor não se entretém no dia-a-dia com a análise metódica e sistemática da imagem. Em seguida, argumenta que “uma resposta poderia ser a precisão: a explicação semiológica afina e torna explícito aquilo que será implícito na imagem”. As referências que são muito precisas numa imagem podem distrair o leitor da ação mítica ou cultural que uma imagem está reservada a cumprir, e o semiólogo desempenha um valioso trabalho ao atentar para a natureza construída da imagem.

## **6.1 Roteiro para a análise das imagens no livro infantil**

Ao descrever os procedimentos de análise da imagem, Oliveira e Garcez (2004, p. 38) destacam que:

Analisar é desenvolver e aprofundar a observação. De uma percepção mais geral, o analista segue para a decomposição das partes do objeto observado. Para isso utiliza-se de um método apropriado a cada objetivo. O método é uma espécie de roteiro a ser seguido na análise dos elementos que compõem o objeto.

Partindo desse pressuposto, e considerando as orientações de Penn (2002) para o roteiro da Análise Semiótica de Imagens Paradas, desenhou-se um roteiro adaptado para a análise de livros infantis.

Quadro 10 – Roteiro para a análise dos livros infantis.

Primeiro estágio: escolha do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título;</li> <li>• Autor;</li> <li>• Editora;</li> <li>• Ano de publicação;</li> <li>• Prêmios recebidos;</li> <li>• Características físicas do livro.</li> </ul>
Segundo estágio: inventário denotativo das imagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação dos elementos da narrativa;</li> <li>• Descrição dos elementos textuais, lingüísticos e visuais.</li> </ul>
Terceiro estágio: inventário conotativo, análise de níveis de significação mais altos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de significados correspondentes à associações, a relação de elementos, correspondências internas, contrastes, etc.;</li> <li>• Identificação de ícones, índices e símbolos.</li> </ul>
Quarto estágio: elaboração do relatório.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição da análise semiótica.</li> </ul>

A descrição dos elementos dos textos será fundamentada nas cenas ou cenários que compõem as seqüências da narrativa. Para cada cena apresentada se realiza uma análise buscando informações de maior significado para o contexto da narrativa como um todo. Por se tratar de livros e conjuntos de imagens, não é viável se ater em cenas isoladas, explorando extensamente uma única imagem, mas identificar os elementos que se correlacionam com o tema/objetivo da narrativa.

## 6.2 Livros analisados

Optando por analisar uma amostragem do que há de melhor na produção literária infantil, analisou-se as obras premiadas e de grande expressão no mercado editorial brasileiro. Mas, sobretudo, estas obras consistiram uma forma de provocação na leitora/pesquisadora ao estabelecer uma experiência dialógica e subjetiva. As narrativas são abertas e dão oportunidades ao leitor de entrar e dar forma, de desvendar o não dito e de buscar novas significações.

Embora defendendo a Literatura Infantil como fonte de lazer, sem a predominância do pedagogismo e do utilitarismo, é notório que qualquer manifestação artística carrega informações que conduzem ao conhecimento. Portanto, de forma lúdica, os livros aqui analisados retratam um terreno mais abrangente, como os sentimentos e os temas atuais e importantes na formação da criança: seca, trabalho, solidão, esperança, medo, relacionamentos sociais, fantasia e brincadeiras, entre outros.

Um outro aspecto importante na escolha do material para análise incidiu no emprego das diferentes técnicas de criação e produção de sentidos, como as texturas, os contrastes de luz e sombra, os brilhos e as combinações de cores, a profundidade e a perspectiva, o movimento e demais elementos constitutivos das imagens. As cenas exploram os vários ângulos de visão, aproximando e distanciando o leitor da narrativa, apresentando cenários de frente, de costas, de lado, como se o leitor estivesse assistindo a um filme. Os recursos empregados nas ilustrações encerraram narrativas mais fluentes e poéticas.

Observou-se, ainda, em cada obra analisada, o projeto gráfico, desde o acabamento necessário à boa apresentação da obra, quanto aos tipos de papel, distribuição e ocupação das ilustrações nas páginas, diagramação, cortes gráficos e paginação. Os projetos destas obras primaram pela excelência e condução ao que é surpreendente e inovador.

## 6.3 Análise 1 – Seca

PRIMEIRO ESTÁGIO: Escolha do Material

- Título: Seca;
- Autor: André Neves;
- Editora: Paulinas – São Paulo;
- Ano de publicação: 2000;
- Prêmio recebido: Prêmio Luis Jardim da FNLIJ/2000 como melhor livro de imagem.

- Características físicas do livro: formato quadrado, 21 x 21 cm, em cores, livro de imagens. Para criar a ilustração, o autor utilizou a técnica do pastel-seco, um tipo de lápis que dá um efeito parecido com o do giz de cera. Com esta técnica as páginas ganharam um colorido especial, forte e atraente aos olhos do leitor.

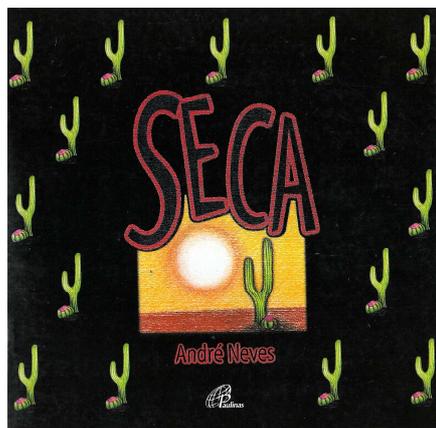


Ilustração 13: *Seca*, Neves, 2000.– Capa.

#### SEGUNDO ESTÁGIO: (inventário denotativo das imagens)

- Identificação dos elementos da narrativa: crianças nordestinas, casal nordestino, barcos de papel, lunetas, latas d'água, sol, agreste, cactos, açude; a folha de rosto apresenta a ilustração de três crianças sorrindo e de mãos dadas, cada uma com uma lata d'água na cabeça e, nos pés, sandálias de dedo.

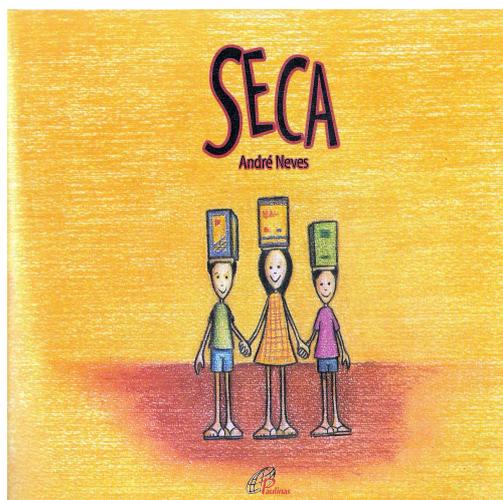


Ilustração 14: *Seca*, Neves, 2000. – Folha de rosto.

- Descrição dos elementos textuais, lingüísticos e visuais:

A narrativa é descrita por seqüências que ocupam página dupla para cada cena apresentada. Na cena 1 (Ilustração 15), observa-se três crianças dentro de barcos de papel que flutuam em um rio; cada criança possui uma luneta e elas miram à frente.

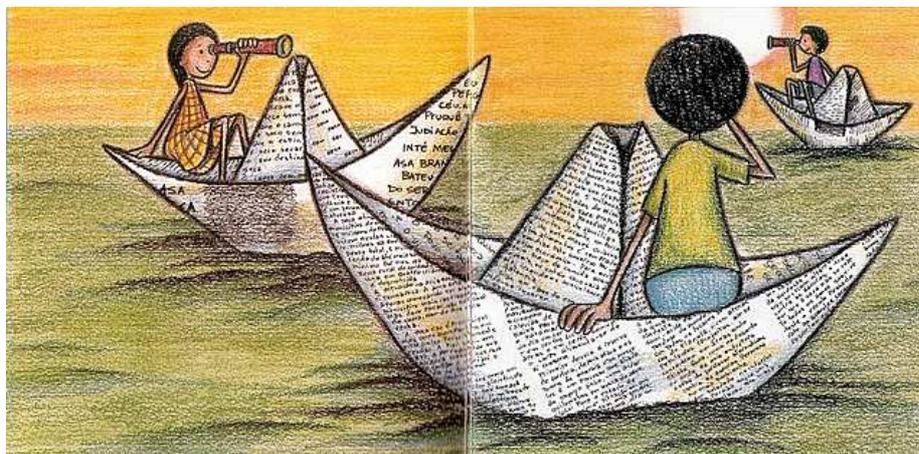


Ilustração 15: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 1.

Mudando as posições do barco, dando idéia de movimento, nos cenários 2 e 3 (Ilustrações 16 e 17), as crianças olham algo que está próximo, abaixo do barco de papel, no rio; primeiramente com expressões descontraídas e, depois, com espanto, como se vissem algo surpreendente.

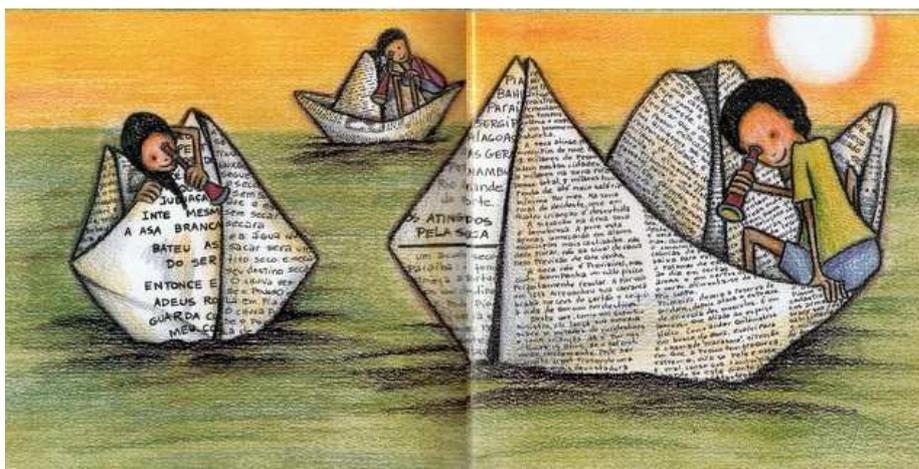


Ilustração 16: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 2.

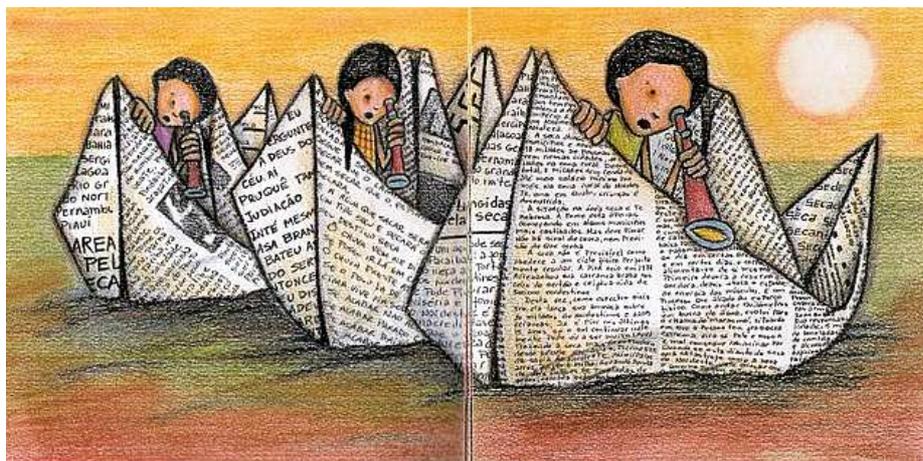


Ilustração 17: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 3.

Na cena 4 (Ilustração 18), cada barco com sua respectiva criança aparecem dentro de latas d'água separadas e carregadas por três pessoas, que são identificadas apenas pela ilustração de uma das cabeças e par de mãos que sustentam a lata (o corte da ilustração se faz no meio da cabeça de uma delas). Elas caminham em uma estrada de terra sob um forte sol.

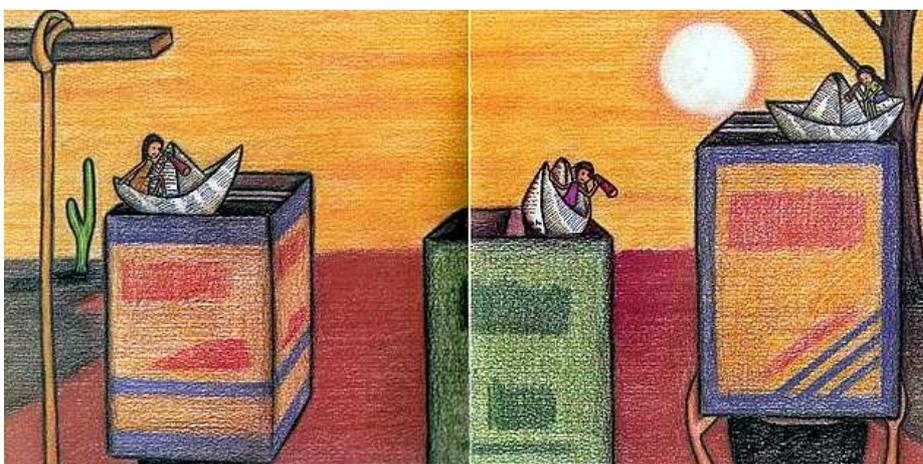


Ilustração 18: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 4.

Na cena 5 (Ilustração 19), as mesmas crianças que ocupam os barcos aparecem entre um homem e uma mulher, caminhando de costas, cada uma com a sua lata d'água e barco de papel. O casal também carrega latas d'água; o homem com um chapéu de palha e a mulher com um lenço na cabeça.

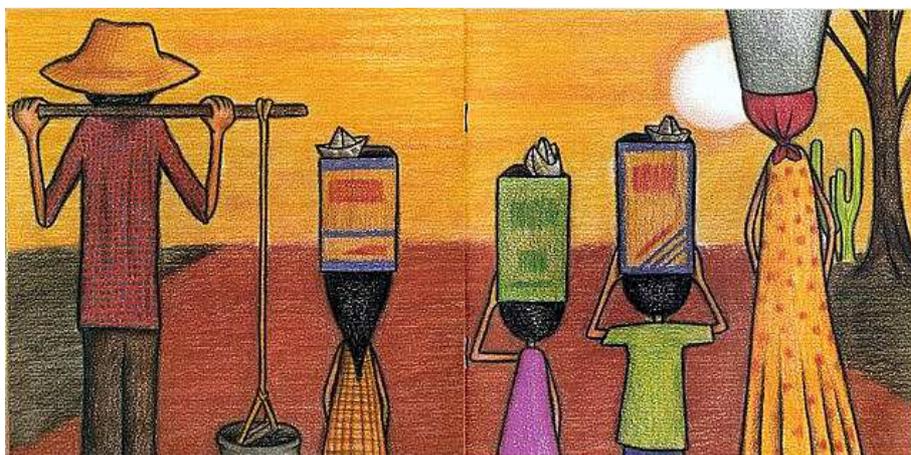


Ilustração 19: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 5.

A cena 6 (Ilustração 20), dando continuidade a seqüência anterior, apresenta uma cena completa: uma estrada com uma árvore e cactos à beira da estrada e os personagens caminhando em direção ao sol.

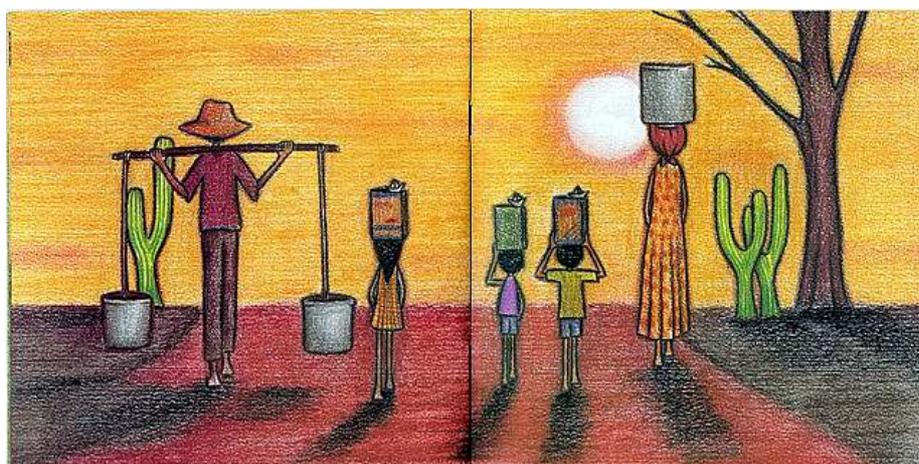


Ilustração 20: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 6.

A cena 7 (Ilustração 21) apresenta o objetivo do grupo. É o centro da narrativa, com os mesmos personagens de costas para o leitor e diante de um pequeno açude com águas esverdeadas.

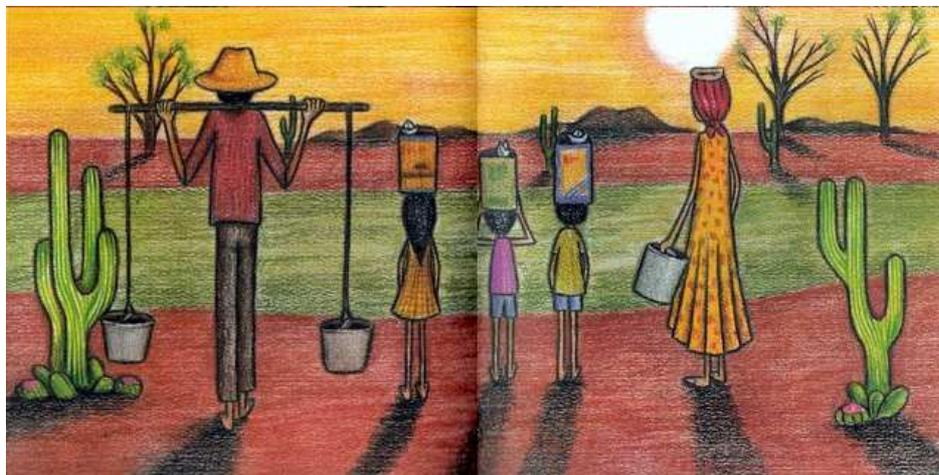


Ilustração 21: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 7.

A cena 8 (Ilustração 22) muda o ângulo de visão e os personagens se posicionam de frente para o leitor, duas crianças brincam com seus barcos de papel, uma outra acompanha os adultos, enchem suas latas d'água, ou se preparam para esta tarefa.

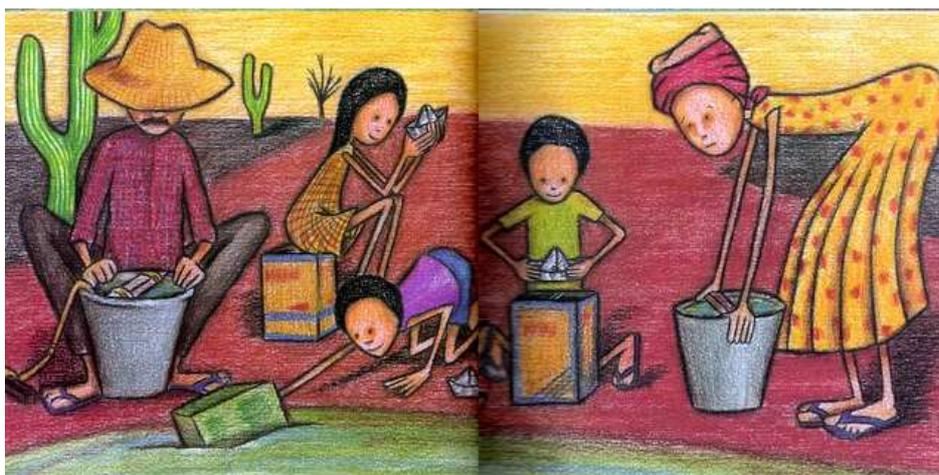


Ilustração 22: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 8.

A cena 9 (Ilustração 23) elucida somente as crianças agachadas à beira do açude; assumem novamente o núcleo da narrativa. Elas estão com suas latas em volta e cada uma segura o seu barco de papel, preparando-se na intenção de soltá-los no açude.

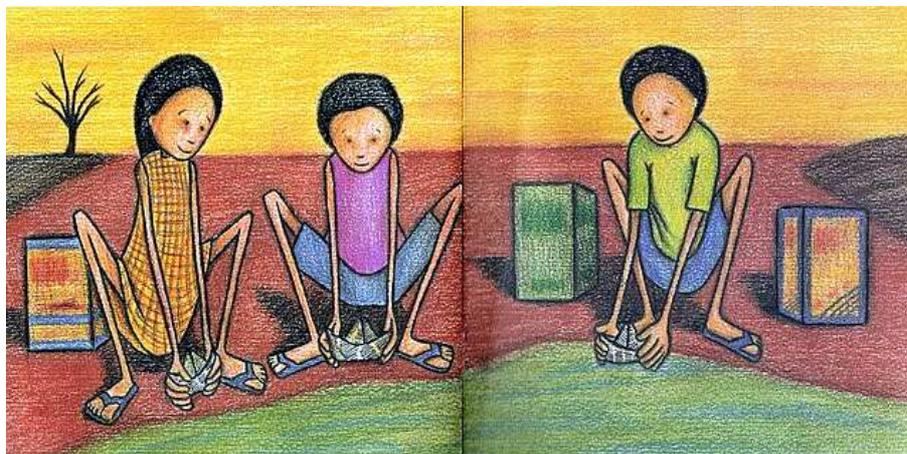


Ilustração 23: *Seca*, Neves, 2000.– Cena 9.

Finalizando, a cena 10 (Ilustração 24) apresenta, em primeiro plano, os barcos deixados no açude e, em segundo plano, mais distante, os personagens indo embora. As crianças e a mulher estão com suas latas d'água na cabeça e o homem carrega sobre os ombros um pedaço de pau, tendo nas extremidades uma corda com uma lata amarrada. Nos barquinhos de papel-jornal, com os quais as crianças brincavam, destacam-se palavras e textos com uma leitura parcial do conteúdo. Tais textos reportam a letras de canções nordestinas, como a conhecida *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga; os nomes dos estados do nordeste e de outros estados do Brasil; poesias e matérias jornalísticas pesquisadas por Neves (2000) e que falam dos problemas causados pela seca na vida dos nordestinos.

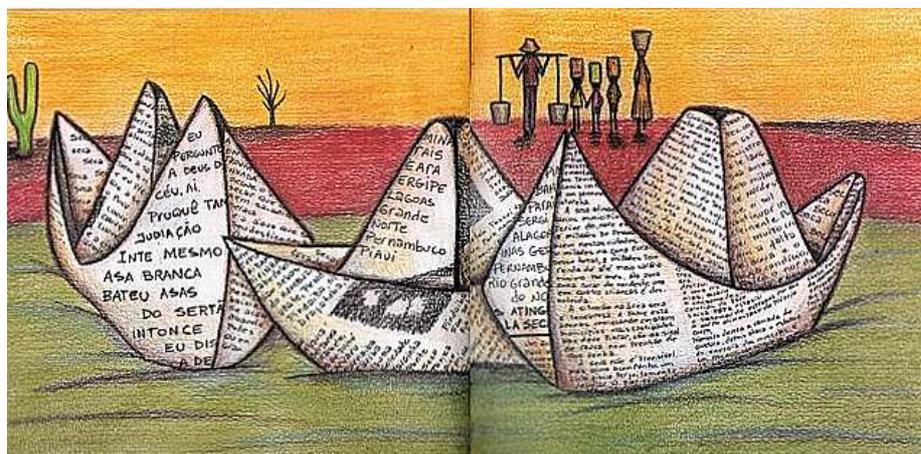


Ilustração 24: *Seca*, Neves, 2000. – Cena 10.

A narrativa acontece através das ilustrações; no entanto, no verso da falsa folha de rosto (Ilustração 25) foi inserido em movimento um verso/ilustração de João Cabral de Melo Neto:

“Desde que no alto sertão um rio seca. A vegetação em volta, embora unhas, embora sagres, integráveis e agressivas, faz alto à beira daquele rio tumba”.

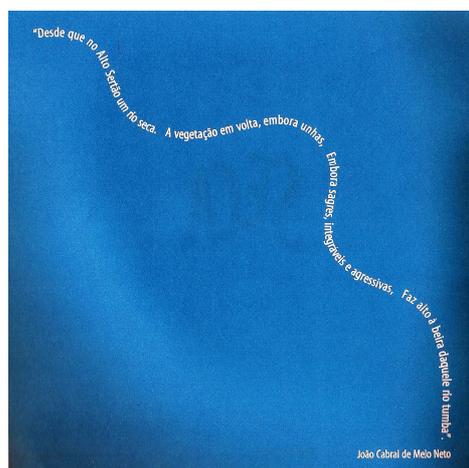


Ilustração 25: *Seca*, Neves, 2000. – Verso da falsa folha de rosto.

TERCEIRO ESTÁGIO: Inventário Conotativo, Análise de Níveis de Significação Mais Altos.

As ilustrações do livro *Seca* foram feitas com cores quentes, vibrantes, numa sintonia com a temperatura da narrativa. De certa forma, o colorido ajuda a amenizar o desconforto causado pelo tema da narrativa, que parece muito rude para se apresentar a uma criança.

Nas primeiras cenas (Ilustrações 15, 16 e 17), as imagens apresentam elementos lúdicos infantis: barcos feitos de papel e lunetas. O barco de papel é um componente corriqueiro nas brincadeiras das crianças e de fácil confecção. Tem a simbologia de viagem e de sonho. Suscita o sentimento de partida, de saída do comum para o desconhecido e para a aventura. As lunetas podem simbolizar o futuro, o ver mais além, a atitude das crianças de exploração e de curiosidade.

Das crianças, personagens principais, representadas por uma menina e dois meninos, emana uma intenção de empatia com o leitor; são crianças humildes que, na inocência peculiar a esta fase, buscam na brincadeira a descoberta do mundo. Navegam dentro dos barcos de papel que elucidam suas histórias. Os papéis dobrados trazem as reportagens que retratam a dureza com que a seca castiga os nordestinos, mas os barcos também trazem fragmentos dos versos da canção popular, uma forma de amenizar a situação de sofrimento. Tanto a canção como as reportagens são formas de catarse. Em um dos barcos está impressa uma matéria jornalística com a seguinte informação: “(...) a situação na área seca é tenebrosa. A fome está apenas começando

em alguns municípios mais castigados. Mas deve piorar; não há sinal de chuva nem previsão de que venha”.

Observa-se, nas duas primeiras cenas (Ilustrações 15 e 16), um sorriso nos rostos das crianças; elas brincam e a brincadeira ajuda a esquecer as dificuldades da vida. Ao olhar pela luneta, elas talvez procurem outros barcos de papel com histórias mais otimistas, o que demonstra uma atitude de esperança.

Na cena 4 (Ilustração 18), as crianças estão em seus barcos, separadas em latas d'água diferentes. Por meio de suas lunetas, olham para baixo e adquirem uma expressão triste: é o retorno ao mundo real. Como se revela nas cenas seguintes (Ilustrações 19, 20 e 21), elas estão dentro das suas próprias latas, sendo carregadas por elas mesmas e olham para dentro de si mesmas e despertam para a realidade. Caminham eretas, para não se desequilibrarem e para não deixar que caiam suas latas e seus barcos de papel com suas histórias.

O amarelo intenso estampado no horizonte predomina nas cenas de 4 a 6 (Ilustrações 18, 19 e 20), contrastando com o vermelho da terra e indicando o forte sol. Os personagens formam uma jovem família, todos com silhuetas alongadas, o que evidencia a escassez de comida.

Em uma única cena (Ilustração 22) aparece parte da fisionomia do pai com um chapéu sobre a cabeça cabisbaixa; o ilustrador deixa aparente apenas o nariz e o bigode. A mãe, na mesma cena, aparece curvada sobre uma lata, numa posição em que expressa disposição para o trabalho, enquanto as crianças brincam com seus barcos de papel. Há uma diferença no formato das latas: as dos adultos são arredondadas, em formato de baldes e de cores lisas; as das crianças, retangulares e coloridas, como as latas de tinta de parede. As latas das crianças, porque menores, diferenciadas e coloridas, sugerem um esforço menor por parte das crianças, uma brandura no árduo ofício ao qual foram designadas. A menina está sentada na sua lata segurando o seu barco na altura dos olhos, como se estivesse conversando com ele, ou até se despedindo. Um dos meninos, ajoelhado diante da lata, ajeita o seu barco, reforçando-o para que não se desmanche na água e não se perca com ele o sonho. O outro menino, também ajoelhado, mas quase de encontro ao chão, tem o seu barco de lado e se preocupa, no momento, em encher a sua lata com água, suprir a sua real necessidade.

A cena seguinte (Ilustração 23) retrata uma despedida: as crianças, agachadas à beira do açude, estão prontas para depositar na água os seus barcos e os seus sonhos, parecem confiantes na viagem que os barcos vão fazer. E, finalizando a narrativa (Ilustração 24), observa-se os barcos de papel em primeiro plano, com as letras impressas em destaque: é a representação

das histórias do povo nordestino. A água, num tom de verde mais escuro, revela a pouca profundidade. Em segundo plano, a família aparece indo embora, com suas latas d'água. Duas das crianças estão de mãos dadas, num gesto de companheirismo e amizade. Além da terra vermelha, vê-se um horizonte amarelo intenso: a seca continua.

#### QUARTO ESTÁGIO: Elaboração do Relatório

A seqüência da narrativa do livro *Seca* vai sendo ampliada aos poucos: primeiro mostrando os sonhos, um mundo particular infantil de brincadeiras e fantasias, para em seguida apresentar a difícil realidade de uma família nordestina.

Para introduzir o leitor na narrativa, o autor ilustra um fragmento do poema *Na morte dos rios*, de João Cabral de Melo Neto, que na poesia-imagem, retrata em versos ásperos o cenário sertanejo quase como um deserto, de modo que o leitor imagine a natureza dura e rústica de uma população sofrida: “Desde que no alto sertão um rio seca. A vegetação em volta, embora unhas, embora sagres, integráveis e agressivas, faz alto à beira daquele rio tumba”.

Usando o recurso cinematográfico, por meio de cenas que se ajeitam por planos, a história retrata a cruel realidade das crianças nordestinas, vítimas da seca e da fome, ao mesmo tempo em que apresenta a perspectiva da criança no brincar e no fantasiar. Compondo o imaginário infantil, o livro evidencia uma narrativa psicológica não linear, o que leva o leitor a uma compreensão completa do texto apenas ao final da leitura das imagens.

A história tem como personagens principais três crianças, mas participam também da narrativa um homem e uma mulher, provavelmente, os pais das crianças. A família está em busca da água para se manter e as crianças também vêem a possibilidade de brincar com seus barquinhos feitos de jornal. Elas olham para várias direções com suas lunetas para ver mais além. Em uma das cenas elas encontram algo: são elas mesmas, carregando as latas na cabeça.

A seguir, como se a cena abrisse, vê-se a família toda caminhando em direção a um açude para buscar água. Sob um forte sol e muito calor, a família pára à beira do açude para abastecer suas latas. O açude está secando.

O ilustrador, sutilmente, muda o ângulo de visão, como se girasse o cenário em 180 graus, muito bem retratado pela incidência de luz sobre os personagens gerando as sombras no chão, pela posição de frente e a ausência do ícone do sol. O ilustrador usa, em todas as cenas, um amarelo forte no horizonte representando a luminosidade do dia e o calor. Os recursos de luz e sombra estão presentes nas ilustrações compondo formas, volumes e perspectivas.

A família alcança o seu objetivo: encher as latas com água. Enquanto os pais trabalham, as crianças brincam com seus barcos e suas latas. Depois da brincadeira, as crianças

despedem-se dos seus brinquedos e os barquinhos são deixados na água. É como se deixassem ficar os sonhos, a brincadeira, a fantasia e, assim, a família segue o caminho de volta para casa.

Por meio da evolução de cada cena, aumentando ou diminuindo o enquadramento das imagens que ocupam páginas duplas, as ilustrações vão revelando a realidade na qual estão inseridos os personagens, evidenciando a capacidade humana de imaginar e de brincar, principalmente na ingenuidade infantil, pois a criança, apesar de todas as adversidades naturais, não deixa de fantasiar.

#### 6.4 Análise 2 – Casulos

PRIMEIRO ESTÁGIO: Escolha do Material

- Título: Casulos;
- Autor: André Neves;
- Editora: Global – São Paulo;
- Ano de publicação: 2007;
- Características físicas do livro: a começar pelo projeto gráfico, o livro *Casulos* sugere a investigação. Num formato quadrado grande, de 23 x 23 cm, suas páginas se abrem no sentido vertical e possui uma charmosa orelha que pode ser aberta e sobreposta à capa, ou embutida na encadernação. O ilustrador usa texturas, algumas feitas com a mistura de colagem de papel tipo jornal e papel de parede. Para as ilustrações em primeiro plano foi usada tinta acrílica e ecoline.



Ilustração 26: *Casulos*, Neves, 2007. – Capa e orelha.

## SEGUNDO ESTÁGIO: Inventário Denotativo das Imagens

- Identificação dos elementos da narrativa: menina, galhos, borboletas, insetos, mão, rosa vermelha, quadro com coleção de borboletas, casulo;
- Descrição dos elementos textuais, lingüísticos e visuais:

A capa do livro (Ilustração 26) funciona como uma introdução da narrativa e apresenta a personagem principal da história: uma menina com uma expressão triste no olhar. Ela está sentada sobre um imenso botão de rosa vermelho e segura outro botão nas mãos.

As seqüências ocupam páginas duplas com texturas inseridas em todos os planos de fundo e demais componentes do primeiro plano (botão de rosa, galho, folhas, asas, etc.).

A cena 1 (Ilustração 27) parte da leitura na direção de baixo para cima e apresenta uma mão segurando um galho por onde caminham formigas. Uma menina está delicadamente apoiada sobre esta mão fechada. Ela tem a cabeça inclinada para cima. Outros insetos fazem parte do cenário: joaninha, libélula e outros tipos de insetos.

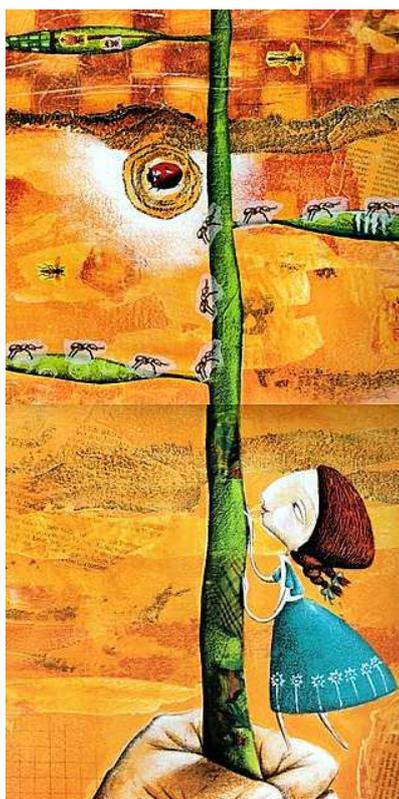


Ilustração 27: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 1.

Na cena 2 (Ilustração 28) a menina sobe pelo galho. Novos insetos aparecem e um sapo se destaca apoiado em uma das folhas do galho. Recortes de letras isoladas estão espalhados na textura híbrida com colagem de papel-jornal e pinturas variadas. Esta textura continua nas próximas seqüências.



Ilustração 28: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 2.

Na cena 3 (Ilustração 29), a menina está no topo do botão de rosa vermelho, de braços abertos, de costas para o leitor. Uma borboleta gigante, acima da menina, está em posição de pouso e parece vir ao seu encontro. As pétalas do botão de rosa possuem texturas e contrastam com as texturas quadriculadas do plano de fundo.



Ilustração 29: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 3.

Na cena 4, (Ilustração 30), a borboleta pouso na rosa e a menina sobe em seu dorso. Elas voam. Este movimento tem continuidade na página a seguir, na cena 5 (Ilustração 31), onde se observa a menina e a borboleta voando até um outro botão de rosa que está em um enquadramento especial, um quadro fixo na parede com moldura de madeira e textura do plano de fundo quadriculada em tons verdes. A menina é depositada no botão de rosa.



Ilustração 30: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 4.



Ilustração 31: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 5.

A seguir, na cena 6 (Ilustração 32), a menina, ainda próxima ao topo da rosa, mantém o olhar fixo na borboleta e começa a descer. Do lado de fora do quadro várias borboletas de cores e tamanhos diferentes voam em sua direção. Nesta cena, em um dos quadriculados do plano de fundo do quadro, está uma marca de mão aberta, carimbada.



Ilustração 32: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 3.

Partindo para a leitura de cima para baixo, em uma nova seqüência (Ilustração 33), uma textura quadriculada aparece no plano de fundo, assemelhada à do plano de fundo do quadro da seqüência anterior; cada quadro recebe uma textura diferenciada e, em dois quadrados, observa-se algumas letras soltas, recortes colados casualmente. A menina desce cuidadosamente pela haste até chegar à mão que segura o botão de rosa.



Ilustração 33: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 7.

Na próxima página (Ilustração 34), dando continuidade à textura anterior, aparece um quadro com a mesma moldura de madeira: é um quadro de coleção de borboletas. A menina está no chão e ergue o corpo e o braço na tentativa de entregar o botão de rosa às borboletas do quadro, mas a distância entre a rosa e o quadro é grande.



Ilustração 34: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 8.

Finalizando a narrativa (Ilustrações 35 e 36), as ilustrações não estabelecem a direção de leitura e trazem o desfecho: com o quadro inerte na parede, a menina cabisbaixa abandona a sua intenção e sai de cena deixando caído no chão o botão de rosa. Da última seqüência, privilegiando o ângulo ampliado, apresenta somente o botão de rosa caído e, saindo de dentro dele, uma lagarta ainda no casulo.

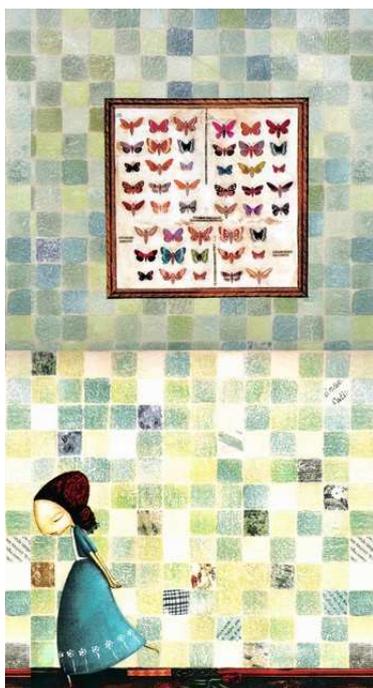


Ilustração 35: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 9.



Ilustração 36: *Casulos*, Neves, 2007. – Cena 10.

### TERCEIRO ESTÁGIO: Inventário Conotativo, Análise de Níveis de Significação Mais Altos

Uma mão segura com firmeza a haste. Parece uma mão forte e detentora de poder. Quase que flutuando, uma menina frágil e delicada se apóia na mão. Ela olha para cima na intenção de subir. Formigas caminham na haste e representam a determinação e o trabalho e, principalmente, uma motivação para a menina subir. Outros insetos inertes compõem o cenário; foram colados na página como decalques e possuem uma fina camada que os diferem do plano de fundo. Eles representam o imaginário e as brincadeiras, pois é comum na infância as crianças brincarem com pequenos insetos e imaginar diálogos com eles, buscando companhia e segurança.

Na cena 2 (Ilustração 28), a menina sobe pela haste. O indício de subida está no olhar para cima e na posição dos pés. A leitura é feita de baixo para cima; a descrição da personagem em três diferentes posturas (uma delas quase imperceptível, mostrando apenas os pés e a barra da saia) e em condições diferentes, sugere uma sucessão de momentos separados e indica o fluxo de tempo entre cada ação. Além dos insetos da cena anterior, a menina divide a cena com um sapo, que nos contos maravilhosos personificam os príncipes.

A menina chega ao topo de um botão de rosa vermelho (Ilustração 29). Lá, de braços abertos, numa posição que sugere liberdade e, ao mesmo tempo, um aceno a uma borboleta cor-de-rosa que a sobrevoa. A cor rosa lembra a adolescência. A borboleta significa a transformação, o ritual de passagem de um estado a outro. Suas asas possuem delicadas texturas e transmite uma sensação de leveza. O corpo da borboleta foi desenhado com traços pretos e delicados.

A borboleta pousa no botão de rosa e a menina sobe em seu dorso (Ilustração 30). Seguindo, numa mesma sucessão de posturas temporais e em planos diferentes, a menina voa de “carona” na borboleta. O vôo representa a liberdade, o sonho e a imaginação. A estamparia das asas da borboleta fica ainda mais evidente e se assemelha a uma colcha feita de retalhos. Elas fazem um vôo de longo percurso – o indício da distância está nas seqüências de ilustrações em perspectivas diferenciadas que aprofundam a imagem.

Na parte inferior da cena 5 (Ilustração 31), a menina está sentada de costas para o leitor, de braços abertos novamente, ampliando a sensação de liberdade e prazer. Na parte superior da cena, a menina é depositada em um outro botão de rosa vermelho, diferenciado do primeiro pelas texturas xadrez em suas pétalas. O botão está dentro de um quadro com moldura em madeira, e a madeira pode representar o mundo real pela sua rigidez e sua forma de sustentação na parede.

Já amparada pela rosa e como se entrasse por uma janela (Ilustração 32), a menina apóia-se no botão simulando uma decida. Várias borboletas são atraídas e se aproximam do quadro. A menina olha a borboleta cor-de-rosa com os cantos dos olhos, numa expressão de que gostaria de ter continuado o vôo, mas consentindo a sua atitude.

Na cena 7 (Ilustração 33), a leitura toma outra direção: de cima para baixo, novamente numa sucessão de posturas temporais com a menina em planos e posições diferentes. É a descida da menina pela haste do botão de rosa. O indício da descida é o olhar da menina para baixo e a disposição dos seus braços e suas pernas. Finalizando a leitura deste cenário, visualiza-se a descida da menina na mesma mão do início da narrativa. A mão segura com firmeza a haste do botão de rosa. O plano de fundo quadriculado corresponde ao do quadro na cena anterior, indicando que a menina está dentro deste cenário. As letras recortadas e coladas aleatoriamente

em dois quadros da textura são: C, A, S, U, L, O e formam a palavra correspondente ao título do livro.

O curioso é que, na cena seguinte (Ilustração 34), a menina, em solo firme, segura um botão de rosa. A posição da mão da menina é a mesma da mão que a sustentava nas cenas anteriores, o que leva a concluir que esta cena é a “realidade” e as demais a “imaginação”. Poderia ser a 1ª cena da narrativa. A menina aponta a rosa para o quadro com a intenção de aproximá-la das inertes borboletas e, assim, facilitar o pouso. O gesto da menina supõe que, na rosa, as borboletas poderiam encontrar o alimento para ganhar vida novamente. O quadro com as borboletas possui o plano de fundo das cenas anteriores, da “imaginação”.

Como não alcança o quadro, a menina deixa cair o botão de rosa e se prepara para sair de cena, desolada, cabisbaixa (Ilustração 35). Na cena final, (Ilustração 36), ampliando o ângulo de visão, observa-se a rosa caída no chão e uma pequena lagarta saindo de dentro dela.

O casulo é o lugar onde ocorre a metamorfose da lagarta em borboleta. A simbologia que a borboleta representa é a da transformação. O casulo simboliza o fechar-se em si, o amadurecimento e, ao mesmo tempo, o local onde se pode sonhar sem a interferência de outros seres. O botão de rosa também tem a simbologia da transformação, pois está em formação e precisa desabrochar para se tornar rosa.

#### QUARTO ESTÁGIO: Elaboração do Relatório

A leitura do livro *Casulos* requer muita atenção às delicadas minúcias, o que a torna densa e reflexiva. As ilustrações são de cores fortes, com riqueza de detalhes, traços marcantes do ilustrador. A transposição da personagem principal de um quadro a outro, percebida principalmente pela mudança de cenário – os planos de fundo – remete ao mundo da fantasia e divide a narrativa em duas seqüências, em dois tempos. O uso da textura como estampa de plano de fundo está, em algumas cenas, em tons fortes e, em outras, quase que uma marca d'água, mas ainda se fazendo destacar. Predomina na textura o quadriculado, sendo que, no cenário das primeiras seqüências, ela está e tons discretos, apenas compondo a estampa, e na textura das segundas seqüências ela ocupa todo o espaço.

No *release* dos diversos sítios eletrônicos de vendas de livros e também da Editora Global, a chamada para a sinopse consiste no texto “uma magia de detalhes e símbolos, abrindo um imenso leque de possibilidades...”, deixando claro que cada leitor fica livre para compor a sua história. Sem uma única palavra escrita, a narrativa visual permite que cada um faça a construção da história acompanhando as ilustrações, onde uma menina interage com um botão de

rosa e alguns insetos como formigas, libélulas, moscas, lagartas, borboletas e joaninhas. Na contracapa do livro estão impressos os versos:

Na imaginação,  
há uma liberdade infinita,  
que permite entrar  
e sair da realidade,  
subir, voar, pousar no agora,  
no antes e no depois.  
Casulos abre a possibilidade  
de imaginar, sem palavras,  
só com imagens, e viajar...

Seguindo esta orientação, arrisca-se a leitura.

A menina entra no seu casulo e solta a imaginação, o que é muito comum na infância: a fantasia, o brincar com seres inanimados. A imaginação é um lugar onde se encontra a liberdade, o leitor pode fazer o que quiser, não existem limites para a fantasia. A liberdade também está simbolizada no vôo, “que permite entrar e sair da realidade, subir, voar, pousar no agora, no antes e no depois”.

A menina sobe a mão que segura a haste do botão de rosa, é a sua própria mão e a leitura da narrativa poderia começar na cena 8 (Ilustração 34), em que a menina tenta aproximar o botão das borboletas do quadro; mas o ilustrador preferiu narrar a partir do sonho.

Como não alcança o seu objetivo, a menina parte para o sonho e tenta resolver o seu problema através da fantasia. Ela imagina todo o trajeto necessário para chegar até as borboletas: sobe pela haste na companhia e motivação de vários insetos e de um sapo; faz-se ver pela borboleta abrindo os braços e, num vôo fascinante no dorso da borboleta, encontra todas as outras borboletas. De forma alguma a menina interrompe o sonho ou permanece na melhor fase dele. É um sonho completo, mesmo que deseje ficar mais tempo voando, ela sabe que precisa voltar à realidade.

É ao voltar do sonho, no encontro com a realidade, que a menina perde a esperança e desiste do encontro entre o botão e a borboleta, ou seja, de reanimar as borboletas inertes com o possível alimento presente na rosa. Esta desistência também significa transformação: é o amadurecimento da menina, que resulta na compreensão da sua limitação. Mas o ilustrador surpreende e deposita a esperança no leitor ao fazer sair do botão uma lagarta, ainda no casulo,

prestes a se transformar em uma borboleta. E com a borboleta quase despontando, o sonho volta a habitar, agora na imaginação do leitor.

### 6.5 Análise 3 – A flor do lado de lá

#### PRIMEIRO ESTÁGIO: Escolha do Material

- Título: A flor do lado de lá;
- Autor: Roger Mello;
- Editora: Global;
- Ano de publicação: 2004;
- Prêmios recebidos: FNLIJ – Altamente Recomendável – Imagem – 1991;
- Características físicas do livro: no formato quadrado de 20 x 20 cm, o livro, quando aberto (ilustração 37), capa e contracapa, apresenta o conflito da narrativa: a separação dos personagens por uma faixa de água e a tristeza da anta com esta situação.

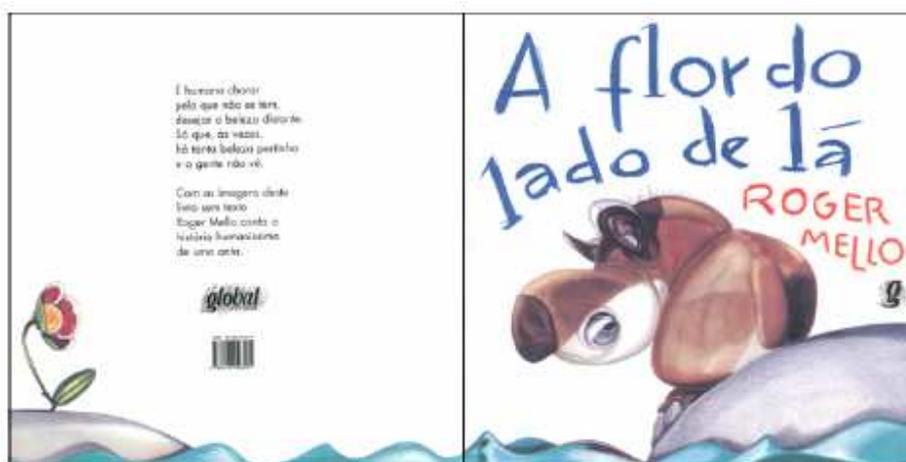


Ilustração 37: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Capa.

#### SEGUNDO ESTÁGIO: Inventário Denotativo das Imagens

- Identificação dos elementos da narrativa: anta, flor, água, golfinho, baleia, caranguejo, lua;
- Descrição dos elementos textuais, lingüísticos e visuais: na contracapa do livro foi impresso um texto de autoria da editora:

É humano chorar  
pelo que não se tem,  
desejar a beleza distante.  
Só que, às vezes,  
há tanta beleza pertinho  
e a gente não vê.  
Com as imagens deste  
livro sem texto  
Roger Mello conta a  
história humaníssima  
de uma anta.

A cena 1 (Ilustração 38), em preto-e-branco, apresenta as personagens centrais da história: uma anta e uma flor. Elas estão em superfícies separadas por um pequeno espaço de água. A flor ainda com as pétalas fechadas e a anta encolhida, com uma expressão triste e uma lágrima despontando no olhar.



Ilustração 38: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 1.

A cena 2 (Ilustração 39), em cores que contrastam com o fundo branco, narra a alegria da anta ao perceber que a flor desabrochou. Toda a expressão da anta se modifica: o olho está arregalado, surge um sorriso em sua boca e seu corpo está suspenso, simulando um pulo.

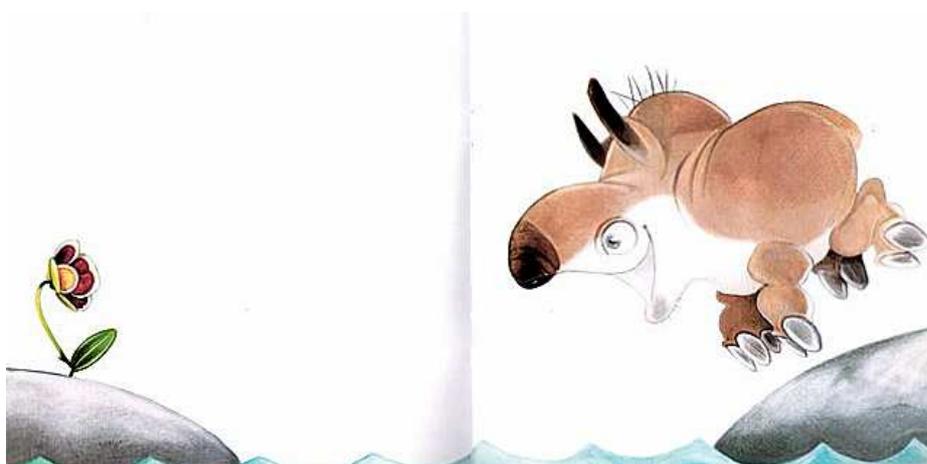


Ilustração 39: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 2.

A cena 3 (Ilustração 40) apresenta o conflito da anta ao ver a distância que a separa da flor. Ela apresenta um olhar de apreensão e coloca uma das patas na água como se estivesse fazendo uma avaliação da profundidade, temperatura, distância e demais possibilidades e obstáculos para chegar até a flor.

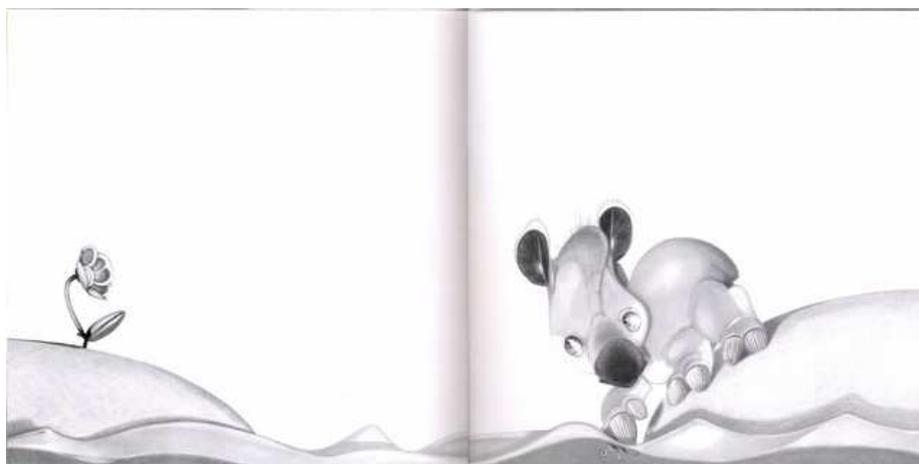


Ilustração 40: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 3.

Na cena 4 (Ilustração 41), a anta toma a decisão de saltar a barreira que a separa da flor. A anta está com os olhos fechados e uma expressão de alegria. A flor foi ilustrada num ângulo de trás para frente, como se estivesse acompanhando a trajetória da anta.



Ilustração 41: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 4.

A cena 5 (Ilustração 42) mostra apenas a flor, no mesmo ângulo da cena anterior. Do outro lado, a superfície está vazia, nenhum sinal da anta, o que se conclui que ela afundou na água. A ilustração é em preto-e-branco.

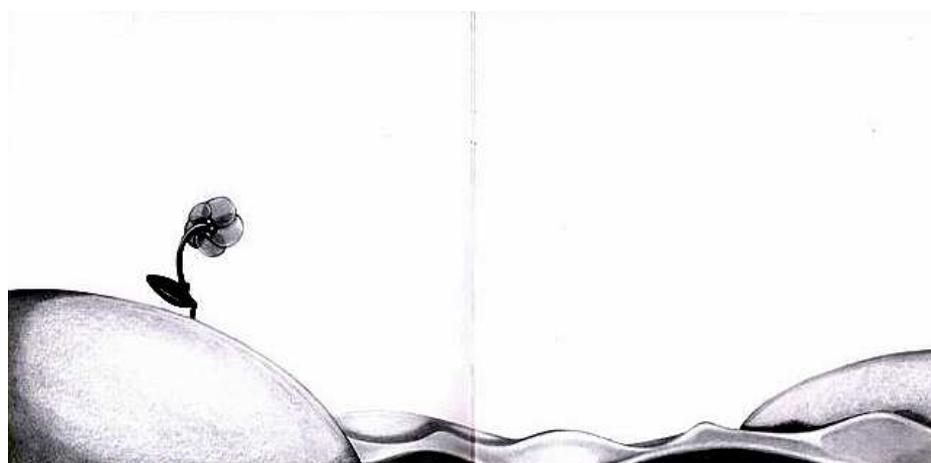


Ilustração 42: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 5.

A cena 6 (Ilustração 43) apresenta um golfinho que, num salto, salva a anta e a lança para fora da água. A flor foi ilustrada num ângulo lateral e continua como espectadora. A anta, ainda no ar, tem uma expressão de cansaço e descontentamento. O autor usou o fundo amarelo, dando um realce e luminosidade à ilustração.

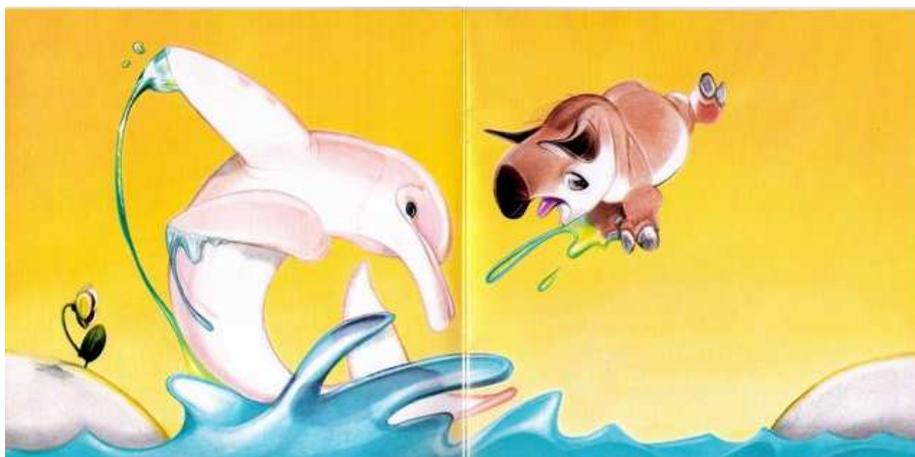


Ilustração 43: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 6.

Na cena 7 (Ilustração 44), a anta está deitada com a barriga para cima e se refaz do susto. Ela tem a companhia de um caranguejo. A ilustração é em preto-e-branco.

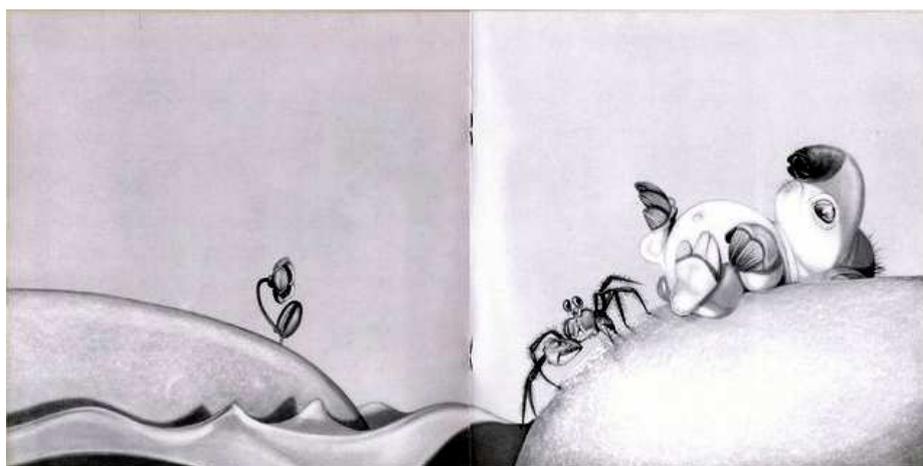


Ilustração 44: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 7.

A cena 8 (Ilustração 45) marca o tempo e dá continuidade ao conflito: é noite de lua cheia. Anta e flor continuam separadas. A ilustração apresenta um giro leve mudando o ângulo da visão. Para o fundo da página e para a água o autor usou a cor azul escura, contrastando com o branco que dá forma a lua.



Ilustração 45: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 8.

Na cena 9 (Ilustração 46), a anta aparece encolhida com a cabeça apoiada na superfície, mas com o olhar em direção à flor do lado de lá. A ilustração é em preto-e-branco.



Ilustração 46: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 9.

Na cena 10 (Ilustração 47), um novo elemento surge na narrativa: distanciando o ângulo para ampliar o cenário, o autor revela que a flor está na superfície de uma baleia imóvel sob a água. Apenas uma pequena parte da baleia está fora da água. A anta parece notar algo diferente, pois está em posição de alerta, com a cabeça levantada e olhar fixo na flor.



Ilustração 47: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 10.

A cena 11 (Ilustração 48), em preto e branco, narra o movimento da baleia em sentido oposto ao da superfície onde se encontra a anta. Ela está indo embora e se distancia da anta que tem os olhos arregalados.

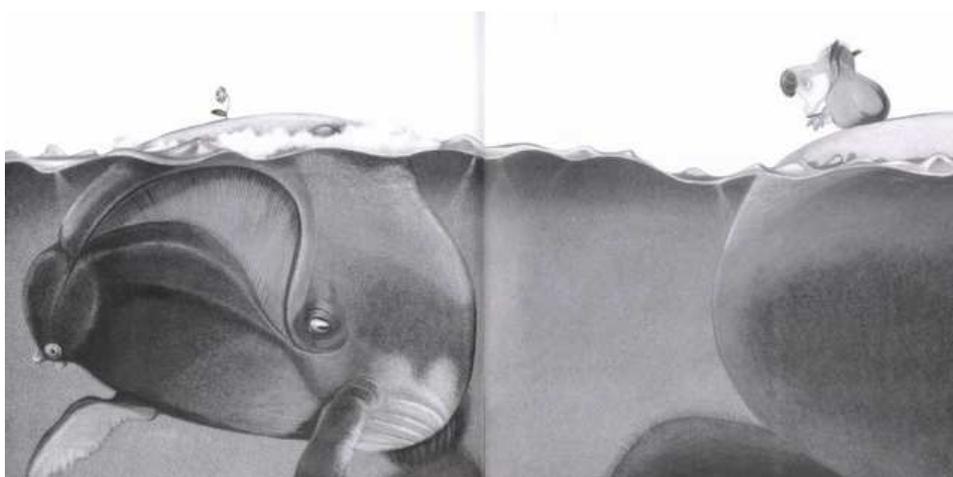


Ilustração 48: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 11.

Novamente aproximando a imagem, a cena 12 (Ilustração 49) traz a seqüência que dá desfecho à narrativa. A cena mostra somente a cauda da baleia num mergulho e a anta com a boca aberta e os olhos arregalados, do outro lado, em sua superfície.



Ilustração 49: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 12.

Na cena 13 (Ilustração 50), em preto-e-branco, a anta aparece só, seu corpo está inclinado para frente e a pata levantada. Uma pequena lágrima parece brotar do seu olho.



Ilustração 50: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 13.

Concluindo a narrativa, a cena 14 (Ilustração 51) abre o ângulo à direita e a anta aparece na margem esquerda do cenário. Ela está esgoelando, num choro desesperador, pela partida da flor. Logo atrás dela, ilustradas na margem direita da página, estão várias flores da

mesma espécie da flor almejada pela anta. As flores estão ao alcance da anta e ela não as percebe.



Ilustração 51: *A flor do lado de lá*, Mello, 2004. – Cena 14.

TERCEIRO ESTÁGIO: Inventário Conotativo, Análise de Níveis de Significação Mais Altos.

A fábula conta a história de uma anta, encantada por uma flor separada dela por um trecho de mar. O ícone da anta gera dúvidas quanto ao animal representante e é por meio do texto da contracapa que se evidencia ser uma anta: “Roger Mello conta a história humaníssima de uma anta”. O texto também traz uma interpretação da narrativa associando a atitude e o desejo da anta com reações humanas: “é humano chorar pelo que não se tem, desejar a beleza distante”.

O signo anta pode representar uma figura de linguagem. Como sugere Ferreira (1986, p.127) no Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, anta pode ter o sentido de pouco inteligente, tolo. No desfecho da história esse sentido fica bem evidente, ao apresentar várias flores da mesma espécie ao alcance da anta.

As primeiras seqüências da narrativa (cenas de 1 a 7) sugerem, por meio da alternância de cenários em preto-e-branco e em cores, o estado de humor da anta. Para as seqüências em preto-e-branco, observa-se a personagem em momentos de tristeza, dúvida e desolação. Para as seqüências em cores, observa-se a personagem alegre, tomando uma decisão e sendo salva. As demais seqüências (cenas de 8 a 14), embora sigam a mesma alternância de cores, ilustram a desolação, o espanto e o desespero da personagem.

A narrativa desperta no leitor uma sensação de constante movimento, a começar pelas pequenas ondas do mar que balançam, pelos saltos da anta, pela movimentação do golfinho e da baleia, até mesmo pelo choro da personagem que desperta a impressão de uma seqüência ritmada.

Na cena 1 (Ilustração 38), o indício de tristeza está na expressão da anta, com a curva da boca voltada para baixo e a lágrima despontando nos olhos. Não é somente a distância que provoca a tristeza da anta, mas também o fato da flor não ter desabrochado. O não desabrochar significa a falta de percepção da flor para a vida, um estado de sonolência, o amor não correspondido. No entanto, a posição da anta é de espera.

Na cena 2 (Ilustração 39), a flor abre-se e gera o contentamento da anta, que salta ao perceber o despertar da flor. O único indício de amor correspondido está no desabrochar da flor, pois as demais seqüências narram uma flor espectadora. Um recurso que poderia indicar alguma reação na flor poderia ser, por exemplo, a representação da haste em posições diferentes: ereta ou com maior inclinação.

A cena 3 (Ilustração 40) retrata a dúvida, a insegurança da personagem sobre a atitude de se lançar ao mar e alcançar a flor. Na cena 4 (Ilustração 41), a anta toma uma decisão e esta atitude de coragem gera novo contentamento.

Na cena 5 (Ilustração 42) há uma sensação de vazio, pois a personagem principal não está retratada. Conclui-se que a anta afundou na água. A leitura desta cena gera uma ligeira quebra no movimento, preparando o leitor para a súbita ação da cena 6 (Ilustração 43). Até a cor amarelo intenso no plano de fundo traz o efeito de ação. Um golfinho arremessa a anta para fora da água. O golfinho simboliza a amizade, o companheirismo e a brincadeira.

Um caranguejo faz companhia para a anta na cena 7 (Ilustração 44). A anta está deitada de barriga para cima, refazendo-se do susto. O caranguejo representa uma ação mal sucedida, o andar para trás e voltar ao ponto inicial.

A cena 8 (Ilustração 45) apresenta o forte indício da passagem do tempo. É noite, céu e mar ganham uma tonalidade azul escuro. Uma imensa lua cheia traz a luminosidade para o cenário. A lua cheia pode ser um sinal de maré alta. Anta e flor permanecem imóveis, em atitude de espera. Esta cena produz no leitor uma sensação de esperança e solução para o conflito, mas o que se vê na cena seguinte (Ilustração 46) é a anta em total desolação, encolhida e cabisbaixa.

Na cena 10 (Ilustração 47), por meio de um recurso de distanciamento das imagens (um zoom), a ilustração ganha nova dimensão revelando mais o mar e o que há submerso: uma imensa baleia que serve de superfície para a flor, ela é uma “baleia-ilha”. A baleia provoca um movimento diferente no cenário e deixa a anta em posição de alerta. Os olhos abertos da baleia indicam o seu despertar e gera no leitor uma tensão. Há naturalmente um fascínio pela baleia que simboliza a escuridão abissal e misteriosa, o inconsciente. Simboliza também a grande-mãe do mar e a sabedoria. No mito do herói, a luta contra a baleia ou contra outra espécie de animal marinho de grande porte se constitui num símbolo da luta pela libertação da consciência, da

vitória do consciente sobre o inconsciente. Nesta fábula, a anta precisa despertar para outras possibilidades ao seu redor.

Na cena 11 (Ilustração 48) é confirmada a intenção da baleia em se retirar. O indício do movimento de saída está na posição oposta da baleia e da flor, em relação à anta. A expressão da anta é de espanto, pois ainda não lhe foi revelado que a baleia é a ilha. Espanto maior é a sua expressão na cena seguinte (Ilustração 49) em que a baleia mergulha levando a flor.

Na cena 13 (Ilustração 50), a anta está só, triste, com uma das patas levantadas, como se estivesse acenando um adeus. E finalizando, na última cena (Ilustração 51), o autor amplia o cenário para a direita, para mostrar mais detalhes da superfície em que a anta está amparada. Esta cena apresenta a anta em prantos, esgoelando desesperadamente, enquanto surgem às suas costas várias flores da mesma espécie da flor levada pela baleia. São ramos de flores viçosas, algumas ainda em botão. As gotas de água e as joaninhas que passeiam por elas dão à sensação de frescor, alegria e juventude. As flores comunicam ao leitor que o desespero da anta é desnecessário.

#### QUARTO ESTÁGIO: Elaboração do Relatório

O livro *A flor do lado de lá*, de Roger Mello (2004), retrata a possível cegueira de uma anta ao que lhe é próximo. A narrativa é composta apenas por imagens, em seqüências alternadas em preto-e-branco e coloridas.

A primeira impressão que se tem é a de que as páginas foram propositalmente feitas em preto-e-branco para sugerir momentos de conflito da personagem, e as imagens em cores para sugerir os momentos de superação, alegria, idéia. Na primeira seqüência de imagens em preto-e-branco, a anta está triste porque a flor está do lado de lá e não desabrochou. Na segunda, que é colorida, ela está feliz porque tem uma idéia. Na terceira seqüência, entristece novamente, indecisa, com medo da água ou pela incapacidade de pular; e na quarta se investe de coragem e resolve pular para o lado de lá. Porém, as últimas seqüências deixam esta disposição e narram uma seqüência de conflitos tanto em cores quanto em preto-e-branco.

Em entrevista informal com o ilustrador Roger Mello, na 26ª Feira do Livro de Brasília (2007), ao relatar a leitura feita das imagens, ele afirmou que não teve a intenção de conduzir a narrativa por esta interpretação e que a alternância das seqüências em preto-e-branco foi para diminuir o custo da edição. Nas edições seguintes, o ilustrador foi consultado sobre a possibilidade de colorir todo o livro e ele decidiu que deveria manter a disposição. Como bem lembrado por Roger Mello nessa ocasião, o preto e o branco também são cores, no entanto, para explicar melhor as seqüências, foi usado o termo “em cores” para as ilustrações que usam muitas cores.

É tentando vencer a distância que a separa da flor que a anta passa pelos conflitos – indicados pelas expressões faciais da personagem. Em alguns momentos ela está triste e desanimada, em outros vê a possibilidade de vencer o obstáculo e se alegra. No entanto, toma uma importante decisão: saltar o obstáculo. Sua intenção é mal sucedida, o que gera uma frustração. A anta afunda no mar e é salva por um golfinho que a arremessa de volta à sua superfície. O golfinho representa a amizade, o companheirismo. Para se refazer do susto, a anta tem a companhia de um caranguejo. A presença do caranguejo é o sinal da tarefa incompleta, é andar para trás, voltar ao ponto inicial. Muito tempo se passa e a anta continua na mesma posição: a de contemplar a sua flor sem encontrar uma solução para o conflito. Usando o recurso do distanciamento da imagem, o ilustrador apresenta o cenário que completa a idéia desta separação: a superfície em que a flor se instalou é uma baleia. A resolução se dá de forma inesperada, pois a baleia acorda e desaparece no mar. A baleia representa a sabedoria, a grande mãe do mar que liberta a anta de uma idéia fixa e por isso não consegue enxergar o que está ao seu redor. A anta acompanha a movimentação da baleia com perplexidade e quando não vê mais a flor, chora desesperadamente. O desfecho da narrativa pode conduzir a uma interpretação de frustração pela anta não ter conseguido atingir o seu objetivo ou, para o leitor imaginativo, a narrativa pode conduzir ao entendimento que, em breve, a anta será consolada por várias outras flores. A grande mãe do mar a libertou da paralisia gerada pelo seu fascínio pela flor.

## **5.6 Análise 4 – João por um fio**

PRIMEIRO ESTÁGIO: Escolha do Material

- Título: João por um fio;
- Autor: André Neves;
- Editora: Companhia das Letrinhas;
- Ano de publicação: 2005;
- Prêmios recebidos: o livro ganhou o 2º lugar na categoria Melhor Livro Infantil, do 49º Prêmio Jabuti, em 2007;
- Características físicas do livro: com formato retangular 23 x 15,5 cm, capa dura, o livro foi ilustrado em três cores: branco, preto e vermelho, sendo esta última a predominante. O texto escrito, todo em caixa alta, usa uma fonte que lembra a escrita à mão. De dentro da encadernação sai um marcador-brinquedo, feito com barbante e um peixe de papel com fundo branco colado na ponta; que quando retirado para fora

do livro, parece acompanhar o fio da ilustração da capa, onde João, o personagem principal, está dependurado.



Ilustração 52: *João por um fio*, Mello, 2005. – Capa e marcador.

#### SEGUNDO ESTÁGIO: Inventário Denotativo das Imagens

- Identificação dos elementos da narrativa: garoto, rede, libélula, caminhão, vidros, concha do mar, aviões, peixes, girinos, flores, renda, artesãos, arraias, pescadores, barcos, ondas;
- Descrição dos elementos textuais, lingüísticos e visuais:

Abrindo e finalizando a narrativa, nas páginas de guarda, o autor ilustrou uma mesma cena: uma rede de pescar com vários elementos (Ilustração 53): libélulas, peixes, caminhão, vidros e concha do mar.

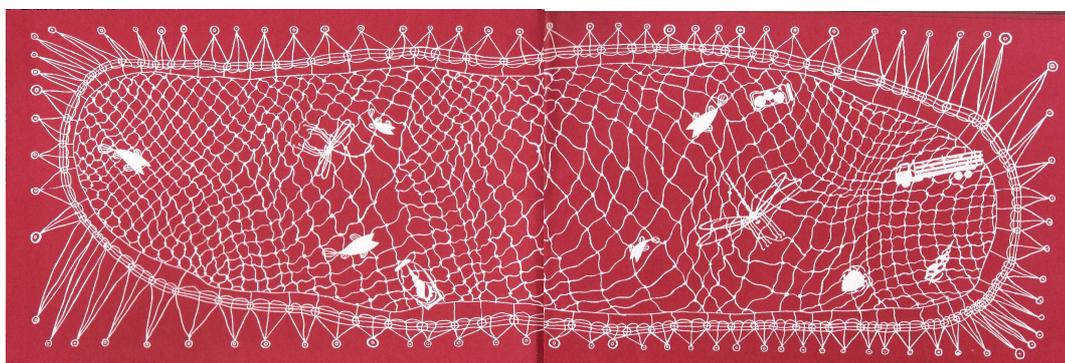


Ilustração 53: *João por um fio*, Mello, 2005. – Página de guarda.

Capa, folha de rosto e dedicatória do livro introduzem o leitor ao tema da narrativa de modo especial: texto em forma manuscrita e delicadas ilustrações foram inseridos em plano de fundo na cor vermelha, produzindo no leitor uma impressão de edição artesanal.

A narrativa marca seu efetivo início com o texto escrito na cor preta sobre o fundo vermelho: “antes de dormir o menino puxa a coberta: – Agora sou só eu comigo?”. Embora façam parte da narrativa, as páginas do livro que apresentam apenas o texto escrito como imagem são mencionadas como introdução das cenas. A leitura tem uma direção estabelecida pelo autor: quando o texto escrito está destacado na lateral da página, a leitura é direcionada da esquerda para a direita e, quando o texto escrito está impresso abaixo da ilustração, a leitura é direcionada de cima para baixo.

A cena 1 (Ilustração 54) tem o texto escrito separado do texto imagético pela cor do plano de fundo: vermelha para o primeiro e preta para o segundo. O texto questiona o tamanho da colcha do personagem principal: “De que tamanho é a colcha que cobre João? Do tamanho da cama? Ou do tamanho da noite”. A ilustração em fundo preto com desenhos em branco apresenta João deitado num cantinho de uma imensa colcha de renda, com tramas em forma de flores, aviões e peixes.

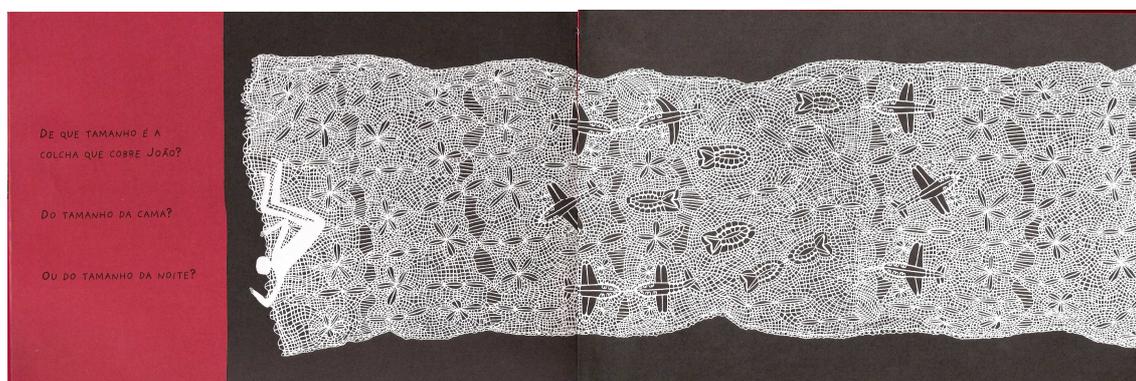


Ilustração 54: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 1.

A cena 2 (Ilustração 55) apresenta João brincando com uma lua minguante, deitado em um dos círculos que compõem os detalhes da colcha de renda; dentro de outro círculo aparece uma bússola. Os outros detalhes da renda formam flores. O texto escrito está inserido logo abaixo da ilustração e faz um questionamento que segue nas próximas páginas: “Um beijo na testa ainda beija. Onde é que se esconde a noite que beija João?”.

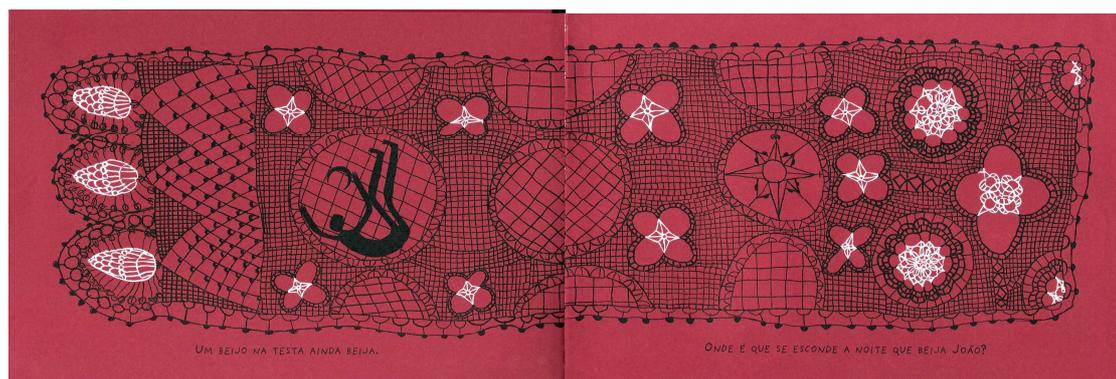


Ilustração 55: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 2.

Na cena 3 (Ilustração 56), o texto imagético está separado do escrito pela cor de plano de fundo: preta para o primeiro e vermelho para o segundo e expõe a pergunta: “No fio de uma cantiga?”. A ilustração mostra João segurando um fio interligado ao trabalho de artesãos e estes fazem parte da trama da colcha.

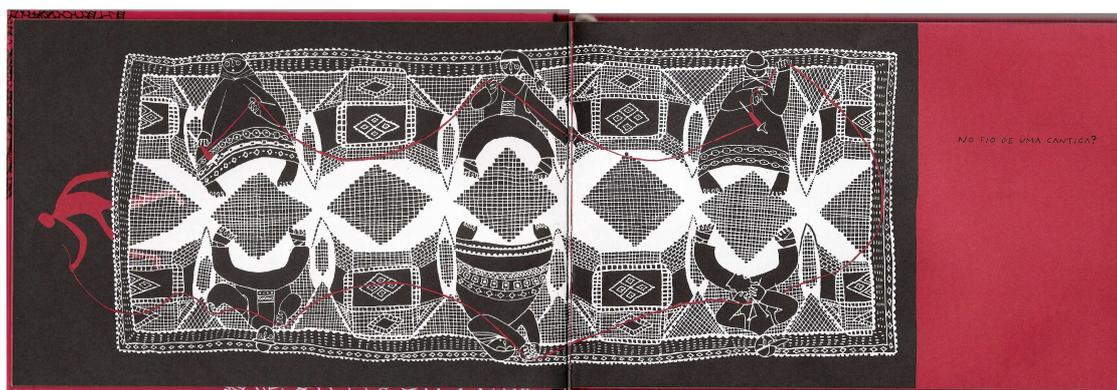


Ilustração 56: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 3.

Na cena 4 (Ilustração 57) surge João segurando a ponta da colcha, feita de tramas em formato de círculos vermelhos e quadrados brancos, sendo que nos quadrados as tramas abrigam uma arraia. O texto discretamente abaixo da ilustração questiona: “Dependurada no vento?”.



Ilustração 57: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 4.

Na cena 5 (Ilustração 58), João está deitado numa ponta da colcha de renda, mas pela posição de suas pernas se percebe que ele se movimentou. O texto escrito sugere um outro local para a noite se esconder: “Ou na cordilheira de linhas que cobrem João?”. Nesta ilustração, a colcha é composta por um conjunto de desenhos que se parecem com montanhas.

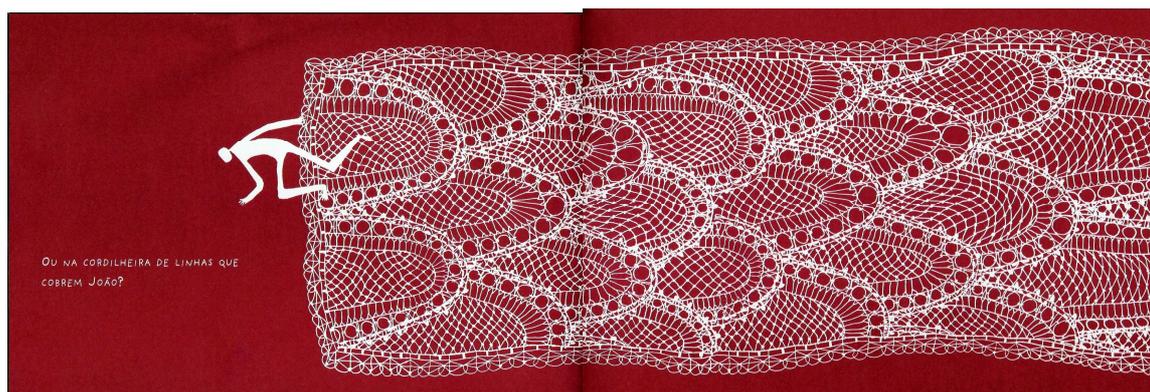


Ilustração 58: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 5.

A cena 6 (Ilustração 59) dá continuidade a renda da cena anterior, embora com um acréscimo sutil nas tramas que formam figuras humanas em posições diversas (Ilustração 60). João segura a ponta do lado oposto da colcha. O texto anuncia o que João está fazendo: “A

brincadeira dos pés é fazer terremotos debaixo da colcha. Montanhas trocam de lugar com vales. Enquanto isso, as cidadezinhas de pano tentam prever terremotos. Quem tem medo de um gigante chamado João?”.

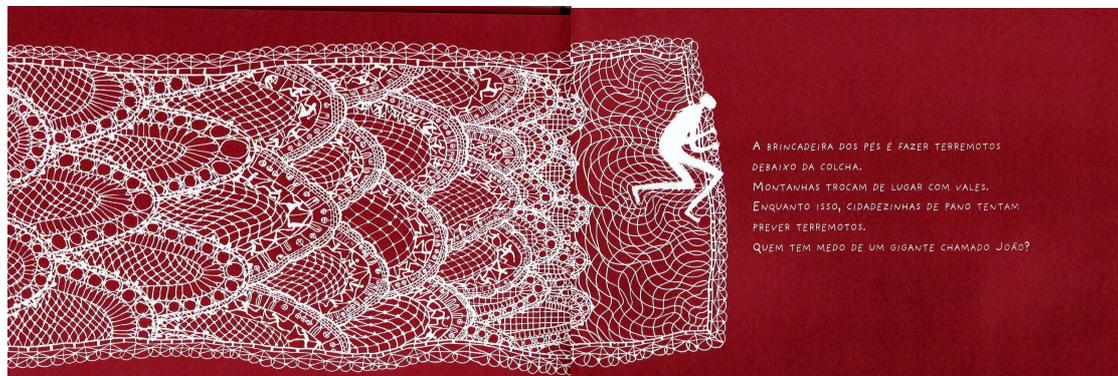


Ilustração 59: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 6.



Ilustração 60: *João por um fio*, Mello, 2005. – Detalhe da renda.

Na cena 7 (Ilustração 61), a colcha aparece completa, com a renda em formato de ondas; João está deitado em uma das pontas e há um barco com pescadores na outra. O texto abaixo da ilustração indaga: “Quando é que o gigante dorme? Quando seu pai vai pescar?”.

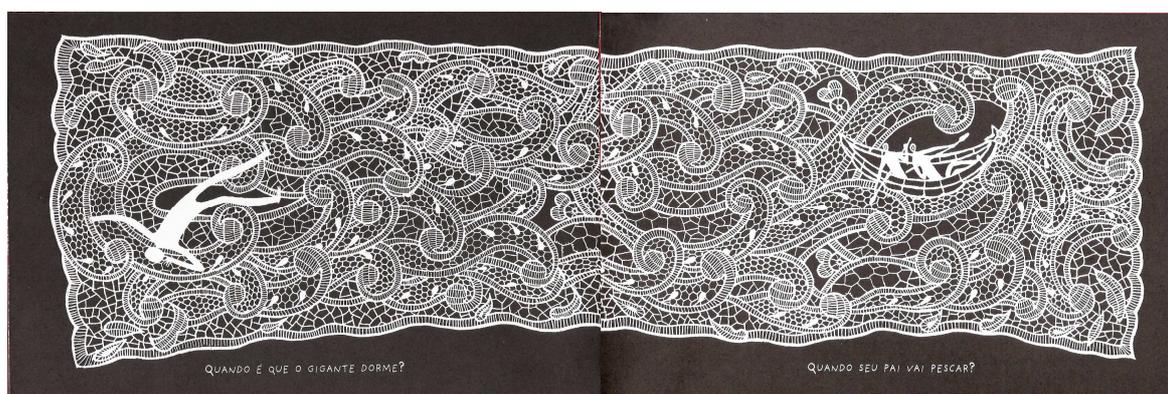


Ilustração 61: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 7.

A cena 8 (Ilustração 62) apresenta na lateral esquerda uma faixa com fundo preto para o texto escrito: “Se João cai no sono, com que paisagens ele sonha? Rios macios? Lençóis d’água? Lagoas? Represas? Sonhos molhados de medo? E se o medo derrama, João é que abre a torneira?”. A ilustração, em fundo vermelho, mostra João dormindo no meio da colcha rendada de peixes.



Ilustração 62: *João por um fio*, Mello, 2005 – Cena 8..

A cena 9 (Ilustração 63) segue a mesma disposição de organização de texto e imagem da cena anterior, com o texto: “João deixa escorrer um lago feito de medo, para girinos e conchas. Um lago redondo inundando o colchão. Peixes deslizam mais que sabonete. Que rede segura um peixe maior que a gente?”. Percebe-se que a ilustração da colcha se transforma em uma rede, cheia de conchas e girinos, e João está segurando com os pés e uma das mãos a boca de um peixe gigante feito da trama da rede.

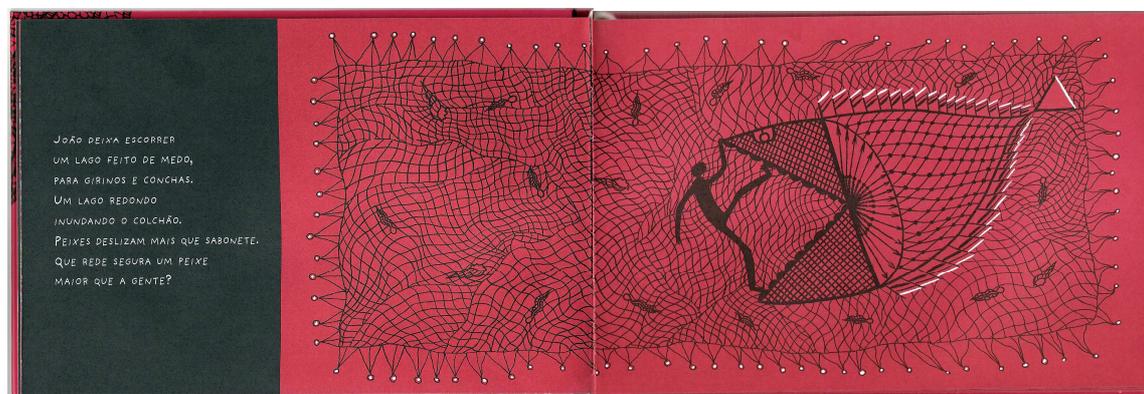


Ilustração 63: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 9.

A cena 10 (Ilustração 64) apresenta uma colcha com tramas de peixes de uma mesma espécie. João nada na colcha em direção a um furo deixado pelo peixe gigante. O peixe está livre da rede, do lado de fora da colcha; é o mesmo peixe do marcador-brinquedo, só que em fundo vermelho. O texto escrito abaixo explica a cena e indaga: “O peixe furou a trama da rede. De que tamanho é o furo na colcha que cobre João?”.

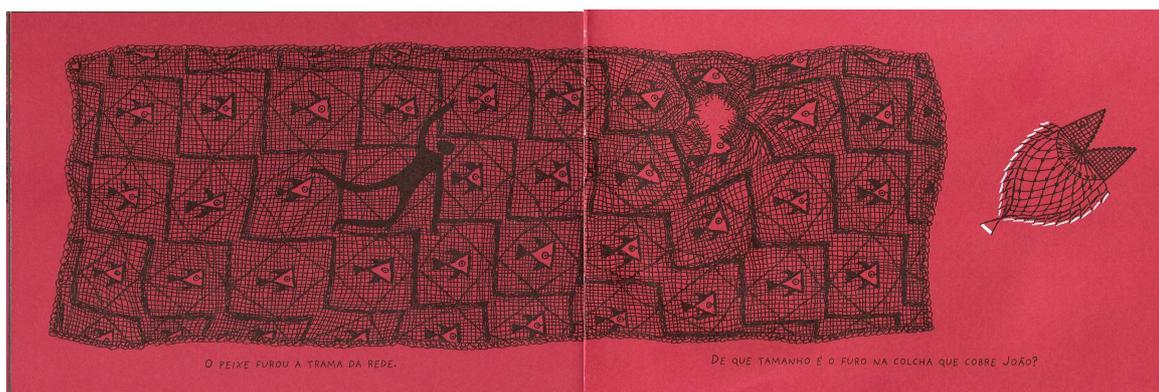


Ilustração 64: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 10.

A cena 11 (Ilustração 65) mostra o tamanho do furo da colcha e João parece avaliar o tamanho do estrago feito pelo peixe gigante. Três espécies diferentes de peixes formam a trama da colcha. O texto sugere o tamanho do furo da colcha em forma de perguntas: “Um palmo? Dois palmos? Três metros? Ou é do tamanho da cama?”.

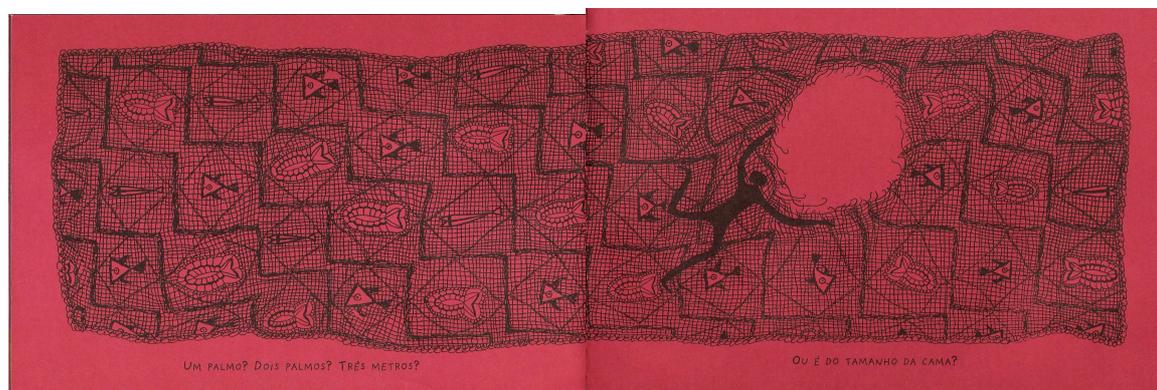


Ilustração 65: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 11.

A cena 12 (Ilustração 66) tem início com o texto na lateral esquerda em fundo vermelho: “Um furo engolindo tudo: bordados, caseados, cordilheiras, barco de junco. Como pára um furo que não pára?”. A ilustração, em fundo preto, mostra João no centro de um imenso furo na colcha-rede. Ele está sendo engolido pelo furo. As tramas desfazem-se e algumas formas ainda estão intactas: dois peixes, um avião e dois barcos.

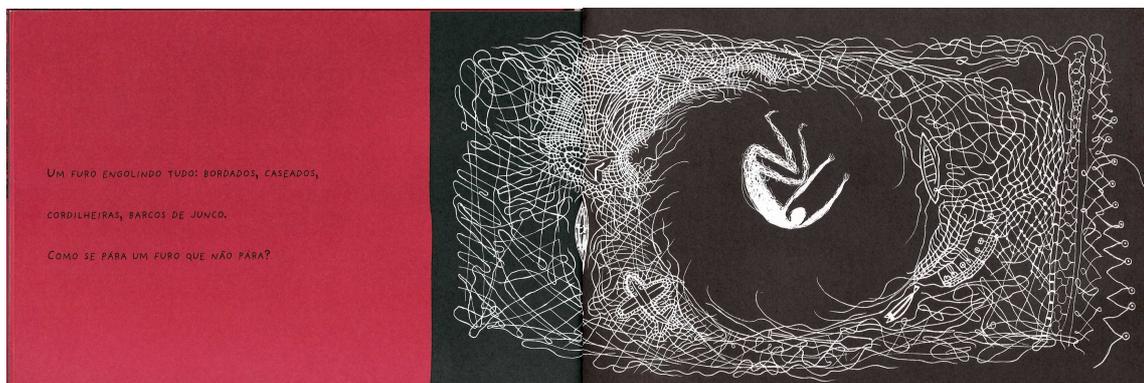


Ilustração 66: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 12.

A cena 13 (Ilustração 67) integra texto e ilustração no mesmo contexto. Na lateral esquerda, acompanhando um fio, está impresso: “João acordou no susto.” Andando a passos largos e segurando a ponta do fio, João questiona: “– Quem desfiou minha colcha?”.

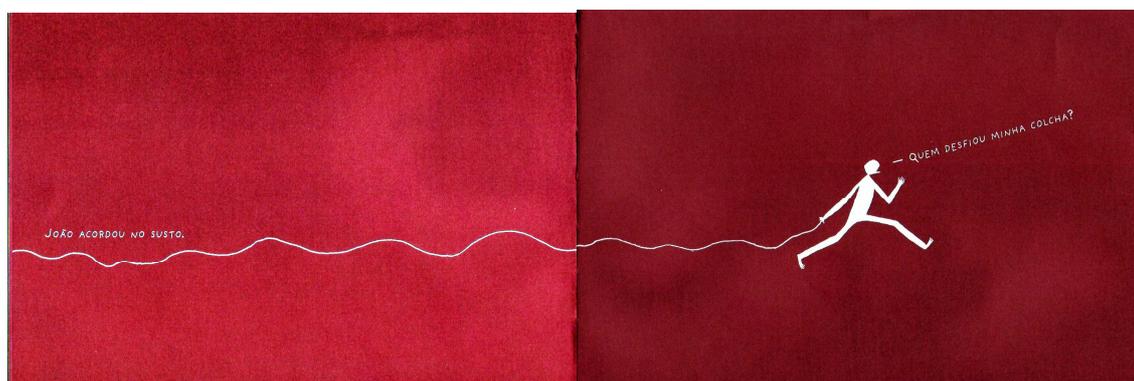


Ilustração 67: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 13.

Na próxima seqüência, sem ilustração, um texto escrito, em fundo vermelho, inserido na página direita indaga: “De que tamanho é o vazio onde antes estava a colcha que cobria João?”. A cena 14 (Ilustração 68) apresenta João no canto esquerdo da página, com as mãos no joelho, observando várias palavras soltas e desalinhadas em fundo vermelho. São elas: comigo, colcha, vento, paisagens, pescar, descoberto, tamanho, medo, espalhadas, onde, terremotos,

enquanto, brincadeira, linhas, cordilheiras, debaixo, escorrer, cidadezinhas, molhados, ainda, ninar, sonhos, macios, noite, gigante, girinos, tentam, cantiga, represas, esconde, isso e acordou. Uma faixa preta abaixo da ilustração separa o texto: “João sem sono não sabe dormir descoberto. No meio do vazio viu palavras espalhadas no chão. Espalhadas no chão?”.

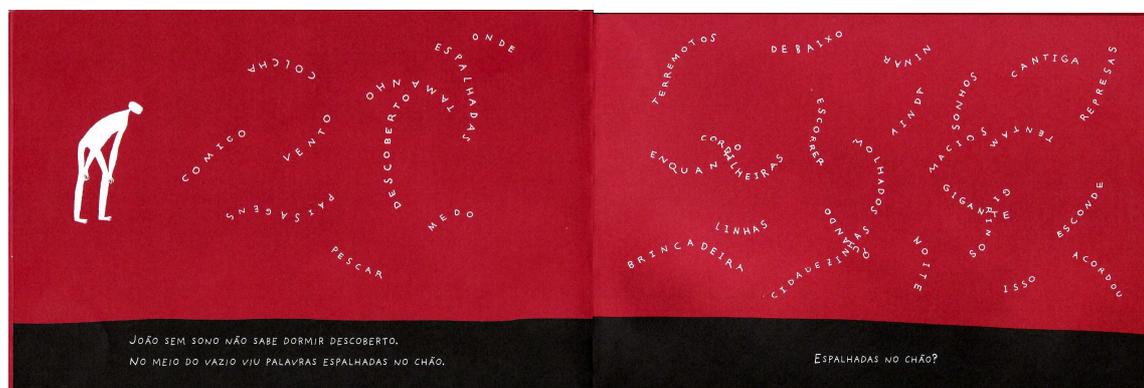


Ilustração 68: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 14.

Na cena 15 (Ilustração 69) aparece nova seqüência de palavras soltas, algumas repetidas da cena anterior. São elas: molhados, paisagens, terremotos, vento, furou, macios, comigo, pano, lugar, dormir, peixe, testa, abre, lagoas, rios, quando, colcha, palmo, beijo, cordilheiras, descoberto, de, quem, cidadezinhas, feito, caseados, debaixo, medo, trama, gigante, antes, noite, espalhadas, deslizam, pescar, brincadeira, vazio, linhas, furo, junco, trocam, colchão, boca, girinos, cama, rede, fio e será. João está sentado e segura uma agulha em formato de ponto de interrogação. Ele costura palavras formando uma seqüência emendada: bordadosderramapanolugarmontanhasbocaengolindocobriacotamanhopés. O texto escrito impresso explica a ação de João: “Costurou palavras como retalhos numa colcha. Na falta de agulha, serve um ponto de interrogação?”.

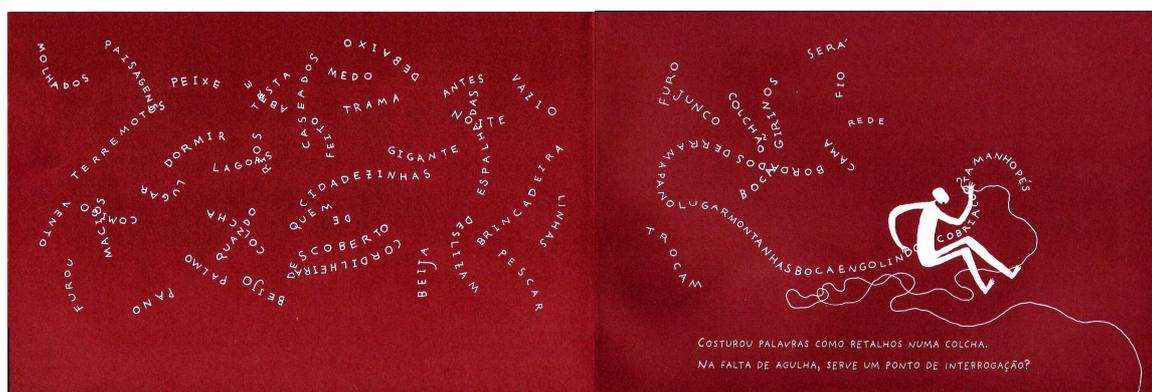


Ilustração 69: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 15.

A cena 16 (Ilustração 70) apresenta João concluindo seu trabalho; todas as palavras foram emendadas, formando uma imensa colcha, em fundo preto. O texto escrito está destacado numa faixa abaixo da ilustração, em fundo vermelho e conclui a narrativa dizendo que João costura e inventa uma cantiga de ninar e sugere uma continuação da narrativa com a pergunta: “Enquanto costura, João inventa uma cantiga de ninar. De que tamanho é a colcha de palavras que cobre João?”.

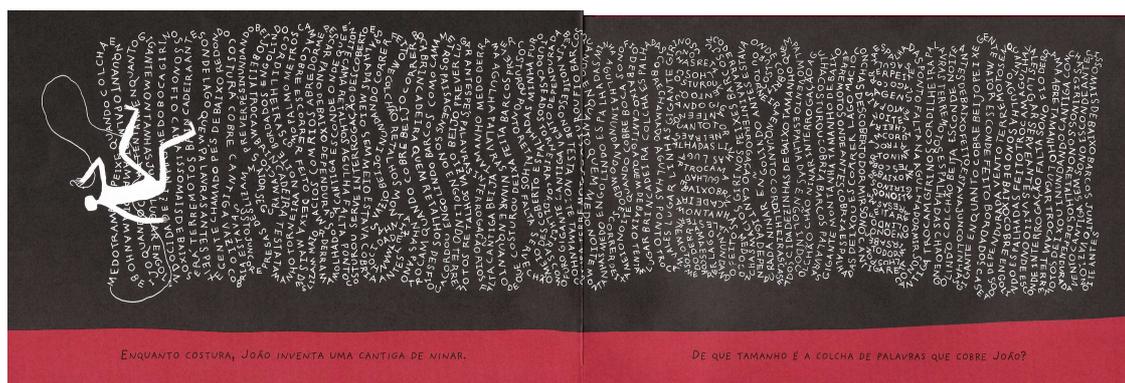


Ilustração 70: *João por um fio*, Mello, 2005. – Cena 16.

TERCEIRO ESTÁGIO: Inventário Conotativo, Análise de Níveis de Significação Mais Altos.

No início da narrativa o texto escrito revela o sentimento de João quando ele se deita para dormir. João sente-se só, puxa a colcha/coberta e faz a indagação a ele mesmo: “– Agora sou só eu comigo?”. A narrativa é marcada por perguntas e supostas respostas também formuladas em novas perguntas. Na cena 1 (Ilustração 54) o texto escrito questiona de que tamanho é a colcha que cobre João, se é do tamanho da cama ou se é do tamanho da noite. Essa comparação de tamanho indica a dimensão que João dá para a noite. A ilustração da colcha sangra a página, ou seja, a sua medida passa o espaço do papel, dando a impressão ao leitor de que a colcha não tem fim. Desta forma, a ilustração responde indiretamente à pergunta sobre o tamanho da colcha. Outro indício está no tamanho pequeno do personagem em proporção ao tamanho da colcha ilustrada. A colcha faz parte da sua vida e significa conforto, estar aquecido.

As tramas da colcha formam flores, peixes e aviões, sendo que os peixes e as flores o conectam com a realidade e os aviões com a viagem que são seus sonhos. A mesma comparação pode ser feita com a cama e a noite; a cama é algo palpável e a noite está no imaginário do personagem. As flores e os peixes podem representar, ainda, a alegria e a fartura.

Na cena 2 (Ilustração 55), João está dentro de um círculo de renda, ele brinca com uma lua minguante. O círculo é o limite do seu mundo e a lua representa a noite, minguada,

inofensiva. O texto escrito confirma a interpretação ao narrar o gesto de mansidão da noite “um beijo na testa ainda beija”, João ainda sente o frescor do beijo, mas não vê a noite. O texto escrito traz a indagação: “Onde é que se esconde a noite que beija João?”. Uma bússola faz parte da trama da colcha e tem o sentido de direção, João deseja encontrar a noite mansa.

Na cena 3 (Ilustração 56), João aparece segurando uma linha vermelha: ele ainda tem o controle sobre a trama e sobre quem as tece. São homens e mulheres dos países andinos que compartilham do mesmo fio. A origem dos artesãos é revelada pela caracterização de suas roupas típicas. As cholas, como são chamadas as mestiças dessa região, mantêm por muitos anos a mesma forma de se vestir: tranças nos seus longos cabelos, vestidos encorpados de rendas com anáguas e panos coloridos nas costas. Mas o autor deixa outras pistas no decorrer da narrativa ao citar o barco de junco e as cordilheiras. O texto escrito faz uma pergunta/resposta dando continuidade ao paradeiro da noite. A suposição é de que ela pode estar escondida no fio de uma cantiga. Certamente as cholas e seus homens cantam enquanto fiam e a cantiga sugere um embalo, um gesto carinhoso.

Na cena 4 (Ilustração 57), João flutua arrastando a colcha. Observa-se o movimento da colcha pela forma não linear da ilustração. As tramas são feitas em forma de círculos vermelhos e quadrados brancos. Nos quadrados as tramas abrigam arraias. O texto confirma o movimento ao mencionar a pergunta/resposta do esconderijo da noite: “Dependurada no vento?”.

Na cena 5 (Ilustração 58), o texto escrito dá outra dica e sugere que a noite pode estar na “cordilheira de linhas que cobrem João”. A cordilheira de linhas é a própria colcha, que mais uma vez aparece ilustrada sangrando a página, supondo uma continuidade que logo se confirma na cena 6 (Ilustração 59). João é levado pela cordilheira e chega à outra extremidade da colcha. O movimento de João é sinalizado também pelo texto escrito que diz que ele faz brincadeiras com os pés. Na imaginação de João seus movimentos fazem terremotos debaixo da colcha e montanhas trocam de lugar com os vales, enquanto cidadezinhas tentam prever terremotos. O terremoto simboliza a desordem dos pensamentos de João quando está sonolento, mas, ao mesmo tempo, ele tem um certo poder sobre seus terremotos quando se compara a um gigante: “Quem tem medo de um gigante chamado João?”. A ilustração da trama da renda contempla pequenas figuras humanas em posições variadas, formando a civilização das cidadezinhas citadas no texto escrito, assim como as ondulações representam as montanhas e os vales.

Na cena 7 (Ilustração 61), João dorme embalado pelas ondas e, na outra ponta da colcha, dois pescadores navegam em um pequeno barco. O texto escrito esclarece com as perguntas: “Quando é que o gigante dorme? Quando seu pai vai pescar?”. O dormir de João é

sinal de quietação do corpo, mas não de calmaria nos pensamentos, pois as águas estão agitadas e os pescadores revelam ação. As águas revoltas são os sonhos de João.

Na cena 8 (Ilustração 62), João está completamente adormecido numa colcha repleta de peixes. O indício De que dorme está nos braços e pernas do personagem largados na colcha e no texto escrito na expressão “cai no sono”. O texto também indaga sobre quais são os sonhos de João, se são rios macios, lençóis d’água, lagoas ou represas. O simbolismo da água é altamente espiritual; ela representa o fluxo da vida. Mas a água é um elemento muito importante para João, pois seu pai é pescador e dela tira o sustento, o alimento. O texto escrito também se refere a “sonhos molhados de medo” e lança a dúvida se é João que “abre a torneira” do medo, sinalizando o poder de João sobre seus pensamentos.

Na cena 9 (Ilustração 63), o texto escrito denuncia que João deixou “escorrer o medo” para girinos e conchas. O girino está relacionado à sua vida dupla, sobrevive dentro da água, mas depois de adulto, perde a cauda e se transforma em um anuro (espécies dos sapos, rãs e pererecas). As conchas, opostamente, fecham-se. O girino e a concha representam as dúvidas de João quanto à decisão de crescer ou não. O “lago feito de medo” e o “lago redondo” descritos no texto são a materialização do medo de João, que perde o controle, faz xixi e inunda o colchão. A seguir o texto revela: “peixes deslizam mais que sabonete. Que rede segura um peixe maior que a gente?”. João tem um problema: a vontade de fazer xixi. Seu problema é comparado a um peixe que é maior que a rede, ou seja, o seu controle. Na ilustração, a colcha ganhou uma aparência de rede e o personagem é retratado em tamanho menor que o peixe. João luta para não ser engolido por ele.

Na cena 10 (Ilustração 64) João nada na mesma direção do cardume; ele vai ao encontro do furo feito pelo peixe. O peixe está livre. O texto escrito evidencia a ação: “O peixe furou a trama da rede”. João percebe que perdeu o controle e analisa o prejuízo: “De que tamanho é o furo na colcha que cobre João?”.

Na cena 11 (Ilustração 65), João está avaliando o tamanho do furo, a extensão da colcha molhada. Peixes de espécies variadas fazem parte da trama da colcha. Eles não seguem uma única direção e simbolizam o conflito de João ao avaliar a importância do seu problema. O texto escrito reforça: “Um palmo? Dois palmos? Três metros? Ou é do tamanho da cama?”.

Na cena 12 (Ilustração 66), o texto evidencia que toda a cama está molhada, “bordados, caseados, cordilheiras, barcos de junco”. Na ilustração, a colcha está se desfazendo, apenas alguns elementos na trama ainda sobressaem: dois peixes, dois barcos e um avião. Ele próprio está sendo engolido pelo furo. Estes indícios sinalizam o estágio de sonolência de João, o egresso do sono profundo.

Na cena 13 (Ilustração 67), há uma súbita mudança no cenário. A colcha desaparece, João acorda e puxa uma linha. A linha representa os restos da colcha. No texto a pergunta de João: “– Quem desfiou minha colcha?”. Essa reação demonstra a insatisfação do personagem, que anda a passos largos. Ele se vê sem a proteção que é a sua colcha, mas ao mesmo tempo reage e sai em busca de uma solução. Na seqüência seguinte, há um vazio, nenhuma ilustração e apenas a pergunta escrita: “De que tamanho é o vazio onde antes estava a colcha que cobria João?”. A página vazia representa a dimensão da colcha ou um grande conflito de João ao ver a sua cama molhada.

Na cena 14 (Ilustração 68), João está com as mãos no joelho olhando as palavras soltas. O texto escrito completa o sentido da ilustração: “João sem sono não sabe dormir descoberto. No meio do vazio viu palavras espalhadas no chão.” A atitude de João é de reflexão, ele pensa na solução do seu problema e o texto “espalhadas no chão?”, indicam uma idéia.

Na cena 15 (Ilustração 69), muitas palavras estão soltas, flutuando, e João segura uma interrogação e dela faz uma agulha com a intenção de emendá-las. As palavras correspondem a elementos do cotidiano do personagem, são subsídios da sua história de vida. Ele está confiante, refazendo a sua colcha, ou seja, os seus sentimentos e auto-estima. A interrogação indica que o questionamento o levou a uma reflexão e, conseqüentemente, a uma atitude.

A cena 16 (Ilustração 70) apresenta a ilustração de uma grande colcha feita de palavras e João segurando a agulha/interrogação. Ele concluiu com êxito a tarefa de tecer a colcha de palavras, ou seja, a superação do conflito. O que indica o término da tarefa é o fato de não ter palavras soltas na página.

Embora a ilustração apresente uma enorme colcha com centenas de palavras, representado o árduo trabalho; o texto evoca uma docilidade na ação do personagem, que inventa uma cantiga de ninar enquanto costura. A cantiga de ninar embala o personagem enquanto ele trabalha. Há um reconforto na construção da colcha, no fiar as palavras.

O último questionamento sugere uma continuação da narrativa: “De que tamanho é a colcha de palavras que cobre João?”. Conclui-se que outros conflitos, questionamentos e construção de idéias ainda farão parte da história de João.

#### QUARTO ESTÁGIO: Elaboração do Relatório

A narrativa do livro *João por um fio* (Mello, 2005) envolve o conflito de um menino, filho de pescador, quando chega a hora de dormir. A noite, para ele, é mansa e doce a ponto de beijá-lo e, ao mesmo tempo, é cheia de temores e o faz sentir solidão. O personagem, que é representado por um ícone de única cor e sem traços de fisionomia definidos, está sempre

interagindo com a colcha, misturando-se na trama. Em alguns momentos João está brincando, em outros lutando contra o medo ou, ainda, fiando.

A primeira leitura das ilustrações dá a entender que o artesanato da colcha é feito com as tramas dos bordados e rendas brasileiros. Mas, analisando os detalhes, observa-se em uma das estamparias da colcha as cholas da região da Bolívia e do Peru, tecendo e dividindo o fio com João. Mais adiante, o texto revela outro traço da cultura desse povo; o barco de junco: “um furo engolindo tudo: bordados, caseados, cordilheiras, barcos de junco”. Outro indício está logo no início do livro: o autor dedicou o livro às crianças da Ilha de Uros, no Lago Titicaca. Em palestra realizada na 26ª Feira do Livro de Brasília, o autor confirmou essa investigação e comentou sobre a visita que fez a essa região, sobre seus costumes, a pesca, a ilha flutuante, a totora, que é uma espécie de junco do Peru da qual se faz as embarcações típicas e usadas no Lago Titicaca.

Toda a narrativa permeia um mundo simbólico, dos sonhos e da imaginação. A noite pode conter um significado de introspecção, solidão e reflexão. É a noite que causa medo nas crianças. Não é uma leitura fácil e de única interpretação; exige do leitor uma atenção para perceber os detalhes. No início, o beijo da noite, demonstração de afago. Depois, a brincadeira debaixo da colcha, representa a inocência infantil. “Quem tem medo de um gigante chamado João?”. O gigante pode ser comparado à coragem. Mas quando o personagem dorme, ele pode ficar desprotegido. O sono traz insegurança e dela vêm os temores. O peixe grande pode simbolizar o perigo e o que destrói; é ele quem faz o furo que engole o bordado, o caseado, a cordilheira, o barco de junco, signos que representam o cotidiano do personagem. O acordar do personagem representa a ação, o reconstruir, muito bem expresso no texto pela palavra costura. “Enquanto costura, João inventa uma cantiga de ninar”. A cantiga é o acalento.

À noite, depois que João se deita, os pensamentos rolam soltos e são representados pela estamparia rendada da colcha que o cobre. João procura distrair-se enquanto o sono não vem e brinca. O ilustrador usa traços e palavras para narrar os sonhos e os medos que preenchem a noite de sono de João. Em cada seqüência, uma nova estampa é ilustrada com aviões, peixes, flores, raias, cordilheiras, rios, girinos, redes de pesca, caseados, etc. O texto escrito baseia-se nas interrogações do personagem, são perguntas/respostas que norteiam os seus conflitos e dão pistas para uma provável solução.

O texto inicia com a seqüência de página dupla vermelha, sem ilustração, apenas a indagação em preto na página à direita: “Antes de dormir o menino puxa a coberta: – Agora sou só eu comigo?”. Em seguida, deitado numa colcha imensa e branca, na escuridão da noite, parece não ter nada a temer – aviões, peixes e flores formam a trama, podem simbolizar sonhos, fatura

e alegria, respectivamente – continuam as indagações: “De que tamanho é a colcha que cobre João? Do tamanho da cama? Ou do tamanho da noite?”. As evidências mostram que o tamanho do cobertor imaginário de João é muito grande. De colcha costurada à mão, a trama vira mar, lago, rio e depois a própria rede cheia de peixes.

João adormece e um grande peixe fura a trama da rede. O texto escrito “um lago redondo inundando o colchão” é um indício de que o personagem fez xixi e molha a colcha. E a pergunta “que rede segura um peixe maior que a gente?” está associada ao sono de João que é maior que o controle da sua necessidade fisiológica e que deixa molhar a colcha.

João acorda e pergunta: “– Quem desfiou minha colcha?”. Na seqüência seguinte, a página com fundo vermelho está vazia, sem ilustração, somente um texto escrito em preto na página à direita. O vazio na página representa o tamanho do problema de João, que é o vazio onde antes estava a colcha que o cobria. Logo João vê palavras espalhadas no chão, são palavras retiradas do próprio texto e representam o seu dia-a-dia, a sua história: colcha, vento, pescar, terremotos, noite, gigante, cantiga, linhas, medo, girinos, ninar, etc. João encontra uma forma de superação ao costurar as palavras como retalhos numa colcha. Ele refaz a própria história.

Nas páginas de guarda está impressa a ilustração de uma rede que apanhou elementos do dia-a-dia de João: pequenos peixes, libélulas, caminhão de brinquedo, vidros com bolinhas, concha do mar e um tatuí. Essa ilustração produz uma sensação de continuidade, ela abre e fecha a narrativa de uma parte da história do personagem, apenas uma noite. Outro indício da impressão de continuidade está na última cena, na pergunta sem resposta do texto escrito: “de que tamanho é a colcha de palavras que cobre João?”.

O livro *João por um fio* é uma obra lúdica, ilustrada em traços minúsculos, um bordado em pontilhismo, que sensibiliza e estabelece uma experiência dialógica e de subjetivação no leitor. Um peixe preso artesanalmente por um cordão pode ser deslocado e sugere a interação do leitor com a narrativa e com o objeto, brinquedo e livro.

## **6.7 Conclusões sobre a análise dos livros e recomendações**

Ao analisar as narrativas das imagens dos livros infantis: *Seca* (Neves, 2000), *Casulos* (Neves, 2007), *Uma flor do lado de lá* (Mello, 2004) e *João por um fio* (Mello, 2005), surgiu uma inquietação ao refletir quanto à provável leitura que as crianças fazem destas obras. Embora as narrativas possuam grande riqueza narrativa visual – fonte de fruição tanto para crianças quanto para adultos –, as ilustrações destes livros têm uma gama de significações que precisam de mediação para que se alcance uma leitura plena. Provavelmente, faz-se

necessário trabalhar o processo de conversão de significado à narrativa, para que a criança chegue à mensagem que o autor quis transmitir.

A criança, naturalmente, possui uma imaginação fértil e um repertório capaz de buscar as suas próprias significações, atingindo uma independência que a pode distanciar do objetivo imaginado pelo autor. Evidentemente, não há problema algum em buscar outras significações, em recriar a narrativa, visto que a análise metódica e sistemática da imagem não é imposição do autor nem intenção do leitor comum. Até mesmo a análise semiótica pode incorrer em pretensões contrárias ao desejado pelo autor. No entanto, um mínimo de conhecimento faz-se necessário para a compreensão da narrativa ou se corre o risco de fazer uma leitura de imagens isoladas, superficial, sem o comprometimento com o enredo; enfim, como apresentado na teoria semiótica, nesta condição, o leitor atingiria apenas a primeiridade.

No livro infantil, as crianças assimilam as primeiras convenções da imagem no suporte impresso, observando que as convenções da linguagem visual não se encontram nas obras em si, mas fora destas, nas estruturas sociais. Nesse sentido, é comum observarmos crianças solicitando uma nova leitura. Esse pedido pode ter várias interpretações, entre elas, que a criança ainda não entendeu tudo ainda e necessita que se proceda à narração mais uma vez para abarcar todas as informações necessárias à sua produção de sentido; ou que ela entendeu e busca um reforço, um entendimento diferente, ampliando seus horizontes cognitivos.

Entretanto, bem diferente do que acontece no processo de aprendizagem da leitura verbal, em que há uma conduta formal; a aprendizagem da leitura imagética, normalmente se dá por iniciativa informal e é auxiliada pelos diversos meios de comunicação social como a televisão, o cinema e as mídias digitais.

Nessa informalidade, os leitores assimilam, mesmo sem tomar consciência, algumas convenções culturais básicas à leitura das narrativas imagéticas. No caso dos livros analisados, basicamente para a compreensão da narrativa do livro *Seca* (Neves, 2000), é preciso saber que seca se refere à falta de água provocada pela escassez de chuva no Nordeste do Brasil e que a lata é um objeto comum entre os nordestinos para o transporte de água. No livro *Casulos* (Neves, 2007), é importante o conhecimento do processo de metamorfose da borboleta, e que casulo se refere ao invólucro que protege a lagarta em fase de formação. No livro *Uma flor do lado de lá* (Mello, 2004), é fundamental a leitura das expressões que convencionam a tristeza, a alegria, o espanto e o desespero da anta. No livro *João por um fio* (Mello, 2005), o leitor precisa buscar uma identificação com a cultura dos pescadores e com a linguagem poética.

Contudo, o desafio do ilustrador é, justamente, fazer com que a sua idéia seja compreendida pelo leitor, e para isto recorre aos recursos e técnicas de ilustração e de outras

habilidades subjetivas, como a criatividade, a intuição e a sensibilidade. Cabe ao ilustrador identificar e utilizar a força destes recursos e habilidades em prol da conversão de significados voltados aos objetivos pretendidos.

A análise desses livros permitiu, ainda, a observação de que os autores buscam novas formas de narrar, instigando o leitor à reflexão, a construir a narrativa seguindo as pistas deixadas por eles. Há uma profundidade textual que requer um tempo diferenciado para a leitura, em constante provocação e, muitas vezes, são necessárias repetidas leituras para se chegar a uma compreensão. Constatou-se que os estilos usados pelos ilustradores para narrar trazem em seus núcleos, diversas significações que permeiam camadas objetivas e subjetivas, submetendo o leitor a uma constante introspecção.

Os livros analisados apresentaram uma leitura a partir dos projetos gráficos, que impactam pela inovação, destacando a abertura das páginas no sentido vertical (*Casulos*, Neves, 2007) e a inclusão no projeto de um marcador-brinquedo (*João por um fio*, Mello, 2005). Outro aspecto inovador é a disposição das ilustrações nas páginas, aproveitando o recurso cinematográfico (*zoom*) que distancia e aproxima a imagem do leitor (*Seca*, Neves, 2000 e *A flor do lado de lá*, Mello, 2004). Destaque, também, para o uso de recursos com a tendência de aplicações que interagem texto e ilustração, uma forma híbrida na narrativa (*Seca*, Neves, 2000 e *João por um fio*, Mello, 2005).

Na análise, as percepções detalhadas de leitura tiveram êxito graças ao roteiro para a Análise Semiótica de Imagens Paradas (Penn, 2002). No entanto, cabe mencionar que, no decorrer da análise, apesar de compreender a finalidade de cada estágio no roteiro, houve a preocupação em descrever o conteúdo pertinente a cada estágio, implicando na repetição de algumas informações. Porém, esse procedimento foi de fundamental importância para a compreensão do processo descritivo e analítico dos livros infantis.

Entretanto, volta-se à inquietação inicial, que questiona como uma criança interpreta esses textos e se a leitura flui de forma a ampliar seus conhecimentos. E, ainda, pode-se questionar como a sociedade da informação prepara os futuros leitores de imagens sobretudo aqueles que serão tratadores de informações imagéticas, assunto considerado da maior importância na Ciência da Informação. Não há como não se preocupar com os meandros da análise documentária de imagens, com a sua indexação e com a confiabilidade na fidelidade da recuperação de imagens. Não foi objetivo desta pesquisa, na sua concepção, a investigação desses problemas. No entanto, muito se tem a discorrer sobre esses assuntos e a análise dos livros trouxe essa motivação, reservada para oportunidades futuras.

Pode-se considerar que o domínio de uma criança na leitura de imagens interfere no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e artístico. Considera-se, que a criança constrói a sua experiência ao longo do seu processo de desenvolvimento, em função da densidade de estímulos e das incitações do seu meio sociocultural.

Contudo, como se caracteriza este desenvolvimento? Em que medida essa forma de linguagem – imagem – aparece como meio de aprendizagem? Quais são as características do desenvolvimento social, intelectual, lingüístico e afetivo dos receptores infantis em sua relação direta com as práticas de leitura de imagem? Quais são as formas de mediação de leitura de imagem que aproximam o leitor dessa atividade?

Por mais que sejamos evoluídos tecnologicamente, por mais que sejam feitos estudos para que esta informação chegue com melhor qualidade ao seu destino, por mais que se invista na produção literária e gráfica de livros infantis, se não houver a mediação pouco se construirá conhecimento por meio das narrativas imagéticas.

A análise semiótica de imagens em livros infantis impõe sua importância ao auxiliar o mediador na tarefa de desvendar as possíveis interpretações dos textos imagéticos e de conduzir o leitor à leitura com produção de sentidos e significados.

Portanto, sugere-se o desenvolvimento de futuras pesquisas que abordem o estudo da mediação da informação imagética na Literatura Infantil, visto que não basta ter acesso a livros infantis de qualidade, pois, sem os estímulos e incitações provocados pela mediação, as novas habilidades próprias do estágio evolutivo permanecem latentes e não permitem a sua expressão no dia-a-dia, no contexto social no qual a criança está inserida, nos seus conhecimentos e nas suas experiências.

## 7 CONCLUSÕES

A necessidade de se defrontar com o movimento inevitável da imagem visual na era da informação instaura, no âmbito da Ciência da Informação, a importância do estudo da imagem na Literatura Infantil como fonte de leitura. Esta pesquisa buscou a reflexão sobre os desafios e as perspectivas das etapas de leitura de imagem, atentando para as diferentes possibilidades da ilustração no livro infantil, para a observância de seus signos, suas implicações discursivas e para a compreensão do processo da produção de imagens na Literatura Infantil.

A pesquisa bibliográfica fundamentou o estudo e se constituiu como um instrumento para a investigação dos parâmetros que devem ser seguidos para se efetivar a leitura de imagens em livros de Literatura Infantil e quais são os recursos empregados na criação destas, frente à necessidade de garantir a produção de sentidos e significados no leitor.

Conclui-se que a percepção da imagem está relacionada com a motivação de cada indivíduo, da forma pela qual ele capta a realidade à sua volta, com a sua história pessoal e cultural. No entanto, verificou-se a necessidade de uma *alfabetização visual* que possibilite uma leitura da imagem do livro de Literatura Infantil.

Toda produção artística – neste caso, a ilustração do livro de Literatura Infantil – é resultado de uma elaboração signíca que é única, exclusiva de quem a produz. A leitura que se faz dessa criação pode carregar tanto as referências pessoais e culturais presentes no autor como também as do leitor. A leitura não é passiva; acontece por meio de uma seleção, de um recorte da realidade, produto da recepção feita do mundo por meio dos sentidos, da percepção, da imaginação, da intuição e do intelecto.

A partir de Capeller (1998) e Feldman (1970), verificou-se que, para captar o significado de uma obra de arte e fazer sua leitura, o melhor meio está em descrever, analisar, resgatar na imagem os efeitos de sentido da própria organização sensórica e estrutural do objeto, o que implica em construir um conhecimento a partir das características observadas e apreendidas do texto.

A pesquisa tomou como base a teoria semiótica de Peirce (2000) para a compreensão de como o homem adquire, processa e responde as informações com seus significados. A investigação semiótica abarca todas as áreas do conhecimento ligadas às linguagens ou sistemas de significação e conduz à compreensão do movimento interno das mensagens e à produção de sentidos baseadas nas relações entre os signos. Sua principal utilidade está na possibilidade de descrever e analisar a dimensão representativa de objetos, processos ou fenômenos em categorias ou classes organizadas.

No entanto, verificou-se que apesar dos inúmeros avanços em pesquisas, a investigação dos processos de leitura e análise de imagens continuam sendo tarefas complexas, sobretudo se considerarmos a condição simbólica, abstrata, que a imagem representa para cada leitor. Cada indivíduo reage aos estímulos da imagem de forma particular e especial, de acordo com a sua formação, cultura, sensibilidade e interesse.

Como exemplo, a leitura da imagem de um livro de Literatura Infantil pode ser desenvolvida permitindo que o leitor consiga uma série de informações e significados enriquecendo seus conhecimentos, mas se percebe que uma mesma ilustração pode ter várias interpretações, de acordo com o repertório e o contexto social de cada leitor. Além disso, um mesmo leitor, deparando-se com a mesma ilustração no dia seguinte ou em outro momento, pode produzir uma descrição com idéias bem diferentes das que produziu quando a viu pela primeira vez.

Diante da multiplicidade de informações imagéticas, o leitor pode ser conduzido a três estágios de leitura que em Semiótica designa de primeiridade, que é a pura consciência imediata, não analisável; a secundidade, que são relações diádicas, analítico-comparativas; e a terceiridade, que entende-se pelas relações de percepção, comparação e conclusão.

A imagem é fundamental no livro infantil e acompanha ou constrói a narrativa da história. Por ser tão importante, a leitura de imagens constitui objeto de apreciação e estudo por críticos em Literatura Infantil, ilustradores e segmentos do mercado editorial.

Contemplando a idéia e associação das práticas de aprendizagem e técnicas ou recursos utilizados no processo de textualização da imagem, o uso da *alfabetização visual*, verificou-se ser possível a organização do pensamento e a efetiva leitura de imagens em livros de Literatura Infantil.

Para tal empreendimento, constatou-se que a excelência na criação de imagens em livros infantis envolve aspectos como o da formação dos profissionais da imagem, e não apenas o domínio de técnicas de ilustração, mas também um conhecimento da linguagem infantil que é específica e exigente. Todo o projeto gráfico destinado ao público infantil deve passar por um processo de criação afinado com as necessidades desse leitor.

A tarefa de toda produção gráfica – ilustradores, *designer* gráficos, editores – está também na possibilidade de fazer da imagem do livro infantil – capa, corte, formato, ilustração, texto escrito – um fio condutor para novas experiências e provocador das idéias para levar à compreensão e à crítica da realidade. Em grande parte, a primorosa qualidade gráfica e o elevado padrão de *design* são pensados apenas como atrativos para os consumidores.

Embora se esteja em meio à acelerada evolução tecnológica, a imagem ganha cada vez mais espaço na vida das pessoas. Com isso, alcança o público infantil que acompanha e interage, naturalmente, com estas evoluções. Mas, mesmo inseridas neste contexto, as crianças passam da condição de leitor para internautas, mesmo antes de dominar os códigos de linguagem verbal e visual. O resultado desta ação está na inabilidade de construção do pensamento lógico, inabilidade de leitura que requer automaticamente a ordenação das idéias e a compreensão da linguagem. Queimam etapas importantes na construção do conhecimento. A habilidade de leitura de imagens do livro infantil vem preencher parte desta lacuna na era da informação.

A relevância para a pesquisa específica está em que esta perspectiva teórica considera que o fator aprendizagem na leitura de imagem – o aspecto pedagógico – precisa ser examinado sob muitos ângulos, abarcando-os em diferentes seriações e repertórios, estabelecendo relações variadas, capazes de ensinar a pensar e gerar autonomia intelectual nas novas gerações. Entre outras contribuições, essa pesquisa manifesta a perspectiva de orientação para os profissionais da informação que lidam com esse produto no fomento à leitura.

Como resultado da pesquisa, verificou-se que a leitura de imagens, principalmente quando direcionada à criança, não precisa dispor de uma análise sistemática como a disposta na pesquisa, mas deve contemplar algumas etapas como as sugeridas por Feldman (1970), que propõe a descrição, a análise formal, interpretação e o julgamento da obra. Mas o objetivo da pesquisa buscou ir além desta proposta de leitura e procurou desenvolver um estudo de como a informação por meio da imagem em livros infantis pode ser analisada academicamente.

No entanto, os profissionais da informação, certamente, poderão aplicar o roteiro sugerido por Penn (2002) para a Análise Semiótica de Imagens Paradas, com o intuito de analisar e descrever precisamente os processos narrativos das imagens dos livros de Literatura Infantil. O roteiro contempla quatro estágios que envolvem a escolha do material; um inventário denotativo das imagens; um inventário conotativo, análise de níveis de significação mais altos; e a elaboração de um relatório.

Para a análise da imagem algumas habilidades são fundamentais, como a observação, capacidade de síntese, orientação espacial, sentido de dimensão, etc., e tais habilidades permitem perceber como os elementos da linguagem artística foram organizados. Além disso, precisa-se associar o que foi observado a outras informações provenientes dos conhecimentos acumulados e pela cultura humana através dos tempos. No entanto, faz-se necessário uma participação ativa que envolve a sensibilidade, a inteligência, ao mesmo tempo intelectual e emocional, denominada experiência estética.

Conclui-se ainda, que a ilustração no livro de Literatura Infantil, enquanto objeto do saber e de arte, não deve se limitar à auto-expressão e à criatividade; ela deve, principalmente, desenvolver na criança a habilidade perceptiva, a capacidade reflexiva, de formação de consciência crítica e, sobretudo, respeitando a sua transição de desenvolvimento cognitivo, introduzir a autonomia do conhecimento.

Na Sociedade a Informação, em que se propaga excessivamente a imagem no cotidiano das relações sociais como instrumento de comunicação de massa, a leitura de imagens no livro infantil constitui-se uma importante ferramenta de aprendizagem, capaz de introduzir a criança no contexto imagético, de forma que ela supere os bloqueios peculiares do pensamento concreto e passe a formular pensamentos abstratos, construindo a sua própria cosmovisão.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ALMEIDA JUNIOR, João Batista. **Imagem e conhecimento: análise das concepções representacionista e fenomenológica e suas implicações**. Campinas, SP: 1997. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Literatura infantil. In: **Confissões de Minas**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964, p. 591.
- ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação: recurso para a ação política do cidadão? In: **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis, n. 9, jun. 2000. Disponível em: < [http://www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao\\_9/eliany.html](http://www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao_9/eliany.html)> Acesso em: 15 set. 2007.
- AZEVEDO, Carmen Lucia de; CAMARGOS, Márcia Mascarenhas de Rezende; SACCHETA, Vladimir. **Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia**. São Paulo, Editora SENAC São Paulo, 1997.
- BARBOSA, Reni Tiago. A ilustração: uma pedra de toque. In: **Releitura**. Belo Horizonte: Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, n. 16, p. 5 - 13, dez. 2002.
- BRANDÃO, Ana Lúcia. Pinceladas no universo da ilustração do livro infantil. In: **Releitura**. Belo Horizonte: Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, n. 16, p. 7-13, dez. 2002.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.
- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **O Jabuti**. Disponível em: <<http://www.premiojabuti.com.br/BR/sobre.php>>. Acesso em: 28 ago. 2007.
- CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CAPELLER, Leon. Imagem e sujeito. In: **Salto para o futuro**. Educação do olhar. V.1 Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.
- CASTANHA, Marilda. Sobre o olhar. In: **Releitura**. Belo Horizonte: Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, n. 16, p. 47- 51, dez. 2002.
- COELHO, Tarso S. P. A imagem na Educação. In: **Salto para o futuro**. Educação do olhar. V. 1 Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.
- CORDEIRO, Rosa Inês de Novais. **A imagem e a subtração do olhar informativo e estético**. DataGramZero - Revista de Ciência da Informação - v. 7 n. 6 dez/06. Disponível em: <[http://www.dgz.org.br/dez06/Art\\_03.htm](http://www.dgz.org.br/dez06/Art_03.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1999.

EARP, Fábio Sá; KOMIS, George. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDS, 2005. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/conhecimento/ebook/ebook.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2007.

ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

\_\_\_\_\_ Marco Polo e o unicórnio. In: **Kant e o ornitorrinco**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1995. Tradução de Luís Carlos Borges.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 1982.

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art: aesthetic experience in the school**. Londres: Prentice-Hall International, 1970.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1997 (Série Princípios).

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro - 2006 - relatório**. São Paulo, 2007. Disponível em:<[http://portalliteral.terra.com.br/2006\\_cbl.doc](http://portalliteral.terra.com.br/2006_cbl.doc)>. Acesso em: 29 set. 2007.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE - 1999**. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Asa, 1993.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores**. São Paulo: Annablume, 2001.

HAMASHITA, Masahiro. A palavra, a imagem e as “humanidades”. In: PORTELLA, Eduardo (org.). **Reflexões sobre os caminhos do livro**. São Paulo: UNESCO/ Moderna, 2003.

HELENO, Guido. **As aventuras de Roosevelt e Rondon na Amazônia**. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1990. Ilustração e adaptação de Jô Oliveira.

HUTCHINS, Pat. **O passeio de Rosinha**. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. (Coleção Crianças Criativas).

JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 90.

KOBASHI, Nair Yumiko et al. A função da terminologia na construção do objeto da Ciência da Informação. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação** - v.2 n.2 abr.

2001. Disponível em: [http://www.datagramazero.org.br/abr01/Art\\_03.htm](http://www.datagramazero.org.br/abr01/Art_03.htm). Acesso em: 20 mar. 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3.ed., São Paulo: Ática, 1997.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LE COADIC, Y.-F. 1996. **Ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

MACHADO, Juarez. **Ida e volta**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MELLO, Roger. A arte olhando o mundo: O olhar do artista. In: **Leitura e imagem**. 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/lii/liitxt2.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **A flor do lado de lá**. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **João por um fio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MIGUEL, Amandio. Ensinando a ler imagens. **Folha Proler**, Rio de Janeiro, n.17, mar. 2001, p. 7.

NECYK, Barbara Jane. **Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes & Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC, 2007.

NEVES, André. **Casulos**. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. **Seca**. Paulinas, 2000. (Coleção: Nordestinamente).

NODELMAN, Perry. **Words about images: the narrative art of children's picture books**. Athens: University of Geórgia Press, 1988.

OLIVEIRA, Jô, GARCEZ, Lucília. **Explicando a arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

OLIVEIRA, Rui de. Leitura da imagem. In: **Catálogo da exposição cenográfica: A Bela e a Fera**. Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PAULA, Branca Maria de. **Truques coloridos**. Ilustrações Marcelo Xavier. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

PARRAMÓN, José M. **A perspectiva na arte**. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1998.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p 319.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo, Perspectiva, 2000. Tradução: José Teixeira Coelho Neto.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINHEIRO, Lena Vânia R. **A Ciência da Informação entre sombra e luz: domínio epistemológico e campo interdisciplinar**. 1997. 278 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://bibliotecaibict.br/ph18/anexos/lenavaniapinho1997.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2007.

PREMONT, Rose-Marie, PHILIPPI, Nicole. **Aprenda a desenhar**. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

RIBEIRO, Jonas. **A cor da fome**. Ilustrações André Neves. São Paulo: Editora do Brasil, 2004. (Coleção retratos da cidade).

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGÉRIO, Cristiane. Arte para qualquer parte? Redação Crescer. 11 set. 2007. **Ler pra crescer**. Disponível em: <[http://www.lerpracrescer.globolog.com.br/archive\\_2007\\_07\\_16\\_2.html](http://www.lerpracrescer.globolog.com.br/archive_2007_07_16_2.html)>. Acesso em: 12 out. 2007.

ROSANA, Patrícia. Teoria das cores – parte 2. In: **Cyberartes**. Disponível em: <<http://www.cyberartes.com.br/indexAprenda.asp>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros passos, 103).

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção primeiros passos, 103).

SCHIMIDT, Paulo Clóvis. Livros às mancheias. In: **Cartaz, cultura & arte**. São Paulo, Editora Empreendedor, 2006. Ano V. Nº 22.

SILVA, Cássia Mello da. Imagem X palavra: questões da recuperação da informação imagética. In: LIMA, Diana Farjalla Correia et al. **Interdiscursos da Ciência da Informação: arte, museu e imagem**. Rio de Janeiro; Brasília: IBICT/ DEP/ DDI, 2000.

SILVA, Theodoro Ezequiel. Partilha e conflito de interpretações: um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SILVEIRA, Maria Helena. Veredas para a teoria da imagem. In: **Salto para o futuro. Educação do olhar**. V. 1 Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998a.

\_\_\_\_\_ Um tempo de estudo. In: **Salto para o futuro. Educação do olhar**. V. 2 Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998b.

VARELA, Aida Varela. A explosão informacional e a mediação na construção do conhecimento. In: MIRANDA, Antonio, SIMEÃO, Elmira. **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. V. 4. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006. (Série Comunicação da Informação Digital).

VILELA, Fernando. **Lampião & Lancelote**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

WERNECK, Rosa Maria Lellis. Ciência da informação e arte: uma perspectiva histórica. In: LIMA, Diana Farjalla Correia et al. **Interdiscursos da Ciência da Informação: arte, museu e imagem**. Rio de Janeiro; Brasília: IBICT/ DEP/ DDI, 2000, p 59.

YOLANDA, Regina. **Literatura infantil na escola: leituras do texto e da imagem**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela: Dupligráfica Editora, 2001. (Idéias e Debates, 44).

ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

## **ANEXO**



Universidade de Brasília  
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e  
Documentação – FACE  
Departamento de Ciência da Informação e Documentação  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

### **Pesquisa sobre a leitura de imagens na Literatura Infantil**

Prezado Ilustrador,

Estas perguntas fazem parte de uma pesquisa do Curso de Mestrado em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, cujo objetivo é conhecer o processo de criação de imagens em livros de Literatura Infantil.

Muito agradeceria a sua gentil colaboração em responder e enviar para um dos endereços:

[liliane.bernardes@gmail.com](mailto:liliane.bernardes@gmail.com)

[liliane@unb.br](mailto:liliane@unb.br)

Liliane Bernardes Carneiro

(61) 3562 9224 / 9100 9334

Entrevista:

- 1- Qual é a importância da ilustração no livro infantil?
- 2- Quais parâmetros se devem seguir para identificar uma ilustração de qualidade?
- 3- Existe alguma diferença entre o processo de criação de ilustrações para livros infantis e demais tipos de ilustrações? Comente.
- 4- No ato de criação da ilustração do livro infantil, o Senhor preocupa-se, de alguma forma, com a leitura que a criança virá a fazer desta imagem? Comente.
- 5- Ao ilustrar livros infantis de outros autores, a inspiração está nos textos escritos, ou há algo mais no decorrer do processo criativo?
- 6- O escritor, para melhor expressar a linguagem verbal, pode usar de recursos como o da escolha de diferentes classes de palavras e estruturas semânticas. Quais recursos o ilustrador pode utilizar para melhor expressar a linguagem imagética?
- 7- Em relação à Literatura Infantil, como o Senhor avalia o mercado editorial no Brasil?
- 8- Em época de globalização, *internet* e tecnologia avançada, onde as imagens estão cada vez mais acessíveis, pode-se afirmar que a criança em contato com os recursos midiáticos estará mais capacitada a fazer a leitura de imagens? Comente.