

# LER IMAGEM TAMBÉM É LER LITERATURA<sup>1</sup>

Flavia Brocchetto Ramos\*

Marília Forgearini Nunes\*\*

**RESUMO:** O livro literário produzido para criança é um produto cultural formado, em geral por dimensão visual e verbal. No entanto, gradativamente a visualidade tem se tornado mais presente na literatura infantil. Em virtude de peculiaridades do discurso visual, essa linguagem carece de um olhar específico. Assim, para este estudo, toma-se como referência o título *O tapete voador*, de Caulus, selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2014. O artigo analisa a construção das categorias da narrativa por meio da visualidade nessa obra. Dividido em três partes, o estudo parte do surgimento do sentimento de infância na sociedade, passa pela evolução do livro como objeto cultural e, por fim, toma a obra referida como objeto de estudo conforme perspectiva descritiva-analítica, a fim de apontar percursos de leitura que podem ser empregados na significação da obra. O estudo demonstra sutilezas da linguagem visual que devem ser evidenciadas em práticas mediadoras.

**ABSTRACT:** A literary book produced to children is a cultural product created, in general, by a visual and verbal dimension. However, gradually, the images are becoming more present in children's literature. Because the features from the visual discourse, it is necessary to have a specific way to look at this language. Thus, for this study, it is taken as a reference the book *O tapete voador*, from Caulus, selected by the National School Library Program – PNBE/2014. The text analyzes the construction of narrative categories based on the images from this book. Divided in three parts, the study discusses the beginning of childhood feeling in the society, talks about the book evolution as a cultural object and, then, takes the selected book to present a descriptive-analysis aiming to point out ways to read it that can be used in the comprehension process. The study shows a few subtleties from the visual language that can be highlighted in reading mediations.

**PALAVRAS-CHAVES:** Literatura infantil, livro de imagem, letramento literário

**KEYWORDS:** children's literature, wordless book, literary literacy

---

<sup>1</sup> Estudo produzido no âmbito de projetos aprovados no CNPq (Processo nº 311541/2013-5 e Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013).

Alice estava começando a se cansar de ficar sentada junto à irmã na margem do riacho e de não ter nada para fazer. Uma ou duas vezes, tinha dado uma olhada no livro que a irmã estava lendo, mas ele não tinha figura nem conversa.

- Pra que serve um livro sem figura nem conversa? – pensou Alice. (CARROLL, 1997, p. 13).

A leitura literária é valorizada como ação relevante na formação cultural e, portanto, segue como pauta constante no âmbito educacional, talvez por dois motivos em especial: (a) a tarefa inglória que, tão logo se consiga formar o leitor mirim, ele deixa de ser criança e surgem outras manifestações literárias e/ou (b) o fato de, apesar de tentativas feitas pela família e pela escola, ainda não conseguirmos formar o tal “leitor literário”. Parece que há um descompasso entre aquilo que a infância e o adulto entendem como literário, como revela a postura de Alice (personagem de Lewis Carroll) frente ao livro que sua irmã lia. A importância dessa formação do leitor literário não significa, portanto, ausência de desafio, pelo contrário, implica perspicácia do mediador na busca de produtos culturais de qualidade e que dialoguem com os interesses infantis e, ainda, criação de estratégias que mobilizem os pequenos.

As reflexões e proposições que apresentaremos têm a intenção de auxiliar na formação de leitores do texto literário infantil. Assim como a noção de infância foi criada e melhor compreendida ao longo da história, também as ações envolvendo as crianças devem considerar as particularidades desses sujeitos, as quais influenciam o modo como os objetos são produzidos.

Nesse contexto, vale ressaltar que o livro literário infantil, na atualidade, assume uma função cada vez mais lúdica e sensível na prática leitora. A constituição, que envolve não apenas a linguagem verbal, convoca um olhar leitor que precisa ser capaz de lidar também com a imagem, associada ao verbal ou como linguagem principal.

A presença da imagem como linguagem predominante narrativa é algo que pode ser considerado simples e sem valor no livro literário infantil. Essa falsa simplicidade e desvalorização, porém, podem ser superadas pelo desvendar da imagem, procurando percebê-la como texto com constituição própria, o que enriquece a produção de sentido. A ilustradora Ângela Lago afirma que, primordialmente, o texto literário existe sem a imagem, no entanto, independente da função dessa imagem. “com sua graça ou com sua beleza, ela tenta atrair o pequeno leitor, fazer com que se aproxime, entre na casa do livro e a habite” (LAGO, 2009, p. 36).

Por entendermos a imagem visual como uma linguagem que configura sentidos e mais, configura a literatura infantil contemporânea, escrevemos este artigo com o intuito de contribuir para que educadores – pais, professores, bibliotecários, entre outros – pensem acerca do conceito de literatura infantil na contemporaneidade. O estudo apresenta-se por meio de três blocos. O **primeiro** trata do conceito de infância como uma produção social, o **segundo** traz breve visão histórica do livro infantil associada à educação e, por fim, o **terceiro** mostra *O tapete voador*, de Caulos (2013) como um exemplo de livro de imagem de natureza literária que dialoga com o universo dos leitores mirim e contribui para ampliá-lo. O artigo é produto de etapa inicial do projeto de pesquisa Narrativa visual no PNBE 2014: composição e leitura, que estuda a composição e a leitura de narrativas visuais selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, edição de 2014, que abrange Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

## 1 INFÂNCIA – CONCEITO PRODUZIDO CULTURALMENTE

Na modernidade, a infância é vista como uma fase da vida do indivíduo que recebe tratamento diferenciado das demais. No entanto, conforme Philippe Ariès (1981), a sociedade nem sempre teve essa visão da criança. Apenas durante a Idade Média, as fases da vida passam a ocupar destaque nos tratados pseudocientíficos. Na época, as etapas eram denominadas: "infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade" (p. 33). A divisão da vida corresponde a um "sentimento popular e comum" que a sociedade possui sobre a mesma. A noção de infância designava um longo período da existência humana e estava ligada à noção de dependência e não a fenômenos biológicos:

[...] a longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia (sic.) de limitar a infância pela puberdade. A idéia (sic.) de infância estava ligada à idéia (sic.) de dependência: as palavras 'fils', 'valets' e 'garçons' eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência (ARIÈS, 1981, p. 42).

A infância, como conceito elaborado pela sociedade a partir de peculiaridades dessa fase da vida, surge primeiro na burguesia, no século XVII. Se o conceito é produzido pela sociedade, certamente vai se modificando conforme o entendimento das pessoas. Nas últimas décadas, por exemplo, ocorre uma alteração profunda no entendimento acerca dessa fase da vida, em virtude do fenômeno da globalização. Stearns (2006) argumenta que a televisão e a Internet foram fatores que impactaram diretamente nas

crianças e na juventude. Além disso, toda a economia passa a ser globalizada. Vivemos uma era de contatos e interações intensas entre as sociedades de todo o mundo (p. 183). O autor alerta que o consumismo global foi a faceta mais importante da globalização, afetando valores e comportamentos das crianças (p. 192-195).

O fenômeno da globalização provoca mudanças em vários segmentos da sociedade, incluindo modos de pensar e de ser criança. A globalização não apagou formas de diversidade antigas, mas abraçou tipos diferentes de infância (p. 198), sendo possível, na atualidade, encontrar crianças em diversas regiões do mundo interagindo com brinquedos similares. Meninas brincam com bonecas *Barbie* no Peru, Brasil, Estados Unidos, China. Ou seja, hoje, peculiaridades regionais e culturais não impedem que as crianças acessem aos modelos globais que lhe são destinados, independente de onde vivam. Essa configuração de infância que está sendo construída implica novos rumos à sociedade e o dinamismo que lhe é próprio, haja vista que:

[...] crianças refletem as sociedades em que se inserem e também ajudam a construir essas sociedades, por intermédio dos adultos que surgem das crianças. A infância, nesse sentido, é uma chave única para a experiência humana maior. (STEARNS, 2006, p. 20)

Mesmo que a concepção que a sociedade tem de infância esteja sendo alterada, esse período da vida continua recebendo cuidados específicos e especiais, haja vista tratar-se de etapa fundante da condição humana. Pela importância atribuída a essa fase, a literatura infantil, parte do patrimônio cultural da humanidade, deve estar presente no cotidiano infantil.

## 2 LIVRO LITERÁRIO INFANTIL

Com o surgimento do conceito de infância na sociedade, produtos culturais começam a ser gerados para essa fase da vida. No caso do livro, por exemplo, primeiramente, assumia o discurso doutrinário do adulto, uma vez que havia o desejo de educar as crianças e, desse modo, seria mais uma ferramenta para cumprir o papel de auxiliar na formação dos infantes, vistos como selvagens que precisam de formação.

A literatura, nessa etapa, seria uma forma de libertar a criança da menoridade, contribuindo para torná-la esclarecida. Essa noção, embora possa parecer estranha, foi defendida por Immanuel Kant ao argumentar que o homem se torna homem pela educação (2002, p. 15). A concepção kantiana acerca da educação orienta que os

homens devem desenvolver certas qualidades para que aprendam a pensar. Essa forma de conceber a educação adquiriu maior importância em relação a outros meios educativos e aos modos de comunicação entre as gerações. Segundo Kant (2002, p. 19), a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. O filósofo propõe que a conquista da dignidade e da liberdade ocorre por meio da educação física que se divide em educação do corpo, educação intelectual e cultural e moral, entendida como o ensino de normas e regras, exercitando o pensar sobre si mesmo (Kant, 2002).

As preocupações de Kant ainda hoje são atuais, haja vista que os seres humanos precisam ser educados para viver em sociedade. Essa necessidade de educá-los talvez seja o motivo de o livro infantil, desde o seu surgimento, ter um viés moralizante, que o associa mais a educação moral do que a intelectual e cultural.

Olhando para a história da literatura infantil no mundo ocidental, localizamos *Contos de mamãe gansa*, de Charles Perrault, publicado em fins do século XVII, cujas histórias, após o desfecho, inseriam, explicitamente, a lição de moral, reiterando função doutrinária das narrativas. A presença de fábulas – também com moralidade posta no final - entre as narrativas eleitas pelos adultos para serem oferecidas às crianças referenda o desejo de educar os pequenos.

Embora a educação moral seja um dado que nos preocupa, defendemos que a criança tem direito ao livro como um produto artístico-cultural e não moral. Esse entendimento traz a baila textos escritos em que predomina o caráter literário e não o doutrinário. O que isso significa? Entendemos, a partir de Aristóteles (1990), que o objeto da literatura é a ação humana possível, representada no texto. O filósofo aponta como exigência do texto literário a *mimese*, entendida como essência do fato acontecido (se uma coletividade acredita que algo pode acontecer, então é *verossímil*). Aristóteles pressupõe que a literatura represente ações humanas por meio da linguagem verbal.

Como a linguagem é viva, o entendimento acerca de literatura vai se alterando, tanto que, após o surgimento do conceito de infância, vai se construindo uma modalidade para esse público. Na década de 60, o gênero literatura infantil vai se consolidando no Brasil e, nos anos de 1970, há um aumento significativo de obras, atendendo, de certa forma, a Lei 7692/71 que regulamenta o ensino brasileiro e cria a área de Comunicação e Expressão, valorizando a leitura de obras literárias. Aliadas a legislação educacional, as editoras vão se qualificando, e o livro infantil vai se transformando para atender às demandas, primeiro da escola e, depois, da infância contemporânea - a globalizada.

Essa qualificação do texto literário infantil passa não apenas por um incremento da publicação, mas, principalmente pelo modo de apresentação do texto no objeto livro, bem como pelo espaço deixado para o leitor atuar no ato da leitura dessas obras. Na gangorra entre o didático/doutrinário e o lúdico/frutivo, o lado prazeroso passa a ter cada vez mais relevância e a influenciar na qualidade da leitura destinada à infância.

Com uma intenção mais estética e lúdica, a literatura infantil contemporânea traz na constituição de seu texto, de modo cada vez mais efetivo, a linguagem verbal associada à linguagem visual (plástica, fotográfica, gráfica). O diálogo do verbal com a imagem torna-se característica essencial do texto literário infantil contemporâneo (RAMOS, PANOZZO, 2011). Assim, ao selecionar um livro para a criança, cabe ao adulto avaliar a presença das duas linguagens que o constituem – a verbal e a visual – e ainda a inter-relação entre ambas. Observa-se que o diálogo entre verbal e visual na constituição de um título, provoca um exercício que pode parecer banal, porém nem sempre é realizado de modo atento e sensível. Nosso olhar, mesmo que em perfeito estado físico, por vezes, não se detém, vê, mas não olha.

Priorizando o olhar, elegemos uma categoria de literatura chamada livro de imagem. Tal produto tem, nas publicações brasileiras, como precursor *Ida e volta*, de Juarez Machado, editado no ano de 1976. Além de reconhecer esse marco inaugural, interessamos compreender o porquê do surgimento de objetos de leitura com esse modo de expressão. O avanço tecnológico é um dos primeiros fatores, interligado às possibilidades e recursos de associar imagem e palavra no preenchimento das páginas, pouco a pouco, surge também a valorização estética da imagem. Essa valorização supera a simples ornamentação e acaba por conferir à imagem um papel relevante na produção de sentido do texto, num período conhecido como *Golden Age of Illustration*, compreendido entre o final do século XIX até 1930, como nos indica Rui de Oliveira (2008a).

Nesse período, o que temos é a ênfase na ilustração “como arte, como linguagem de massa e como realidade industrial e profissional” (OLIVEIRA, 2008b, p. 13). Esse avanço, porém, não resulta apenas em uma qualificação do texto literário. A maior facilidade em unir palavra e imagem em uma mesma página impressa precisa também estar associada a boa proposta editorial que se preocupe com o desenvolvimento da sensibilidade leitora.

Apesar desse cenário de valorização da leitura e da profissionalização de escritores e de grandes projetos editoriais, muitos títulos encontrados em livrarias e bibliotecas tendem a retomar temas e personagens veiculados por filmes, desenhos animados e outros produtos destinados à criança. Saímos de um livro feito com a intenção de auxiliar o adulto na educação moral dos pequenos e, na atualidade, entramos em outro que

reproduz o consumismo da cultura de massa. Em síntese, os dois tipos de livros citados aqui ludibriam a criança, sem contribuir para que tenha uma experiência estética.

Diante da produção literária infantil atual, defendemos que a escolha do livro literário infantil passa também por uma sensibilização e educação do olhar que não se volta somente para o verbal, mas também para a imagem com suas características expressivas. Além de considerar o modo de expressão e o diálogo da imagem com o verbal, a seleção do que será lido pela criança precisa estar atenta para não cair em preferências construídas por diferentes mídias e que acabam por reduzir o referencial visual-estético a poucos modos de apresentação e percepção do mundo. Ou seja, porque levar à criança exemplares cuja imagem aparece simplificada ou estereotipada ou se limita a reproduzir modelos e traços presentes, por exemplo, em desenhos animados? Assim como o conceito de infância vai se alterando, os produtos culturais que lhe são destinados também se modificam, e os adultos devem estar atentos a novas configurações e potencialidades dos livros literários infantis.

O livro de imagens instiga a sensibilidade do adulto mediador ao escolher o que irá ler com a criança e no leitor infantil pode ampliar suas vivências sensíveis diante da imagem. Apesar dessas possibilidades, esse livro, que tem muitas imagens, normalmente, não é encarado como um objeto rico para a leitura, servindo apenas como preparação para futuros leitores do verbal ou ainda de atrativo para o objeto livro em razão de sua expressão cromática e figurativa. Por essa redução a mero motivador de leitura, simplificando suas funções estética e, principalmente, produtora de sentidos é que escolhemos discutir um pouco mais sobre o livro de imagem, compreendendo que a experiência da leitura não é somente cognitiva, mas também pode e deve ser sensível. O ato de olhar não é inato, carece de mediação e, a literatura infantil, mais especificamente, o livro de imagem pode ser bastante útil nessa vivência como tentaremos discutir.

### 3 LIVRO LITERÁRIO COMO OBJETO DE OLHAR E LER

Interessa-nos o livro literário. Aquele que representa ações humanas, valendo-se de uma situação simbólica, a fim de ampliar vivências do leitor. Priorizamos uma modalidade de livros literários infantis, denominados livros de imagem, como um produto cultural presente na infância.

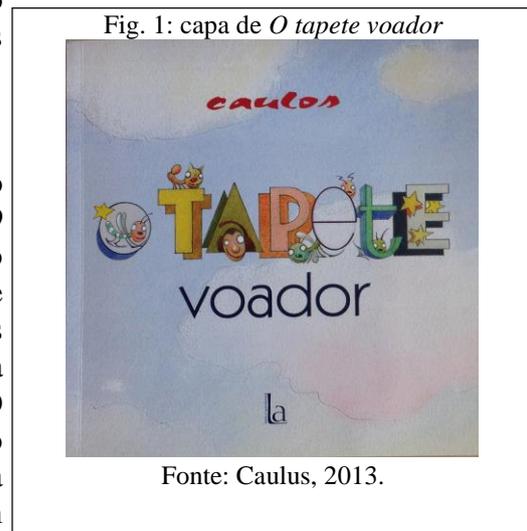
Assim como o movimento da comunicação humana ocorreu num percurso que foi da linguagem oral, passando pela visual/imagética até alcançar o modo verbal-escrito de

expressão, também na infância compreende-se que a aprendizagem do ver/ler o mundo se dá nesse mesmo sentido. Almejamos que a criança seja capaz de ler o mundo a partir do verbal-escrito e, em geral, ignoramos, ou colocamos no nível do natural, a capacidade de olhar o entorno, suas formas, cores, linhas, composições.

Diferentes estudos, no entanto, alertam-nos para que não se simplifique o ato de ver à mera capacidade física e natural. O ver não é ação isolada e estanque. Ver não é apenas colocar, superficialmente, o olhar sobre algo. Queremos mais do que a superficialidade inata do ver, queremos ler a imagem: deter o olhar, obter informações, selecionar um produto visual e depois produzir um sentido, para que aquilo que alcança nosso olhar modifique nosso conhecimento de maneira sensível e consciente da capacidade que temos (ACASO, 2006).

Com essa intenção demarcada e consciente, ler o livro de imagem deixa de ser somente um identificar de uma narrativa e seus elementos e passa a ser uma experiência de compreender o conteúdo narrativo que é apresentado por meio da imagem e, por isso, possui modo próprio de expressão que dialoga e enriquece o que é contado. Ler o livro de imagem é compreender não apenas o que o texto diz, mas também como isso é dito aos nossos olhos.

Tomamos como exemplo para compreender o que viemos explicitando até aqui o livro *O tapete voador*, de Caulos (Fig. 1), publicado pela editora Lendo e Aprendendo, no ano de 2013, e selecionado para o acervo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014. O projeto editorial privilegia a imagem, deixando espaço para o verbal no título, impresso na capa, no pequeno texto da contracapa, bem como nas informações sobre a edição. Permite



um exercício autônomo de compreensão da narrativa que se faz a partir de imagens, não estereotipadas e com espaços de significação a serem preenchidos pelo leitor.

No projeto gráfico-editorial, a imagem é privilegiada desde o modo como a capa é organizada. Com inventividade, ao expor o título, “O tapete voador”, destaca-se o aspecto visual do símbolo alfabético. Além da variação do estilo da fonte, propõe brincadeira de figurativizações com a forma de algumas das letras.

O conjunto de letras na primeira parte do título – “O tapete” - , no que diz respeito à configuração gráfica alfabética, é veiculado no formato caixa-alta, com o estilo de cada uma variando na cor e na espessura (regular, negrito, com ou sem sombreado). Já na segunda parte – “voador”- possui um formato único: letras regulares, caixa-baixa e sem serifa. O tamanho da primeira parte é maior em relação à segunda, sendo que a divisão pode ser percebida a partir da distribuição em duas linhas diferentes, ocupando a parte central da capa em forma de quadrado. Outro aspecto que confere destaque à primeira parte do título, além do tamanho da fonte, é o fato de as letras serem transfiguradas em objetos com os quais pequenos animais interagem. A letra ‘A’, na palavra “tapete”, por exemplo, representada por dois triângulos em tamanhos e tons de verde diferentes, sobrepostos, com a intenção de configurar sombreadamento, pode ser vista como copas de árvores por onde sai a cabeça de um macaco; a letra ‘t’, colorida de verde, tem a sua base mordida por um pequeno inseto, como se fosse, talvez, um pequeno galho de planta.

Essa configuração gráfica convida o leitor a brincar de ler o verbal de diferentes maneiras, a partir da figurativização, relacionando com o real ou pela arbitrariedade do símbolo alfabético. A presença dos animais - alguns insetos, um macaco, um gato – na primeira parte do título, bem como o plano de fundo em tons claros de rosa, amarelo e azul, como um céu límpido, apontam caminhos para criar pequenas narrativas. A atmosfera fluida convida ao voo no tapete e na imaginação, reiterando uma das prováveis temáticas do título - a valorização da leitura e do livro.

O abrir do exemplar leva-nos a uma folha de rosto que lembra projeto gráfico antigo. A repetição regular de dois pequenos insetos configura um padrão que pode ser lido como um todo ou em parte, se percebermos que um dos insetos volta-se para o outro e, pela abertura da boca, inferimos que emite algum som ou comunica-se com ele, enquanto o outro tem o seu olhar voltado para o leitor, talvez desatento de seu companheiro e/ou convidando-nos para fazer parte da conversa. Padrão semelhante há no verso dessa página, porém com outros dois insetos, cujos olhares também miram o leitor. Na continuidade, encontramos elementos que repetem a capa (título, autor, editora), ficha catalográfica, dedicatória. Nesse folhear das primeiras páginas, além do respeito à padronização de elementos que caracterizam um livro, em relação ao ato da leitura, há um caminho que prepara o leitor, como num processo de acolhimento para o que esta por vir.

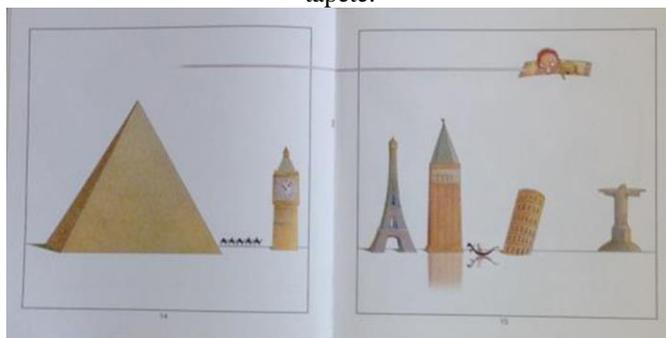
Na página 7, encontramos o início da narrativa, propriamente dito, embora o leitor levante hipóteses sobre o título e, portanto, leia desde a capa. Esse início já nos mostra três elementos e uma ação em andamento: uma **estrela** cadente num movimento do canto esquerdo em direção ao centro branco, a parte do corpo de um **menino** que caminha para a direita, deixando a página, acompanhado de seu **cachorro**. O menino está em primeiro plano, e seu olhar volta-se para frente, não encara o leitor, diferente do cachorro, ao seu lado, em segundo plano que nos olha. Os dois sorriem, linhas circulares ascendentes nos mostram seus sorrisos.

A figura do menino, presente desde a primeira cena, associa-se a outros elementos - um livro, e um tapete (p. 12) - para auxiliar o leitor a compor a unidade da história formada pelo conjunto de imagens, sem a exposição de um conflito posto. A repetição do tapete em diversos lugares, identificados por meio de elementos figurativizados, promove o desenrolar das ações e instiga a inferência da temática central: a viagem imaginária pela leitura.

O encontro com o livro deflagra a aventura, na qual o leitor também pode ser personagem. No entanto, essa aventura só será vivida se o olhar do leitor conseguir sobrevoar lentamente cada cena, inferir o que vive o personagem, integrando-se ao conflito posto. Por exemplo, na dupla de páginas 14-15 (Fig. 2), o menino sobrevoa, viajando em seu tapete, uma pirâmide, uma torre com relógio, a Torre Eiffel dentre outros símbolos, os quais se relacionam com Egito, Londres e Paris, respectivamente. Viagem que também o leva a observar a ação de diferentes sujeitos, um pirata que segura um menino pelo gancho que tem no lugar da mão (p. 16) ou uma bruxa que oferece uma maçã a uma garota (p. 17), remetendo o leitor a histórias clássicas (Fig. 3).

Em todas essas cenas, o menino é visto na parte superior das páginas, sobre o tapete, acompanhado de seu cachorro. O movimento do tapete é inferido por duas linhas paralelas que percorrem a extensão das páginas (Fig. 2 e 3), como se deixassem um rastro por onde o tapete já cruzou, reforçando a conexão entre as partes da narrativa, constituindo não cenas isoladas, mas uma viagem única.

Fig. 2. – Leitura: passeio aéreo do menino e do cão sobre tapete.



Fonte: CAULUS (2013, p. 14 e 15)

A linguagem imagética deixa marcas que auxiliam o leitor a compor a narrativa, focando ações dos personagens em andamento e não detalhes de fundo. Desse modo, o leitor não se perde em meio a informações visuais desnecessárias, volta sua atenção, por exemplo, para a menina que corre atrás de um coelho ou para os diferentes dinossauros e animais pré-históricos, presentes nas páginas do exemplar. Da mesma maneira, é a imagem que oferece ao leitor acesso à temporalidade - o passado, o presente, o futuro - e ainda ao imaginário, inferido pela presença de uma ampulheta, por dentro da qual o menino viaja em seu tapete voador (p. 20- 21).

Muito mais que ordenar ações, a leitura das imagens que compõem a narrativa necessita de um olhar atento aos elementos apresentados, necessita de um diálogo mediador que questione o leitor infantil sobre o que vê, o que infere, quais perguntas se faz. O diálogo auxilia o simples ver tornar-se olhar atento, produtor de sentido. Aliás, a produção de sentido, decorrente da leitura do livro de imagem, precisa de um olhar sensível, tanto ao conteúdo narrativo quanto ao modo de expressão com que essa narrativa se apresenta. Podemos observar três aspectos expressivos e como eles enriquecem ou auxiliam a produção do sentido da história que se lê: (a) o modo com que o espaço da página é ocupado pela imagem; (b) o uso das formas na constituição das figuras apresentadas e



do livro como objeto e (c) as cores que conferem nuance, em especial, aos seres e cenários veiculados num livro de imagem de caráter narrativo. Tais elementos são aspectos que um olhar atento percebe durante a interação com o livro de imagens e, conseqüentemente, atribui-lhes sentido.

No exemplar, observamos que a forma quadrangular do título facilita o seu manuseio pelo leitor infantil. Esse formato oferece ao leitor, quando em frente ao livro aberto, com a dupla de páginas encarada pelo leitor, um amplo retângulo, como tela horizontal, na qual se pode ler ações simultâneas. Essas ações são separadas por uma fina (e discreta) moldura que contorna cada cena.

Além de serem elementos importantes na constituição gráfica do livro, esses dados auxiliam no estabelecimento da ordenação dos fatos. A divisão em duas páginas, cada

uma com sua cena, configura um movimento de ações, como na história em quadrinhos ou no filme – quadro a quadro ou *stop motion*. A aproximação entre gêneros – literatura, quadrinhos, cinema de animação – também pode surgir no diálogo de mediação de leitura, permitindo ao leitor infantil (re)encontrar experiências de olhar já vividas. Como defende Cademartori (disponível *online*, [s.d.]), “o livro de imagens [...] usa recursos de várias outras formas de expressão artística” (p. 4), muitas delas comuns no cotidiano da criança contemporânea que convive com a televisão, o cinema, a *internet* e suas produções ricamente visuais.

No entanto, a aproximação entre experiências visuais pode passar despercebida se a criança não receber uma orientação voltada a esse ato comparativo e de exercício do olhar. Da mesma maneira, o olhar atento ao modo com que os elementos figurativos – personagens e objetos cênicos – são apresentados pode ultrapassar a mera identificação e privilegiar a significação das imagens a partir da observação atenta às formas, linhas e cores que as constituem.

O menino, personagem central na narrativa, bem como os demais personagens e elementos de cada cena revelam a utilização de formas simples, reforçando a proposta da narrativa visual. O uso de círculos completos ou incompletos, figurativizando a cabeça ou os olhos de muitos dos personagens, também é um exemplo dessa simplicidade. O emprego de linhas finas e ascendentes revela o uso de um recurso simples para mostrar a boca e os sorrisos mais ou menos abertos. Percebemos também a utilização de um modo de apresentação que não busca a repetição fiel ou quase fotográfica dos sujeitos e objetos, mas verossímil que permite ao leitor embarcar na aventura imaginária da leitura.

Mesmo que pés e mãos do menino, no conjunto do seu corpo, pareçam desproporcionais, é possível (re)conhecê-lo e, principalmente, ampliar o olhar estético infantil, muitas vezes reduzido a modos estereotipados de mostrar o mundo, tão presentes em produções midiáticas contemporâneas. Esse mesmo exercício também é incrementado pelo modo com que a cor é utilizada. O emprego de um material, provavelmente o giz pastel, constrói um colorido próximo ao que podemos ter em um desenho feito pelo leitor infantil. As cores suaves, com variações de tonalidade, valendo-se do recurso do sombreamento, aproximam-nos dos personagens, e elementos surgem a cada página sobre um fundo predominante branco, destacando ainda mais suas presenças e ações, bem como deixando espaço para a imaginação do leitor.

No caso do exemplar focalizado neste artigo, entendemos que se trata de uma narrativa visual cujo mote são os efeitos da leitura. Para que essa narrativa seja construída pelo

leitor real é necessário que ele seja instruído a observar elementos como (a) a atuação do protagonista (menino), por exemplo, comparando-o a como aparece na primeira e na última cena do exemplar; (b) a configuração dos cenários percorridos pelo menino e pelo cão; (c) cor, linha, aspectos topológicos, entre outros aspectos estruturais. Além desses elementos a serem observados e significados, há que considerar o repertório do leitor em relação à literatura infantil universal, em especial, às histórias, cujos personagens ou elementos compõem a composição do enredo criado por Caulus.

No entanto, a mediação do olhar atento aos aspectos expressivos que destacamos precisa ser feita de maneira natural. A leitura do livro não pode se tornar apenas um jogo de perguntas e respostas, correndo o risco de que se perca a sua real intenção lúdica e prazerosa. O papel do mediador é (re)conhecer a presença dos elementos expressivos e ser capaz de compreender como produzem sentido. Esse conhecimento será útil para qualificar o diálogo com o leitor iniciante durante a leitura, sabendo aproveitar o olhar infantil que pode surpreender o mediador pela sua sensibilidade. Mediar leitura, portanto, é ser capaz de não apenas despertar a sensibilidade leitora infantil, mas também não desperdiçar a sensibilidade natural do olho infantil e que, por vezes, pode ser apagada.

Aspectos da linguagem visual do livro de imagem, com semântica própria, precisam ser entendidos e significados, como, por exemplo, dados no âmbito da cor, forma, espaço e figuratividade. Nessa combinação, emergem temas e conflitos, simbolicamente tratados, que contribuem para a construção da identidade do leitor, independente de sua idade. Desse modo, a leitura do livro de imagens seria, como a leitura de outros produtos artísticos, uma forma de passar da menoridade a autonomia. Pela educação, o homem transpõe o estado natural para a humanidade, e a leitura do texto artístico seria uma ferramenta que contribui nesse processo. Enfim, o livro de imagem atende a um dos desejos de Alice – livro para criança que não apenas contém gravuras mas é constituído por imagem. Seria a alegria da personagem de Carroll.

## REFERÊNCIAS

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

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARISTÓTELES. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1990.

CADEMARTORI, Ligia. **Para pensar o livro de imagem**. Disponível em: [http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro\\_livro\\_de\\_imagens.pdf](http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf) Acesso em: 18 Abr. 2012.

CAULUS. **O tapete voador**. Rio de Janeiro: Lendo e aprendendo, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

LAGO, Ângela. Ponte das intencionalidades. In: GÓES, Lucia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (Orgs.). **Alma da imagem: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009, p. 35-45.

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

\_\_\_\_\_. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

STEARNS, Peter. **A infância**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

\* Doutor em Letras, PUCRS

\*\* Doutor em Educação – UFRGS