

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual

Autora: Mara Rosângela Ferraro

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Célia Maria de Castro Almeida

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Mara Rosângela Ferraro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8ª/5751**

F412L Ferraro, Mara Rosângela
O *livro de imagens* e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual / Mara Rosângela Ferraro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Célia Maria de Castro Almeida.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura - Imagem. 2. Literatura Infanto-juvenil.
3. Educação infantil. 4. Arte e educação. I. Almeida, Célia Maria de Castro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

À minha orientadora e mestra, *Célia de Castro Almeida*, com carinho.

Agradecimentos...

- ☞ aos meninos e meninas que generosamente compartilharam comigo as leituras dos livros;
- ☞ às professoras e à coordenadora da EMEI do CIS "Tancredo Neves", por me cederam tempo e espaço para estar com as crianças;
- ☞ ao pessoal do Laborarte, por tudo o que pensamos, debatemos e realizamos juntos. Um beijo especial para Marta, Silvia e Sueli;
- ☞ ao Luís Camargo pelos seus escritos fascinantes, pela vasta bibliografia indicada e pelos materiais cedidos em 1994;
- ☞ às minhas irmãs Marcela, Renata e Regina, pela leitura cuidadosa e atenta do texto;
- ☞ ao Ale, à minha família e a todos os amigos, que fazem de mim uma pessoa feliz;

O livro cresceu, cresceu... Cresceu de tal modo que a floresta que estava pintada dentro dele ficou do tamanho duma floresta de verdade.

Erico Verissimo

Neste estudo qualitativo, procurei investigar quais as relações que a criança pequena (de 6 anos) estabelece com os *livros de imagens*, cujo texto é puramente ou principalmente visual, conforme afirma Luís Camargo. Ou seja, mesmo que a narrativa possa ser iniciada ou concluída com alguns versos e frases ou que as ilustrações sejam implementadas com algumas palavras – um letreiro ou rótulo de um produto –, o elemento essencial do texto continua sendo a imagem.

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas sessões de leitura propostas a 40 alunos (subdivididos em pequenos grupos) de uma unidade de ensino da rede municipal de Campinas (SP). Os *livros de imagens* utilizados foram: *Outra Vez* (Angela Lago); *Filó e Marieta* (Eva Furnari); *Noite de Cão* (Graça Lima); *O Almoço* (Mário Vale) e *O dia-a-dia de Dadá* (Marcelo Xavier). As atividades, filmadas e gravadas, seguiram um roteiro semi-estruturado. Depois de um primeiro contato informal com os livros, foi proposto às crianças que analisassem mais atentamente as ilustrações, que discutissem questões referentes à autoria, aos materiais e técnicas empregadas na confecção das imagens, e que apontassem as ilustrações por elas consideradas mais bonitas. Em seguida, os leitores mirins foram convidados a produzir a leitura em voz alta de uma das obras e a executar um breve debate sobre o livro mais apreciado em sua totalidade de aspectos (narrativo, visual e material).

Procurei realizar, ainda, uma análise crítica dos cinco títulos selecionados para a pesquisa e tecer algumas considerações sobre o surgimento e as características essenciais do *livro de imagens* que, acredito, pode ser um bom meio de se introduzir a criança no universo da narrativa de ficção e das artes visuais. Isto porque, frente a este produto cultural, o leitor mirim pode praticar atividade de leitura, no sentido lato da expressão, e encontrar ricas oportunidades de interagir e degustar tramas envolventes, alegorias, metáforas e simbologias que serão recriados de forma particular pela sensibilidade de cada um deles. Estando em contato com ilustrações diversificadas e de qualidade pode descobrir o mundo mágico das cores, das linhas, das formas, da beleza e da estética, e servir-se da riqueza desse universo visual para desenvolver a sua própria potencialidade criadora.

The main concern of this qualitative study was probing on the nature of the relations that a young child (six years-old) establishes with picture books. We considered as such books whose text is purely or mainly visual, according to Luís de Camargo. Thus, even if the narrative is begun or ended with some verses or sentences, or even if the pictures are printed with a few words in connection to them – a subtitle or the label of a product –, the essential constitutive element of the text can still be considered pictorial.

During the course of our field research, we conducted a series of reading sessions with 40 students (divided into small groups) from a school which is part of the municipal educational system of Campinas (SP). The picture books used were: *Outra Vez* (Angela Lago); *Filó e Marieta* (Eva Furnari); *Noite de Cão* (Graça Lima); *O Almoço* (Mário Vale) e *O dia-a-dia de Dadá* (Marcelo Xavier). The activities with the children, which were both videotaped and tape-recorded, followed a semi-structured script. After an initial, informal contact with the books, the children were told to analyze the pictures in more detail, and to discuss issues concerning their authorship, the materials and the techniques used in making the pictures. They were then to point out the pictures they considered the most beautiful ones. The young readers were then invited to read one of the texts aloud and to hold a short debate on the book they enjoyed most as a whole (including all narrative, visual and material aspects).

A critical analysis of the books selected for this research is also included in this text, as well as a brief discussion on the origins and essential features of the *picture book*, which in our view presents itself as a suitable means of introducing young children to the universe of narrative fiction and visual arts. In fact, when faced with such material, the young reader can practice reading, in a broad sense, and find precious opportunities to interact and enjoy sweeping plots, allegories, metaphors and a whole set of symbols, which every child will recreate, according to individual susceptibilities, in a unique, personal way. By being in contact with diversified, good-quality pictures, the child can discover the magical world of colors, lines, shapes, beauty and aesthetics, and use the full scope of such a visual universe to develop his/her own creative potential.

RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
(PARÊNTESES)	01
PONTOS, LINHAS E PLANOS	09
O LIVRO DE IMAGENS: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO	13
Um breve apanhado sobre a literatura infantil e suas ligações perigosas com a pedagogia e o mercado.....	15
As influências do ensino e das artes visuais na formatação do gênero.....	19
“Arquitetar um livro é arquitetar uma cidade”.....	28
AS SESSÕES DE LEITURA: ENCONTRO ENTRE LIVROS E LEITORES	45
A “leitura do mundo”... e a leitura do objeto-livro.....	47
Os livros selecionados.....	56
Na EMEI, com as crianças e os livros.....	58
Leitura informal dos <i>livros de imagens</i>	66
Discutindo e analisando as imagens dos livros.....	76
Narrativa oral do livro escolhido.....	89
O livro preferido.....	94
O LIVRO DE IMAGENS E SUAS MÚLTIPLAS LEITURAS	99
<i>O dia-a-dia de Dadá</i>	101
As leituras das crianças.....	111
<i>Filó e Marieta</i>	121
As leituras das crianças.....	132
<i>Noite de Cão</i>	137
As leituras das crianças.....	147
<i>Outra Vez</i>	153
As leituras das crianças.....	165
<i>O Almoço</i>	171
As leituras das crianças.....	181
FECHANDO COM RETICÊNCIAS	187
BIBLIOGRAFIA - LIVROS DE IMAGENS	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	215

(PARÊNTESES)

Amanhã começo a ler. Agora não.
Agora quero ver as figuras. Todas.
Carlos Drummond de Andrade

Talvez seja oportuno iniciar esta dissertação comentando as razões que me levaram a definir e delimitar o meu problema de pesquisa. Sempre fui apaixonada por literatura. Quando pequena devorava Monteiro Lobato e João Carlos Marinho e, na adolescência, li e reli José Mauro de Vasconcelos, José de Alencar, Machado de Assis, e outros clássicos da literatura mundial, até começar a me interessar por Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, João Cabral de Melo Neto, Gabriel Garcia Marques...

Foi aí que minha relação com os livros se modificou para sempre.¹ Por meio das obras destes escritores, deparei-me com ilustrações de artistas como Marcelo Grasmann, Carybé, Poty, Di Cavalcanti, Aldemir Martins... que nunca mais se desalojariam de minha memória, e que iriam me tornar fascinada pelas artes plásticas, área na qual me formei posteriormente.

Esta relação com a ilustração literária posso dizer hoje, foi o que serviu de estímulo para meu ingresso definitivo no universo das artes visuais, pois no círculo familiar em que me criei não haviam artistas e nem, tampouco, freqüentadores assíduos de museus ou exposições de arte. Não sei quantas mil vezes tive em mãos *A Divina Comédia* de Dante, mas nunca cheguei a passar do primeiro parágrafo. Quase tudo o que conheço sobre esta narrativa foi o que me disseram as fantásticas imagens de Gustave Doré que ilustram uma das edições desta obra.²

¹ O livro também teve um papel importante para tornar mais intenso o contato de Rubem Alves (1996: 10) com o universo das artes visuais, conforme relata: “Quando era jovem eu ia às livrarias só para comprar livros de palavras. A idade me fez voltar à infância. Recuperei a felicidade infantil de ver figuras. Vou direto para a seção de livros de arte. Na maioria das vezes não vou comprar nada. Vou só para ver. Ver é um sentido maravilhoso: não é preciso ter para ver. Muitos que têm, nada vêem por serem cegos. Mas mesmo os que não têm dinheiro podem sentir os prazeres de ver”.

² Segundo acredita Aníbal Machado (1994b: 192): “A emoção da criança diante das ilustrações do livro que abre é da mesma substância, apenas mais pura e menos complexa que a do adulto ao folhear uma *Divina Comédia*, ilustrada por Botticelli, ou um *Dom Quixote*, com gravura de Doré. Só que, para descobrimento do mundo das coisas, as imagens se fixam melhor na retina delas do que o conceito das palavras na consciência dos homens”.

No segundo ano do curso de Educação Artística/Artes Plásticas³ resolvi escrever o meu primeiro projeto de Iniciação Científica, ocasião em que já havia me decidido pela área de ensino de arte, pois acabara de concluir o curso de magistério.⁴ E foi pensando em aproveitar aquilo que era mais forte dentro de mim – a preocupação com a educação e com o livro entendido não apenas como suporte de palavras e idéias, mas como um volume que se projeta no espaço e que desperta sensações e reações nos leitores por conta da sua própria plasticidade física e dos seus elementos gráficos – que esbocei meu primeiro projeto de pesquisa intitulado: *A leitura que a criança faz das ilustrações dos livros infantis*.⁵ A partir deste momento comecei a pesquisar o livro infantil com mais intensidade.

Entrei, então, em contato com uma infinidade de obras. Nelas, chamou-me a atenção a variedade de estilos de ilustrações, a qualidade artística e gráfica de muitas produções, bem como a constância de um fato bastante inusitado e surpreendente: observei que muitos dos livros disponíveis nas bibliotecas continham variados tipos de interferências gráficas sobre as suas páginas, seja na forma de rabiscos, contorno e coloração das figuras representadas sobre o papel, ou através do acréscimo de detalhes que complementavam ou não as imagens impressas (ver p. 6 e 7). Era como se a ilustração chamasse o leitor a estabelecer um diálogo gráfico consigo, a compartilhar da mesma linguagem do livro (o desenho). Ao observar todas estas interferências, percebi que poderia ser interessante e promissor o desafio de tentar associar a formação visual do pequeno leitor com um objeto que lhe é próximo e acessível: o livro ilustrado.

Nesta primeira pesquisa descobri, em meio ao extenso número de publicações da área de literatura para crianças, um gênero que desconhecia até então: um tipo de livro bem diferente, mudo, sem palavras, feito apenas com imagens e indicado para os chamados pré-leitores. Deixando de lado a

³ Cursei a graduação entre 1992-1996, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

⁴ Conclui o magistério entre 1989-1992, no Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM-Campinas).

⁵ O projeto desenvolveu-se no período de maio/1994 a abril/1995, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Célia Maria de Castro Almeida, e foi financiado pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE).

recomendação de faixa-etária, resolvi incluir um destes títulos na lista dos livros que seriam apresentados aos estudantes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

No decorrer desta primeira pesquisa pude observar o quão instigante era para as crianças a descoberta de *Filó e Marieta* (Furnari, 1992), o único *livro de imagens* dentre os sete títulos que lhes foram oferecidos para leitura. Tão logo folheava as primeiras páginas, o leitor mirim parecia ter um *insight* – descobria como funcionava o esquema de leitura de um texto construído a partir de imagens⁶ e, rapidamente, retornava às primeiras páginas, pondo-se a “ler” em voz alta a história que as ilustrações encerravam. Os companheiros de grupo abandonavam suas leituras e, fascinados, ouviam o desenrolar da narrativa. Alguns não se continham e tentavam ajudar o narrador, emitindo opiniões, chamando a atenção para os detalhes que a ele passavam despercebidos.

Deste visível interesse demonstrado pelos leitores de 7 a 11 anos com relação à narrativa visual de *Filó e Marieta*, surgiram as questões que procurei investigar num segundo projeto de Iniciação Científica.⁷ E foi movida pelo desejo de propor uma discussão sobre a importância de se pensar a formação conjunta da criança leitora da imagem e da palavra escrita, desde o início da educação escolar, que optei por trabalhar com os *livros de imagens* e com leitores não-alfabetizados ou em fase de alfabetização. Afinal, a imagem e a letra, desde os tempos mais remotos, sempre estiveram irmanadas entre si, sendo que as primeiras formas de escrituras, não podemos nos esquecer, eram todas baseadas em pictogramas e desenhos. E este tema me encanta e instiga de tal forma, que resolvi dar seqüência aos estudos anteriores e aprofundá-lo nesta pesquisa de Mestrado.

⁶ Gostaria de esclarecer que, no contexto desse trabalho, o termo *imagem* se refere à imagem iconográfica, ou seja, às representações visuais de fatos objetivos (que dizem respeito à realidade fatural) e subjetivos (que se reportam às esferas do impalpável e do irreal).

⁷ *A leitura que a criança faz do livro de imagens*, financiado pelo CNPq, desenvolveu-se no período de agosto/1995 a julho/1996, também sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Célia Maria de Castro Almeida.

PONTOS, LINHAS E PLANOS

Depois da invenção da fotografia e do cinema o mundo nunca mais seria o mesmo, como já nos alertava Walter Benjamin em *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. O século XX tem sido considerado por muitos como sendo o *século da imagem* – aquele que registra, informa e expressa os acontecimentos, fatos, idéias e apreensões com impacto e rapidez impensáveis –, e a Internet está aí para tirar a prova dos nove e esboçar um primeiro retrato falado do século XXI.

Nas sociedades contemporâneas, cada vez mais, a imagem se infiltra nos sistemas de comunicação e educação. Assim, torna-se praticamente impossível deixar de lado as preocupações com a chamada *alfabetização visual* do cidadão, como se não bastasse o problema do analfabetismo crônico que ainda hoje assola vários países. A este respeito, escreve João Batista Almeida Junior (1997: 14):

[...] 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.

Essa nova configuração das relações culturais pressupõe a formação de leitores que não assimilem passivamente as informações visuais. Ao contrário, que se encontrem aptos a produzir leituras críticas, atentas aos elementos de manipulação e mistificação das imagens que os circundam por todos os lados, sejam estas estáticas ou em movimento, associadas ou não ao som ou à escrita, conforme enfatiza Pierre Francastel (1982: 35):

Mais que nunca os homens comunicam-se entre si pelo olhar. O conhecimento das imagens, de sua origem, suas leis, é uma das chaves do nosso tempo. Para compreendermos a nós mesmos e para nos expressarmos é necessário que conheçamos a fundo o mecanismo dos signos aos quais recorreremos.

Um projeto de educação visual e de sensibilização do olhar, além de assegurar ao leitor um repertório de experiências estéticas e um *vocabulário visual* que lhe permita fruir prazerosamente, julgar e discorrer criticamente sobre

as imagens com as quais se confronta, necessita voltar-se para a qualificação dos produtos culturais dirigidos à infância. Isto porque é por meio do contato e do diálogo com os esquemas configuracionais veiculados pelos desenhos animados, pela propaganda, pela história em quadrinhos, pelo cinema etc., bem como através da convivência direta com a produção dos seus pares e adultos, que se inicia não apenas a formação do leitor visual, mas também da criança produtora de imagens.⁸

Dentre a vasta gama de produtos culturais voltados para o público infantil, optei por deter-me no estudo do *livro de imagens* por uma série de motivos: a) devido ao imenso fascínio que as imagens dos livros sempre exerceram sobre mim; b) por considerar este gênero literário extremamente sedutor, cujo refinamento narrativo me faz lembrar o lirismo, o humor e a infância do cinema, próprio da época em que a *sétima arte*, muda, dava seus primeiros passos;⁹ c) e, também, por conta do salto estético alcançado por muitos artistas-ilustradores,¹⁰ geralmente menos comprometidos com a moral e a pedagogia, como já prenunciava, em 1924, Walter Benjamin (1984: 50):

Um elemento salva o interesse mesmo das obras mais antiquadas e tendenciosas: a ilustração. Esta furtou-se ao controle das teorias filantrópicas e artistas e crianças entenderam-se rapidamente, passando por cima das cabeças dos pedagogos.

Como são raros os estudos que se dirigem à ilustração do livro infantil, mesmo nos casos em que letra e imagem são indissociáveis, não é de se estranhar que o *livro de imagens* seja muitas vezes ignorado por aqueles que pesquisam questões ligadas à literatura infantil.

⁸ Brent Wilson e Marjorie Wilson (1982), Florence Mèridieu (1974) e Silvia Maria Cintra da Silva (1993) são alguns autores que analisam a relação entre a produção gráfica da criança e o meio social em que vivem.

⁹ Essa associação entre *livros de imagens* e cinema mudo parece ser compartilhada por outras pessoas. O *Futura*, um canal educativo da televisão a cabo brasileira, veicula um programa chamado *Livros Animados*, no qual vários títulos da literatura infantil são apresentados aos telespectadores acrescidos de efeitos de animação, trilha sonora, diálogos e narrações em voz *off*. Cabe ressaltar que, no meu entender, as melhores produções do programa são aquelas baseadas em *livros de imagens* – transformados em pequenos curtas de animação muda.

¹⁰ O termo artistas-ilustradores se refere aqui aos profissionais da área de ilustração que se guiam prioritariamente pelas intenções estéticas e não se deixam levar por questões meramente técnicas, fiéis à narrativa e voltadas para a aceitação imediata e direta de público, como é comum acontecer em vários segmentos da indústria da propaganda e do entretenimento dirigida à infância.

Embora tenham sido publicadas centenas de estudos referentes à literatura para crianças e jovens, são raras às vezes em que os pesquisadores se predispõem a analisar o imbricamento entre imagem e texto, mesmo sendo esta uma das características de distinção do gênero (Lajolo e Zilberman, 1984). O que esperar, então, de um livro feito só com imagens?

Os ensaios e artigos mais importantes e interessantes sobre o *livro de imagens* foram realizados justamente por autores que navegam costumeiramente do visual para o escrito ou vice-versa, como é o caso de Luís Camargo (1998, 1995, 1992, 1990) e Maria Helena Martins (1991a, 1991b, 1990, 1989).

Foi por conta mesmo desta carência de investigação teórica sobre a imagem no livro infantil, em comparação com a abundância de pesquisas sobre o texto escrito, que decidi realizar um estudo introdutório sobre o surgimento e as características principais do *livro de imagens*, complementando-o com a leitura crítica das cinco obras selecionadas e com o levantamento bibliográfico dos títulos publicados em nosso país até fevereiro de 2000.

Já a pesquisa de campo, realizada com 40 crianças de uma unidade de ensino localizada num bairro periférico da cidade de Campinas (SP), teve por objetivo maior investigar a compreensão e os sentidos produzidos pelos pequenos leitores no tocante às narrativas visuais, bem como as suas preferências com relação às propostas visuais desenvolvidas pelos ilustradores segundo seus estilos particulares.

A dissertação compreende, portanto, várias ações investigativas, dispostas da seguinte forma. O primeiro capítulo abrange o estudo introdutório sobre os *livros de imagens*. O segundo, a análise descritiva das sessões de leitura realizadas junto aos alunos da EMEI do CIS “Tancredo Neves”. Agrupadas num grande capítulo final, encontram-se as leituras que fizemos, eu e as crianças, dos cinco livros utilizados na pesquisa. E, por fim, depois de retomar as observações e conclusões mais pertinentes, como não poderia deixar de ser, são apresentadas as referências bibliográficas indispensáveis no sustento das idéias e reflexões deste recorte ao qual me detive.

O livro de imagens:
um estudo introdutório

Um breve apanhado sobre a literatura infantil e suas ligações perigosas com a pedagogia e o mercado

... os leitores crianças não são assim tão diferentes dos adultos, embora sua sintonia seja outra, em função de uma emocionalidade mais intensa e espontânea; de um registro de vida, ao mesmo tempo, absoluto e fugaz.

Maria Helena Martins

O livro infantil, tal qual o conhecemos hoje – de espessura fina, capa atraente e farto em ilustrações –, despontou no cenário brasileiro no final da década de 60. Antes disso, nossos livros eram editados de forma esporádica e assistemática quando alguém de prestígio decidia escrever para crianças, como foi o caso de Cecília Meireles, Malba Tahan, Érico Veríssimo, José Lins do Rego, Graciliano Ramos etc. A exceção é claro, fica por conta de Monteiro Lobato, cuja produção para crianças se destaca pelo vasto número de títulos publicados e pelo alto grau de inventividade e ousadia na escolha dos temas e da linguagem.

Na Europa, porém, desde a década de 30, começava a se popularizar um modelo de livro infantil muito próximo do padrão atual: ricamente ilustrado, leve, pouco volumoso, adaptado ao porte físico e aos interesses da criança pequena. Padrão, diga-se de passagem, idealizado no seio do movimento da Escola Nova.

Com o chamado *boom* de 70, motivado principalmente pela lei que obrigava a adoção de autores nacionais nas escolas brasileiras, as editoras passaram a especializar seus catálogos infanto-juvenis, organizando os livros em séries e coleções, a fim de explorar de uma forma mais eficiente (e lucrativa) toda a potencialidade de um tema, uma personagem ou um autor.

À disposição dos leitores mirins surgiram, a partir de então, inúmeros gêneros: do livro ilustrado ao *livro de imagens*; dos contos tradicionais à suas infinitas releituras modernas; passando pelos livros de poesia; pelos livros-jogos, livros manipuláveis com estruturas movediças, salientes ou vazadas; pelos livros-vivos ou livros-surpresa; pelos livros de pano; pelos livros de banho etc.

Atualmente, segundo os dados divulgados pela Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil,¹¹ mais de 4.000 títulos para crianças e jovens são publicados por ano no Brasil, sendo que destes, aproximadamente 1.400 são inéditos.

Cabe aqui uma pequena nota sobre o tão comentado “mercado lucrativo” da literatura infantil. Sabemos que uma parte considerável dos livros endereçados aos pequenos leitores apresenta uma visível proximidade com as mercadorias culturais produzidas em série, cujos objetivos maiores são a aceitação imediata de público e as vendas. Em muitas destas obras impera uma falsa simplicidade: sentenças curtas e carregadas de diminutivos, diálogos artificiais, imagens mal cuidadas ou excessivamente piegas e adocicadas, resultando em livros previsíveis, com pouco espaço para poesia.

Em muitos casos, editoras e autores deixam para trás o acordo ético que deveria nortear as relações estabelecidas com os leitores, principalmente com aqueles que se encontram em processo de formação e que quase nunca podem escolher o livro que irão consumir, restando-lhes aceitar ou recusar o que lhes é oferecido pelo adulto. Pacto este que teria a função de assegurar a publicação de livros cujos textos, imagens e planejamentos visuais primassem pela inventividade e pela qualidade estética, e que estivessem libertos das amarras do utilitarismo e do ranço pedagógico.

O poeta Bartolomeu Campos Queirós (1991: 294), numa conferência ministrada no sul do país, explicou como pensa esta questão da ética na literatura infantil. Revelou que a partir do momento em que descobriu que o ato de escrever para crianças é um ato de contenção, soube que não poderia nunca mais deixar escorregar toda a sua fantasia. Entendeu que precisava conter e reduzir o texto para que a criança pudesse encontrar nele um espaço para entrar com a sua imaginação e sua experiência.

Aníbal Machado (1994b: 193), em suas críticas sobre literatura infantil, por outro lado, chamava a atenção para o imenso cuidado que o ilustrador deve ter quando se dirige ao público infantil, uma vez que “quem pinta para criança, pratica

¹¹ Dados apresentados no 12º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas, em 1999.

um ato da maior responsabilidade, na certeza de que lhe está povoando a memória de formas e visões que a não deixarão mais nunca”.

O compromisso com a poesia e a fantasia, que são a linguagem própria da infância,¹² faz-se imprescindível, portanto, num projeto de livro que apele para o olhar e a inteligência do pequeno leitor, pois muitas destas palavras, cores, linhas e formas primeiras certamente irão ocupar um espaço privilegiado nas lembranças de cada criança, acompanhando-as por toda a vida.

Quando impregnados de valores artísticos e propensos ao diálogo criativo, estes textos e imagens serão capazes de abrir uma porta para o irreal e se configurarem como instrumentos de jogo e de conhecimento nas mãos dos pequenos leitores, que poderão vislumbrar a problemática da vida por intermédio da ótica dos artistas, compartilhando da sua percepção sensível do mundo. Um dos grandes méritos das produções artísticas, pode-se dizer, é tornar possível o diálogo com as camadas mais profundas do nosso ser, na medida em que abordam a vida e o mundo pelo filtro da poesia, pela esfera da irracionalidade, da linguagem, do sonho... indo, assim, ao encontro aos nossos sonhos, medos e desejos latentes... Deste modo, sempre que paramos para ver uma pintura, sentamos na poltrona de um teatro, colocamos um CD no aparelho de som ou abrimos um livro na página de rosto, somos convidados a deixar para trás o cotidiano de coisas práticas e, por meio de um salto, mergulhar nas profundezas da subjetividade, pondo-nos a devanear e a reinventar o mundo através da imaginação criadora. Isto somente é claro, quando a obra em questão tiver potência e qualidades estéticas o suficiente para fazer-nos embarcar nesta viagem de exploração e conhecimento do ser, da cultura, do tempo e do espaço.

Como o livro infantil nasce dependente do apoio institucional e das agências pedagógicas, não parece fácil vê-lo livre das amarras do utilitarismo. Sônia Khéde (1986: 9) explica que é indiscutível que “por ter nascido essa literatura sob o signo da sociedade burguesa, veja na criança uma das formas de

¹² Segundo Vânia Maria Resende (1988:171), o pensamento da criança não procede de modo ordenado. A fantasia rege os seus pensamentos, fazendo com que brinque com as idéias.

consolidação da norma familiar. Em conseqüência, seu discurso se reveste de um autoritarismo presente sob a forma pedagógica, lúdica e moralista”.

Regina Zilberman (1998), por sua vez, nos lembra que a sociedade burguesa, e nenhuma outra antes dela, enxergou na leitura um mercado lucrativo. Para tanto, promoveu a alfabetização em massa e colaborou com a expansão da indústria tipográfica, estimulando, assim, a formação de um público consumidor de livros. Para potencializar as compras, nada melhor que segmentar o público: o profissional, a mulher, a criança, o adolescente... Para garantir o sucesso das novas políticas de leitura urgia veicular e disseminar a idéia da leitura como forma de qualificação social. E, simultaneamente, trabalhar com a desvalorização das formas de transmissão oral, da cultura popular e rural para a qual a escola não parecia representar uma instituição de relevância vital.

Enfim, arte, pedagogia, mercado, burguesia, infância, ética, valores morais... são conceitos-chaves indispensáveis para a compressão daquilo que chamamos de literatura infanto-juvenil ou literatura para crianças e jovens. Conceitos que se encontram em constante interação, seja para contrapor-se ou justapor-se e que, por isso mesmo, tornam-se responsáveis pela fragilização das fronteiras entre arte e indústria, entre poesia e mercado, entre fantasia e apelação, entre uma imagem humanizadora ou *infantilizada* da criança (Scorsi, 1995)...

Para encerrar este pequeno aparte a respeito da questão da literatura infantil e suas ligações perigosas com a pedagogia e o mercado, nada melhor do que correr os olhos sobre as palavras de uma das autoras mais importantes do panorama brasileiro de literatura para crianças e jovens, Angela Lago (1989, s.p.):

Na verdade, sonho que uma criança encontre na minha leitura do mundo, a sua própria leitura. Que uma criança descubra os seus próprios caminhos nos meus descaminhos e reinvente meu conto, na medida das suas próprias fantasias. Acredito que se somos diferentes no que diz respeito a maturação cognitiva, não somos tão diferentes assim nas nossas necessidades, incluindo a necessidade de beleza e humor.

As influências do ensino e das artes visuais na formatação do gênero

Contar uma história com imagens é uma coisa muito antiga entre os homens. Os homens pintaram antes de falar. Esta atividade é extremamente agradável, talvez também por isto. Porque é arquetípica.

A força de comunicação de uma imagem é imediata. Entra por uma área de sensibilidade na qual o entendimento é exercitado num campo muito grande de possibilidades. E é aí que o artista se esbalda, e quanto mais criativo ele é, maior o fascínio do espectador.

Parece que o poder de comunicação que uma imagem detém, é como uma continuação do prazer que surge no ato de criá-la. Este é o trabalho do artista plástico, do ilustrador, do artista gráfico. Criar um mundo a partir do branco do papel.

Rogério Borges

Os estudos realizados por Luís Camargo (1995: 71) revelam a data de publicação do primeiro *livro de imagens* brasileiro: “Em 1969, Juarez Machado desenhou nosso primeiro livro só de imagem: *Ida e volta*, que só foi publicado em 1975, primeiro em uma coedição Holanda/Alemanha; em seguida na França, Holanda, Itália e, finalmente em 1976, no Brasil, pela Primor. Atualmente vem sendo re-editado pela Agir”.

De lá para cá, vários autores, como Angela Lago, Eva Furnari, Graça Lima, Regina Rennó, Roger Mello, Rogério Borges, Roberto Caldas, entre outros, vêm explorando as possibilidades artísticas do gênero que ocupa hoje uma posição ascendente dentro do panorama nacional de literatura para crianças e jovens. Justificada, em parte, pela inventividade e qualidade artística de grande parte das publicações, que chamam o leitor a participar, a construir um texto verbal a partir dos intervalos ou vazios que unem as imagens umas às outras.

Em 1982 a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil incluiu na sua premiação anual a categoria de *Melhor Livro de Imagens*, contribuindo de forma expressiva para a divulgação do gênero e para o reconhecimento de seus valores artísticos e narrativos.

Um levantamento realizado por Luís Camargo e publicado em seu livro pioneiro *A Ilustração do Livro Infantil*, de 1995, já apontava a existência de 113 *livros de imagens* editados no Brasil. Levantamento ao qual pude acrescentar 40

novos títulos, graças à consulta em catálogos de editoras, livros especializados e da pesquisa realizada em livrarias e bibliotecas (ver Bibliografia – *Livros de imagens*).

Dentre as várias definições encontradas para os *livros de imagens* decidi acatar a de Luís Camargo (1992: 121), por permitir uma classificação mais sintética e objetiva desse artefato cultural, embora considere necessário pluralizar a palavra *imagem*, atendendo, assim, às vertentes mais atuais:

Por mim, prefiro utilizar a expressão **livro de imagem** para livros em que a história é contada **unicamente** por imagens. A **história**, repito, porque às vezes o autor faz uma pequena **abertura** em versos, como em Amendoim, ou **conclui** a história com uma frase, como em Ritinha Bonitinha (ambos de Eva Furnari).

Os *livros de imagens* são, portanto, livros que têm a particularidade de não apresentarem texto escrito. Às vezes, o autor insere algumas palavras na própria ilustração ou introduz/conclui a narrativa com algumas frases, mas a história em si é contada com o uso exclusivo de imagens, ou seja, o enredo se constrói a partir da seqüência das ilustrações.

O *livro de imagens* também pode ser denominado por editoras e autores que tratam do tema como *livro sem texto*, *história muda*, *álbum de estampas* ou *álbum de figuras*, o que de alguma maneira nos alerta para o fato de que o termo ainda não se fixou. Alguns livros também são difíceis de serem classificados, conforme ressalta ainda Luís Camargo (1995). Isto acontece, por exemplo, com os títulos da coleção *Gato e Rato* (Ática), de Mary e Eliardo França, que alguns teóricos tendem a incluir no rol dos *livros de imagens*, mas que, na sua opinião, pertencem à categoria do *livro ilustrado*, dado que imagens e palavras contribuem ativamente para a construção da narrativa, ainda que o papel principal seja conferido à visualidade.

É interessante revelar também que, embora seja de rara ocorrência, alguns *livros de imagens* são assinados por dois autores: um deles responsável por criar a história e um outro encarregado de produzir as ilustrações. A título de exemplo, podemos citar a coleção *Uni, Duni, Tê*, concebida por Regina Siguemoto e ilustrada por José Carlos Martinez (Paulinas), e *Um convite muito especial*, de autoria de Dulce Rangel com ilustrações de Rogério Borges

(Moderna). Trata-se de uma parceria que pode ser explicada tanto pela afinidade de um trabalho conjunto de longa data entre escritores e ilustradores, como pela boa cotação do gênero no mercado, dado que talvez possa ter induzido até mesmo não-ilustradores a se aventurarem na criação de *livros de imagens*.

Do mesmo modo como muitas outras facções da produção literária para crianças e jovens, em geral, desde muito cedo estiveram associadas ao ensino, os *livros de imagens* – embora não possam ser considerados *obras literárias* no sentido tradicional do termo pelo fato de prescindirem da escrita¹³ –, não poderiam fugir à regra. Segundo Nelly Novaes Coelho (1981:111-112), sofreram uma grande influência do Movimento Escolanovista francês:

A invenção/produção desses álbuns surgiu em consequência das atividades do educador e orientador pedagógico, Paul Faucher (1898-1967), desde os anos 20, trabalhando junto a órgãos oficiais, de controle para a seleção e aprovação de livros didáticos, e por isso mesmo, integrado no movimento da Escola Nova que, na época, começava a se organizar na Europa. [...] Entre 1929 e 1931, percorre toda a Europa Central, em missão oficial, visando o intercâmbio das novas idéias e pesquisas pedagógicas, tendo como objetivo a produção de um novo tipo de livro, com o *predomínio absoluto da imagem*, destinado a facilitar o processo educacional, desde suas primeiras horas.

Em 1931 Faucher publicaria os dois primeiros livros da coleção *Albums du Père Castor*, por meio da qual iria editar inúmeros outros livros-jogos, livros ilustrados e *livros de imagens* (inclusive *Ida e Volta*, de Juarez Machado), visando fazer do livro infantil “um veículo de educação ativa, capaz de tocar diretamente a imaginação e a inteligência das crianças, de maneira muito mais eficaz do que qualquer dos meios usados até então” (Coelho, 1981: 112).

Faucher e sua equipe de profissionais ligados à educação apostavam na eficiência dos meios visuais para promover o desenvolvimento da criança, que desde muito pequena poderia exercitar a imaginação e receber informações através das imagens dos livros e, mais tarde, realizar aquilo que chamou de *leitura total*, que supõe “uma atitude dinâmica, interrogativa, diante dos textos, das imagens e uma possibilidade de ir além deles” (Yolanda, 1983: 1.836).

¹³ Situação semelhante ocorre com inúmeros poemas visuais/concretos que também não podem ser tomados por literatura ao pé da letra.

Ainda hoje, podemos constatar este forte compromisso com a pedagogia, questão abordada em inúmeros estudos (Lajolo e Zilberman, 1984; Machado, 1996; Palo e Oliveira, 1986; Rosemberg, 1984). Depois de tanto se maldizer as chamadas *fichas de leitura* que, segundo o dizer de Marisa Lajolo, *didatizam* o texto, é realmente surpreendente constatar que alguns *livros de imagens* venham acompanhados de suplementos “educativos”, como é o caso dos títulos da coleção *A hora da fantasia*, da Editora Moderna. Quando dirigidos ao público não alfabetizado, estes impressos apresentam alguns *jogos* (das diferenças, de encontrar o caminho...) e *desenhos para colorir* – tão malditos pelos professores de arte quanto o são as *fichas de leitura* pelos professores de língua portuguesa e literatura. Quando voltados para um público que já domina a leitura e escrita, estes encartes solicitam a construção de textos escritos para as narrativas visuais e a resolução de questões sobre o enredo, as personagens e a mensagem implícita nas obras.

Talvez porque prescindam da escrita ou por estarem mais associados ao lazer recreativo do que ao ensino formal é que muitos *livros de imagens* publicados em nosso país tragam em anexo textos explicativos que procuram justificar a sua importância na formação dos leitores mirins, instigando pais e professores a reconhecerem os seus *méritos educativos*. Enquanto algumas editoras procuram ressaltar as vantagens da leitura de imagens em relação ao mundo atual, outras enfatizam as operações cognitivas e lingüísticas exercitadas durante a leitura dos textos visuais. Vejamos alguns exemplos.

No encarte que acompanha *A Bela e a Fera* (Oliveira, 1994), lê-se:

.....
: A finalidade do projeto é a alfabetização visual das crianças, pois :
: raramente a palavra e a imagem são interpretadas como um processo :
: único, harmonioso. [...] O professor, ao ter nas mãos um livro :
: ilustrado, pode dissertar com seus alunos sobre questões objetivas, :
: que fazem parte de qualquer experiência visual: a composição, o :
: ritmo, a linha, a textura, a cor, etc. As possibilidades de representação :
: gráfica não se esgotam apenas na adequação dela ao texto. E no :
: mundo moderno, onde 70% das informações são obtidas através da :
: visão (cinema, televisão, propaganda), é necessário educar a criança :
: para que ela não sucumba à massificação das imagens. :
:.....

Na contracapa de *Esconde-esconde* (Furnari, 1980) vemos registradas as seguintes informações:

Livro sem texto para ajudar no desenvolvimento da linguagem infantil. Etapas a serem desenvolvidas de acordo com a maturidade da criança de 3 a 5 anos:

- observar e descrever o que se passa numa seqüência de ilustrações;
- inventar uma história sobre uma seqüência de ilustrações.

O adulto deve apenas estimular a criança, através de perguntas, para que ela se expresse com desembaraço e aprenda a formular o pensamento com logicidade.

Das páginas finais de *Noite de Cão* (Lima, 1991), podemos destacar o seguinte trecho:

Hoje vivemos num mundo cada vez mais voltado para a valorização da mensagem rápida: a televisão, o cinema, as muitas marcas e embalagens de produtos, cartazes, etc. Geralmente quando lemos um livro ou quando alguém conta uma história, podemos imaginar a cena escrita ou ouvida. Ela será sempre diferente de pessoa para pessoa. Cada uma tem o seu arquivo de imagens e cria, de acordo com sua sensibilidade, o visual imaginário. Na *Coleção Vou te Contar* nós resolvemos inverter a situação contando histórias através de desenhos para que se possa criar individualmente o texto, utilizando todos os vãos que a imaginação da criança quiser dar.

Dada a vivacidade dos exemplos citados, não há como negar que o surgimento do *livro de imagens*, tal como quase toda a produção cultural voltada para a infância, esteja desassociado das questões educacionais. Por outro lado, é impossível deixar de reconhecer que o avanço quantitativo e qualitativo do gênero tenha sido sustentado, em parte, pela crescente autonomia dos profissionais visuais que, aos poucos, foram conquistando seu espaço no universo da literatura infantil, conforme salienta Maria Carmem Bahia (1995: 19):

Nota-se (nos anos 70) um salto qualitativo em relação ao jogo interativo entre os dois códigos operantes – o texto e a ilustração – na construção do livro infantil, com a criação de novos tipos de combinação que provocam uma maior liberdade formal entre os dois recursos. Além disso vai ocorrer uma independência cada vez maior do recurso ilustrativo, numa espécie de invasão da palavra pela imagem. Isto vai levar não apenas a uma extensão quantitativa, a uma ampliação do espaço ilustrativo, mas a uma extensão qualitativa, preocupada com uma informação viva que busca soluções estéticas. Com esta ampliação, o texto se reduz, e até mesmo desaparece, como acontece com o livro de imagens.

Caso esta pesquisa tivesse por objetivo realizar uma investigação minuciosa sobre as origens e o processo de consolidação dos *livros de imagens* – o que foge as minhas pretensões – certamente teria que me aprofundar no estudo da história da literatura infantil, abarcando as transformações mais significativas pelas quais vem passando ao longo dos tempos, bem como deveria me ater numa ampla pesquisa sobre as inúmeras formas artísticas – canônicas, populares e de massa – que ao longo dos tempos vêm explorando as infinitas formas de se pensar a narrativa por imagens e que, direta ou indiretamente, vêm servindo de base e influência para o trabalho que atualmente realizam nossos criadores de *livros de imagens*.

Um trabalho desse porte me obrigaria a remontar às pinturas pré-históricas – que mesmo não apresentando um encadeamento de imagens estruturadas numa seqüência podem ser vistas como textos narrativos históricos (Walty, Fonseca e Cury, 2000: 14) –, aos vasos gregos, aos sarcófagos egípcios, às tapeçarias orientais, passando pelas iluminuras e afrescos medievais e por inúmeras outras manifestações artísticas, como o cinema, a história em quadrinhos, o desenho de humor ou a fotonovela, cujos autores se aventuraram pelos campos da criação da narrativa por imagens. Isto, sem falar no parentesco com os pictogramas e ideogramas orientais que apresentam uma sintaxe analógica ou de aproximação figurativa, e que promovem uma velocidade de leitura simultânea, global e associativa dos ícones que as compõem.

De qualquer maneira, um rápido olhar sobre alguns pontos da história das artes talvez possa servir como uma tentativa primeira no sentido de angariar relações entre os *livros de imagens* e seus prováveis precursores e inspiradores.

Angela Lago (1989), por exemplo, considera a Idade Média e o Renascimento especialmente importantes como fonte de influência para a trajetória histórica dos *livros de imagens*, devido à vastíssima exploração que seus inúmeros artistas consagrados e anônimos fizeram da imagem enquanto processo narrativo que supera seu caráter espacial, através do recurso de disposição das cenas retratadas em seqüências temporais. Em seus estudos

sobre a narrativa sacra condensada por Giotto na *Cappella degli Scrovegni*, Milton de Almeida (1999) nos explica que a ordem cronológica instituída pela ideologia narrativa do momento político e religioso da época era responsável por guiar, no momento da produção e leitura das imagens, tanto os pintores, a igreja e os fiéis-espectadores, levando-os a perceber e integrar os diversos quadros num mesmo ciclo espaço-temporal. Uma das diferenças mais significativas entre essas narrativas sacras visuais e o gênero de narrativa por imagens analisado nesta dissertação, pode-se dizer, refere-se ao fato de que se nas páginas dos manuscritos, nos vitrais e nos afrescos medievais e renascentistas quase sempre se narra o já conhecido, o mesmo não se dá com os *livros de imagens*, cujo leitor, na grande maioria das vezes, se depara com um enredo imprevisível, com novos temas, com personagens quase sempre desconhecidas...

Outro ponto importante a ser considerado nesta reflexão diz respeito ao período de glória alcançado pela ilustração de livro no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, decorrente das pesquisas realizadas no campo por grandes nomes das artes plásticas da época. Foi nesta passagem de século que a ilustração pôde reviver o *status* perdido desde que o manuscrito foi substituído pelo volume impresso na indústria tipográfica. Livros ilustrados por Doré, Goya, Delacroix, William Blake, Daumier, Toulouse-Lautrec, Miró, Picasso,¹⁴ Chagall, Max Ernst foram tão cultuados e apreciados que acabaram se tornando objetos cobiçados por colecionadores do mundo inteiro, devido à poesia e à opulência das imagens estampadas sobre suas páginas.

Graças às novas técnicas de impressão, que permitiam conservar intactos os originais, as ilustrações passaram a ser difundidas e comercializadas com muito mais frequência e intensidade pelas galerias de arte, tornando-se cada vez mais admiradas e valorizadas, conforme apontam os estudos realizados por Marisa Mokarzel (1997). E é claro que toda esta movimentação em torno da imagem do livro acabou contribuindo para notabilizar a figura do ilustrador, que encontraria no livro infantil um terreno fértil a ser explorado, fazendo com que as

¹⁴ Picasso foi um artista bastante dedicado à ilustração de livro. Ilustrou nada menos que 35 títulos.

novas publicações passassem a ser mundialmente reconhecidas pela sua ousadia e riqueza visual.

Depois desse período de intensa efervescência que envolveu a ilustração literária em uma aura de magia e encantamento, muitos artistas decidiram dar um salto além e tomar para si o papel de protagonistas, dando início à criação de livros como objetos de arte. O livro, de suporte do verbal impresso, passou a ser visto como um volume no espaço, um encadeamento de momentos, uma estrutura autônoma espaço-temporal seqüencial (Plaza: 1982). Veríamos despontar então, em várias partes do mundo, uma nova espécie de livro: os chamados *livros de artista*. Concebidos como objetos de *design*, teriam como precursores maiores: William Blake, Mallarmé, William Morris, Delacroix, a vanguarda européia e a vanguarda russa. E das propostas iniciais com livro ilustrado, surgiriam o poema-livro, o livro-objeto, o livro-conceitual, o livro-documento, o livro-intermídia e muitas outras vertentes exploradas por aqueles que tomam o livro como suporte para suas poéticas visuais.

Os *livros ilegíveis*, de Bruno Munari (1987: 48), da década de 40, por exemplo, “eram livros sem palavras, mas, tal como num livro, o leitor visual podia seguir um facto visual através de seqüências de cores, de formas ou de matérias”. Seus *pré-livros*, dedicados às crianças, convidavam os pequenos leitores a brincar e a criar suas próprias histórias a partir do que lhes sugeriam as formas, cores e texturas estampadas sobre as páginas – levando-os a associar o representado com o visto e vivido anteriormente.

No Brasil, os movimentos de vanguarda, proliferados a partir dos anos 50, representaram um importante papel na história da ilustração do livro infantil, especialmente no que diz respeito à abertura de um campo estético propício ao desenvolvimento dos livros-brinquedos e dos *livros de imagens*.

Quando a poesia concreta e visual começa a chamar a atenção para a visualidade das letras e dos espaços em branco da página – estando sob forte influência da gramática visual do cinema e da televisão –, e quando artistas como Wladimir Dias-Pino, Lígia Clark, Regina Silveira, Lygia Pape, Augusto de Campos, Júlio Plaza e muitos outros investem na criação dos nossos primeiros

livros de artista, as fronteiras entre as artes da palavra e da imagem passam a sofrer as mais variadas formas de apagamentos e emaranhamentos.

A partir do momento em que as páginas dos livros passam a ser vistas como espaços de criação visual, as produções literárias e artísticas adultas e voltadas para o público infantil passam a compartilhar um número maior de diretrizes e idéias em comum.

Enquanto *Flictz*, de Ziraldo (1989), por exemplo, faz um uso fabuloso de elementos da estética concreta, muitos outros livros, como *Layla*, de Terezinha Alvarenga (1993), ilustrado por Angela Lago, exploram técnicas de impressão em relevo, que vêm marcando uma forte presença nos *livros de artista* de muitos nomes da arte contemporânea brasileira.

Podemos entrever no *Livro sensorial* de Lígia Clark, de 1966, destinado a uma leitura tátil-sensorial – composto por folhas de plástico que continham em seu interior diferentes materiais como lã, conchas trituradas, pedras, plástico, alternadas com páginas de alumínio –, uma visível afinidade com os livros-brinquedos, livros de pano, de madeira, de plástico, de borracha que, na década de 70, começaram a ser produzidos artesanalmente para crianças.

E todas estas inovações, observadas igualmente em livros destinados tanto ao público adulto como infantil, por proporem uma leitura diferenciada que apela para todos os sentidos, certamente foram assimiladas e inspiraram o processo de criação de muitos autores de *livros de imagens*. Alguns ilustradores e ilustradoras, como Eva Furnari, inclusive, passaram a investir simultaneamente na criação de histórias em quadrinhos, *livros de imagens*, e livros-brinquedos, com destaque para o divertidíssimo *Quem espia se arre pia*, de 1986.

Além da vanguarda artística, certamente dois outros meios de narrativas por imagens tiveram um papel importante no desenvolvimento do *livro de imagens*: as Histórias em Quadrinhos e o cinema de animação, ambos responsáveis pelo filão mais lucrativo da produção cultural para as crianças. Surgidos no final do século passado, acabaram influenciando toda uma gama de ilustradores que trabalhavam para o público infantil, principalmente no que diz respeito à pesquisa do corpo em ação e do potencial expressivo da cor – meios

infalíveis de sedução do olhar. Mas as coincidências param por aí, pois grande parte dos desenhos animados e das narrativas quadrinizadas articula o discurso visual com o discurso verbal, o que acaba particularizando a estrutura narrativa de cada um destes três produtos visuais.

O parentesco maior é claro, fica por conta das historietas mudas publicadas desde o século XIX em jornais, revistas e gibis do mundo todo. Em 1880, na França, proliferava na imprensa jornalística e de entretenimento uma grande quantidade de histórias mudas, sem legendas. George Colomb, um dos nomes mais importantes do cenário das artes gráficas da época, desenhou muitas delas para seu filho e para o vasto público do jornal infantil *Petit Français Illustré* (Anselmo, 1975). Quando seu filho cresceu e se alfabetizou, Colomb passou a inserir palavras e diálogos nas histórias, debandando-se definitivamente para os moldes clássicos dos quadrinhos. No Brasil, Belmonte e J. Carlos foram os primeiros artistas a publicarem tirinhas mudas em suplementos infantis, como o caderno infantil de *A Gazeta* e *O Tico-Tico*.

Enfim, além do patrocínio das políticas educacionais, que deram um grande impulso para o mercado do livro, e em especial para a literatura infantil, muitas formas de narrativa por imagens e modelos de livros incitaram o surgimento e o desenvolvimento dos *livros de imagens*. Preciosas fontes de inspiração foram as iluminuras e afrescos medievais; a retomada de *status* da arte de ilustrar, reconquistada graças ao trabalho de artistas consagrados do século XIX e XX; as pesquisas de vanguarda no ramo das artes gráficas; os *livros de artista*; bem como o desenvolvimento vertiginoso do império dos quadrinhos e do cinema de animação.

“Arquitetar um livro é arquitetar uma “cidade”¹⁵

A partir do singular acontecimento que marca, com *Ida e Volta*, o nascimento do primeiro *livro de imagens* brasileiro, publicado primeiramente na

¹⁵ Frase de autoria de Angela Lago (*apud* Camargo, 1995: 4).

França com o nome de *Une Aventure Invisible* podemos dar início ao levantamento das principais características deste artefato cultural.

Devido à *semiconcretude* e ao *poder de comunicação* da imagem, o *livro de imagens* pode atingir um número de leitores superior ao alcançado pelas outras facções da literatura. Pode ser lido por leitores não alfabetizados e de outros países, sem que seja preciso ser traduzido, salvo o título e a ficha técnica, podendo vir a contribuir imensamente para o enriquecimento multicultural dos leitores mirins, conforme aponta Luís Camargo (1995: 79):

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

Assim como as crianças brasileiras têm à sua disposição inúmeras produções de origem européia (Félix, Türk, Blake), também as crianças de inúmeros países da Europa podem ler as obras de autores nacionais como Juarez Machado, Angela Lago, Eva Furnari, Graça Lima etc. E o mais interessante disso tudo é que os leitores têm acesso às narrativas visuais originais, sem a intermediação do tradutor.

As autoras de *Palavra e imagem: leituras cruzadas* (Walty, Fonseca, Cury, 2000: 69), por exemplo, acreditam que no mais recente e premiadíssimo *livro de imagens* de Angela Lago, *Cena de rua* (1994), o uso de cores e formas é mais que suficiente para denunciar a situação social das crianças de rua: “Por prescindir da língua escrita, fator, muitas vezes, de restrição de circulação de um livro, a denúncia atinge também diversos países. Dessa forma, a situação brasileira pode ser lida em relação a outras crianças carentes, vítimas de sistemas sociais injustos”.

Embora não se possa negar que os *livros de imagens* encontrem uma maior facilidade para circular entre leitores de diferentes origens e localidades, isso não significa que sejam lidos e compreendidos da mesma forma, por todos.

Mesmo que nestes livros as imagens apareçam apoiadas umas nas outras (nas ilustrações vizinhas que as antecedem e lhes são posteriores) – o que acaba desencadeando uma seqüência de causa e efeito – dada a sua

condição polissêmica e o seu teor ambíguo, acabam promovendo um campo de dispersão muito maior que o provocado pelas letras. Isto porque, conforme explica Almeida Júnior (1997), as imagens sempre acabam oferecendo ao leitor uma “corrente flutuante de significados” muito mais ampla do que a proporcionada por um texto verbal, que dirige de uma forma mais intensa o processo de leitura devido a sua maior exatidão e submissão às convenções históricas.

Em uma pesquisa realizada por Denise Escarpit (1983), constatou-se que crianças pequenas freqüentemente tomavam uma pantera do livro *La Grande Panthère Noire* como sendo um gato, certamente porque conheciam melhor os felinos domésticos do que os selvagens. Em um congresso de leitura, Eva Furnari (1990) revelou que um dragão desenhado em um de seus livros foi interpretado por grande parte dos leitores como sendo um jacaré.¹⁶ Portanto, ao contrário do que muitos acreditam que aconteça, a imprecisão da linguagem visual e a sua dependência em relação a questões de ordem cultural e social inviabiliza e desautoriza o discurso da recepção automática da imagem.

Em termos de perfil estilístico, podemos dizer que subsiste, numa boa parcela dos *livros de imagens* disponíveis no mercado brasileiro, uma opção pelos enredos simples e lineares – recheados por situações que mesclam poesia, absurdo, lirismo, humor, fantasia e elementos extraídos diretamente do cotidiano –, não havendo muito espaço para o drama e para o realismo. Alguns livros, porém, não contam propriamente uma história, mas propõem uma viagem visual ao leitor, como é o caso de *Zoom* (Banyai, 1995) ou *Luzinha Curiosa* (Caldas, 1991).

A preferência também recai sobre estilos de imagens que fogem aos modelos naturalistas e descritivos, preteridos em favor da deformação, da estilização e dos efeitos plásticos, cujo processo de acentuação formal evoca uma maior contribuição imaginativa por parte do espectador. Regina Yolanda Werneck (1986: 39) nos explica que “por razões de riqueza de expressão, mais do que de inteligibilidade, o ilustrador prefere, em geral, manter a dualidade dos mundos real e imaginário na mesma imagem”.

¹⁶ 7º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, realizado em Campinas em 1989.

Nos *livros de imagens* as personagens se dão a conhecer quase que exclusivamente por meio das informações visuais. A revelação de sua natureza e personalidade, dos seus sentimentos e motivações internas se dá através da aparência física, dos trajés, dos trejeitos e comportamentos. Raro, por exemplo, é que sejam dotadas de nome próprio. E é exatamente por isso que podem sumariamente servir aos fenômenos da identificação e projeção, uma vez que o leitor pode mais facilmente ver-se a si, ou alguém de sua convivência, tomando o lugar das personagens e agindo em seu nome.

Por serem narrados em terceira pessoa, e por aclamarem pela participação ativa do leitor, subtende-se uma diluição da autoridade do adulto (do autor), já que muito trabalho é confiado à mente e à imaginação da criança, principalmente no momento em que ela se propõe a elaborar um texto verbal (interno ou oral) que confere sentidos à seqüência de imagens.

Pela necessidade de uma linguagem econômica e sintética, cuja ênfase geralmente recai sobre as metáforas e alegorias, as personagens, ações e cenários muitas vezes aparecem reduzidos aos traços considerados mais essenciais, pois num *livro de imagens* os fatos se desenvolvem com extrema rapidez, por conta das limitações de tempo e espaço do veículo.¹⁷ Tudo deve acontecer num piscar de olhos: o amor é à primeira vista; as idéias surgem num instante e são imediatamente colocadas em prática; no virar de três ou quatro páginas personagens brigam e já fazem as pazes; as tarefas cotidianas são logo consumadas e substituídas umas pelas outras...

Tanto o poder de síntese como a fatalidade figurativa do *livro de imagens* faz com que aquilo que se pretende dizer seja exposto num só golpe, sem maiores rodeios e explicações que poderiam desacelerar o ritmo do texto. Vemos formatar-se, assim, um tipo de narrativa baseado no sistema quadro a

¹⁷ No desenho animado produzido de forma tradicional, por exemplo, são necessários 24 fotogramas por segundo de animação, fato que em muito contribui para a caracterização da ação, do movimento. Já na história em quadrinhos, uma simples nota colocada num balão ou na extremidade da página pode informar ao leitor que se passaram dias ou semanas. No *livro de imagens*, o ilustrador se vê obrigado a liquidar o enredo servindo-se de um número mínimo de imagens. Só para se ter uma idéia: enquanto uma revista grande de HQ pode ultrapassar a soma de 500 quadrinhos, o *livro de imagens* mais longo que já li, *Zoom* (Banyai: 1995), é composto por 31 imagens.

quadro e no papel modelador das regras de continuidade, mas com amplo espaço de abertura para a intervenção imaginativa por parte do leitor.

Tal como fazem os quadrinistas, segundo pressupõe Umberto Eco (1983), muitos autores/ilustradores de *livros de imagens* parecem seguir à risca o conselho de Edgar Allan Poe que diz que uma obra poética deve ser realizada de maneira que possa ser lida numa só sentada, para não perder o efeito que deve produzir no leitor.

Nos *livros de imagens* o foco narrativo predominantemente trata de apresentar as cenas em plano médio ou geral, talvez porque, segundo Bruno Munari (1987), as crianças pequenas não se interessam por ilustrações confusas e fragmentadas, repletas de cortes e *closes*... Ainda não foram arrebanhadas pelas linguagens cinematográfica e televisiva, responsáveis pela constituição de grande parte da memória visual do homem ocidental. Também é comum a produção de cenários econômicos e mais esquematizados que evidenciam a ação das personagens e que reforçam o clima da história e as passagens mais significativas do enredo, principalmente através do jogo de cores e dos efeitos psicológicos e emocionais que projetam nos leitores. Contudo, em alguns livros, como *Outra Vez* e *O Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago (1984 e 1992), bem como a versão por imagens do conto *A Bela e a Fera*, de Rui de Oliveira (1994), o cenário é cuidadosamente trabalhado e ornado em formas, linhas e cores.

O recurso metalinguístico é explorado numa infinidade de obras, como o é também no cinema, nos quadrinhos e nas artes plásticas canonizadas. Toda essa variedade de jogos visuais que falam da natureza da imagem, da sua bidimensionalidade e do seu processo de feitura, acaba enriquecendo ainda mais o *nonsense* das obras e tornando-as mais ousadas e notadamente impregnadas de ludismo. Em *A menina da tinta* (Boaventura, 1988), a personagem principal sai de um tubo de nanquim, pega uma caneta e desenha crianças e animais que ganham vida e saem do papel para brincar com ela. Tudo corre as mil maravilhas até que um acidente faz com que a tinta se esparrame sobre todas as figuras, tornando-as parte da imensa mancha negra avassaladora que encobre tudo o que vê pela frente. No livro *A nova aventura do*

Ratinho (Félix, 1992), o protagonista corta um pedaço da folha branca de papel para fazer um barco e fugir pelo mar avistado na janela que abriu na página. O volume *Gato de Papel* (Rennó, 1992), por sua vez, traz um gatinho que literalmente se projeta para fora de um desenho pendurado na parede, a fim de viver grandes aventuras na cidade, até encontrar quem o adote como amigo. Já em *Noite de Cão* (Lima, 1991), a personagem principal levanta um canto da folha de papel para procurar a Lua que havia desaparecido depois de tê-la estourado com sua vareta.

Uma boa parcela de autores, freqüentemente, opta por projetar seus *livros de imagens* a partir de uma estrutura narrativa linear e seqüencial, próxima de uma organização tradicional oral, cujas ações vão sendo apresentadas cronologicamente de modo a serem acompanhadas com uma certa facilidade pelo leitor. Isto porque, segundo Regina Yolanda Werneck (1986), as imagens que evocam uma narrativa estão ligadas à arte do tempo, o que acaba favorecendo o entrar na imagem e o caminhar dentro dela.

Conceber uma história por imagens, dotada de começo, meio e fim, projetadas numa cadência rítmica e dinâmica, que contenha um certo suspense e que permita ainda ao leitor se identificar com as personagens e com a história que será recontada por ele próprio – não é tarefa fácil, como procurarei demonstrar a seguir.

Num livro comum, uma simples frase pode indicar uma passagem de tempo/espço de grande alcance, mas o mesmo não se dá com um livro concebido apenas por imagens. Contar uma história em *flash back* ou *flash forward* – recursos imensamente explorados pela literatura e pelo cinema, tendo em vista uma maior mobilidade no ajuste espaço-temporal –, torna-se impraticável em se tratando de ilustrações, que seguem o curso contínuo da vida real (Graham, 1990). Ou seja, enquanto as palavras permitem ao escritor uma maior flexibilidade na disposição das ações no tempo e no espaço, os ilustradores, invariavelmente, se vêem obrigados a travar uma espécie de luta contra a ambigüidade do signo visual, tornando-os atrelados à dificuldade de construir, de imagem em imagem, o sentido da narrativa.

As imagens invariavelmente comunicam um mundo afirmativo, não podendo ser utilizadas para tratar de idéias e conceitos negativos ou abstratos, como a não-casa, a não-pessoa, por exemplo, (Almeida Junior, 1997). Para Milton José Pinto (1995: 52-53), somente o poder descritivo da imagem é maior que o da palavra:

A imagem torna-se um obstáculo à eficácia comunicativa à medida que se torna mais complexa, deixando de ser puramente descritiva para ser também informativa, pela utilização de elementos iconográficos desconhecidos dos receptores, como figuras de retórica visual, estilização e abstração. A imagem dificulta o entendimento, ou é mesmo totalmente ineficaz, na comunicação de valores e conceitos abstratos em que a palavra é quase insubstituível.

Por conta de todas estas particularidades, muitos autores apostam na hipótese de que, num *livro de imagens*, a disposição dos fatos em seqüência deve ser cuidadosamente planejada para que a função narrativa da imagem atinja seu ápice.¹⁸ Esperam, assim, que seja possível tornar efetivo o diálogo entre criador e espectador, o qual, por sua vez, recebe o encargo de preencher o “vazio” que separa as imagens, na tentativa de relacioná-las entre si e construir um sentido para o texto visual.

Os comentários de Walter Benjamin (1984: 120) a respeito da leitura das Histórias em Quadrinhos correspondem, em grande parte, à modalidade de leitura requerida pelos *livros de imagens*, como podemos ver:

No cinema, ou na televisão, as imagens se sucedem com continuidade, descrevendo ponto por ponto o transcorrer da ação. No quadrinho a ação pode começar na primeira vinheta e concluir-se na segunda saltando todas as passagens intermediárias. O personagem que na primeira galopava a cavalo, na segunda caiu no chão: a queda propriamente dita tem que ser imaginada. A partir de um certo gesto é visível o efeito final, mas não o seu desenvolvimento. Os objetos se apresentam em uma disposição diferente: é preciso imaginar o caminho percorrido por cada um deles, da posição antiga à nova. Todo esse trabalho é confiado à mente do leitor.

¹⁸ Luís Camargo (1995), a partir de um paralelo que estabelece entre as funções da linguagem de Jakobson e a imagem, propõe 8 funções para a ilustração, a saber: *Pontuação*: a ilustração pode pontuar o texto, isto é, pode destacar aspectos ou assinalar seu início e seu término; *Função descritiva*: a ilustração descreve objetos, cenários, personagens, animais e assim por diante; *Função narrativa*: a ilustração mostra uma cena, conta uma história; *Função simbólica*: a ilustração representa uma idéia; *Função expressiva/ética*: a ilustração expressa emoções através da postura, gestos e expressões das personagens e dos próprios elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz etc.; *Função estética*: a ilustração chama a atenção para a maneira como foi realizada, para a linguagem visual; *Função lúdica*: a ludicidade está presente no que foi representado e na própria maneira de representar, sendo que a própria ilustração pode se transformar em jogo; *Função metalinguística*: metalinguagem é a linguagem que fala sobre a própria linguagem.

Esses “claros” ou espaços deixados em suspensão mobilizam o imaginário do leitor que entrará com suas experiências e vivências pessoais para preencher os intervalos entre as imagens – onde cada ação interrompida no tempo, eixo estruturante da narrativa, adquire sentido depois de lida a anterior, depois de descoberto o fio invisível que as alinhava entre si. Ancoradas umas às outras, as imagens ganham muito em clareza e legibilidade, pois a ação exercida por uma personagem poderá ser vislumbrada e acompanhada em seus vários momentos de desenvolvimento.

Milton José de Almeida (1999: 34), no paralelo que estabelece entre os afrescos medievais e as produções cinematográficas, exalta o importante papel dos *intervalos* entre as imagens como um dos “mistérios” da força e da inteligibilidade das imagens em seqüências “fixas” (nos afrescos) ou em “movimento” (no cinema) – também passível de ser estendido aos quadrinhos e aos *livros de imagens*:

É entre os quadros, no silêncio visual da passagem de um para outro, no que não se vê, que acontece a significação do que é visto. Se imagino a Virgem, Jesus e outros para perceber o que vejo pintado nos quadros, é necessário que eu imagine também o que não vejo entre os quadros para perceber, num processo concomitante, inseparável, a história que vejo ser contada, e portanto, entendê-la. De outro jeito: no sentido da narração, a primeira cena só vai ter sentido ao dar significado à seguinte – o significado da cena que eu vejo (no presente) está na seguinte (no futuro) que quando eu vejo torna-se presente e aquele futuro ficou no passado.... Uma inversão do esquema cronológico naturalista. Não quero dizer que Giotto fez isso propositalmente! O que quero dizer é que esse é o processo de inteligibilidade de qualquer narração, seja visual ou não. É o processo de entendimento da vida. E mesmo uma narração crono-lógica, como a que estamos vendo, é entendida a-cronica-mente.

Além de pautados na idéia de cronologia que subdivide o enredo em cortes de tempo e espaço (mas que será lido de forma acronológica), onde cada cena é causa de uma próxima e efeito da anterior, os textos visuais geralmente apresentam-se recheados de *indícios* que servem, dentre outras coisas, para ajudar o leitor a relacionar o que foi representado anteriormente com o que será visto em seguida. E, para efeito de compreensão, é significativa a eficiência de toda uma gama de recursos gráficos convencionais sedimentados pela linguagem dos quadrinhos (a lâmpada acesa representando o surgimento de

uma nova idéia, a fumacinha saindo quente da cabeça fervendo de raiva) e pela iconografia ocidental (a cruz, a pomba, a auréola...) – elementos que desde cedo vão formando nosso repertório visual de convenções simbólicas.

Eva Furnari (1990: 73), autora de mais de 15 *livros de imagens*, sabe bem da relevância desses “indícios” e “pistas” no processo de atribuição de sentidos aos textos visuais, na medida em que auxiliam o leitor a fazer as inferências necessárias e estabelecer os elos entre as imagens, imprescindíveis para a constituição da seqüência narrativa, como podemos ver em seu depoimento: “Eu coloquei um pedaço do rabo do dragão para fora do baú para contar para o leitor que o dragão está lá dentro, se eu não der estas pequenas pistas, eu não monto a estrutura do livro, eu não passo a mensagem que eu quero”.

A ilustradora ressalta, ainda, o importante papel que os códigos da comunicação não-verbal veiculados através dos gestos, das posturas corporais e das expressões faciais desempenham na elaboração das tramas visuais condensadas nos *livros de imagens*, tornado mais expressivas e intensas as ações e intenções das personagens. Pequenas alterações nos movimentos de olhos e lábios, tidos como particularmente dotados de valores informativos e expressividade, por exemplo, podem indicar modificações significativas no estado psicológico das personagens, tal como acontece na vida real.

Aliás, não são poucos os artistas e estudiosos da imagem preocupados em destacar o poder da comunicação não-verbal na construção das mensagens visuais. Harold Osborne (s/d: 171), por exemplo, acredita que a emoção humana pode ser transmitida nas artes visuais com uma delicadeza e precisão inatingível pela linguagem verbal. Em *A apreciação da arte* (s.d.: 171), o autor procura explicitar melhor esta idéia dizendo que os “movimentos sutis mas significativos das feições, conformações expressivas de gesto e postura, dificilmente podem ser descritos com palavras; exposições desazadas e tediosas ainda não conseguem transmitir seu significado expressivo; somente a arte visual é capaz de reproduzi-las”. Já o pintor Possin, conforme revelam seus escritos, entendia que a apreciação de uma pintura dependia primeiramente da leitura dos movimentos e gestos das figuras, pois somente estes elementos seriam capazes de revelar aos espectadores as

paixões que as personagens trazem escondidas na alma e que as impulsiona a agir da forma como o fazem a nossa vista (Marin, 1996).

Mas, por que a linguagem corporal se faz tão legível e expressiva? Almeida Junior (1997: 82) alerta para o fato de que a “linguagem mais antiga desenvolvida pelo homem no processo civilizatório, muito provavelmente, tenha sido a da imagem *desenhada* no rosto, no movimento do corpo, na mímica gestual ou em todos eles ao mesmo tempo”. Suas considerações nos ajudam a lembrar toda a força e propriedade das formas primitivas de comunicação, as quais se responsabilizavam por “dizer” as coisas de maneira tão expressiva e eloqüente quanto o faz a linguagem verbal.

Luís Camargo (1998: 48), além de considerar como fundamental essa exploração da linguagem corporal pelos ilustradores, chama a atenção para outros recursos visuais importantes para a composição da personagem e do clima da história:

A expressividade da fisionomia e da postura corporal, que é fundamental no desenho animado e nos quadrinhos, pode ser realçada por vários recursos visuais, como o ângulo de enquadramento, a perspectiva, a presença maior ou menor de cenário, jogo de luz, etc., elementos da linguagem visual que contribuem decisivamente para o predomínio de uma ou de outra função.¹⁹

O enquadramento, o ponto de vista, o ritmo das linhas, das cores, a composição da página como um todo, portanto, influenciam sobremaneira na construção do sentido da cena, uma vez que trabalham na promoção de um clima particular à obra. O planejamento visual da página, enquanto soma de diferentes elementos, pode conspirar a favor ou contra as intenções do autor, pois tudo nela é expressivo. Não somente o narrado, mas também o ponto de vista da narrativa expressa uma concepção de mundo e uma ideologia, refletindo a sensibilidade artística de uma época e de um contexto histórico-cultural. Uma mesma cena apresenta significações diversas quando representada de cima para baixo ou de baixo para cima, pois o ângulo de visão pelo qual é abordada influi sumariamente nos sentidos a ela atribuídos. Podemos, por exemplo, falar do ponto de vista do adulto, que vê tudo de cima para baixo, ou da criança, que

¹⁹ Ver funções da imagem estudadas por Camargo na nota 19.

focaliza as coisas de baixo para cima. Uma personagem que caminha da esquerda para a direita parecerá mover-se com maior rapidez e facilidade do que uma outra que, contrariando o padrão ocidental de leitura, segue da direita para a esquerda, e assim por diante.

Foi possível constatar, ainda, que os recursos tipicamente cinematográficos – os planos aproximados, a panorâmica, o *zoom*, o *close up*, a vista aérea –, costumam ser explorados pelos *livros de imagens* do acervo pesquisado com uma freqüência muito menos regular e intensa do ocorrido com as histórias em quadrinhos. A preferência, conforme dito anteriormente, geralmente recai sobre o plano médio e geral que focalizam, numa linguagem mais próxima daquela imanente ao palco de teatro, com cenário econômico e orquestra de fundo, o desenrolar de tramas representadas por personagens que encenam mímicas na espera de que uma voz (a do leitor) anime seus gestos e ações e dêem algum sentido para suas vidas.

Diferente do que ocorre nos quadrinhos – onde a página é subdividida predominantemente em retângulos verticais e horizontais, postos lado a lado, cada qual representando um plano isolado de ação, formando blocos ou conjuntos fechados de quadros –, no *livro de imagens* a imagem geralmente ocupa o espaço de uma ou duas páginas (no caso de uma ilustração de página dupla), sendo mais dificultoso para o leitor acompanhar mudanças bruscas de foco ou enquadramento. No gênero de livro aqui em discussão, cada imagem representa uma fase da narrativa especialmente escolhida e condensada num instante, porém separada da seguinte por um longo intervalo de tempo e espaço. Entre uma imagem e outra, folhas precisam ser viradas, substituídas pelas subsequentes. Esta disposição espacial acaba, muitas vezes, cobrando do espectador um olhar mais atento durante o processo de reconstrução das ações desenhadas sobre as páginas do livro. Por outro lado, acaba oferecendo ao ilustrador inúmeras possibilidades de jogos visuais que implicam em

revelação/ocultação, enfatizadas pelo ângulo de abertura do livro e pela dobra central da folha.²⁰

Como o valor poético do *livro de imagens* depende tanto da história que conta, quanto da forma como a apresenta visualmente, incluindo-se aí o modo como as imagens foram concebidas e como foram projetadas as seqüências e passagens entre elas, é preciso que seu criador, conforme ressalta Angela Lago (apud Camargo, 1995: 4), esteja atento para assegurar a coerência estética do conjunto, entendendo-o como um projeto visual unificado e seqüencial:

Arquitetar um livro é arquitetar uma cidade. Num livro de imagens é preciso virar a página como quem está conhecendo uma cidade e vira uma esquina para desvendar um novo campo visual. É por isso que antes de se projetar cada desenho, se projeta o volume. Não se trata de pintar uma série de quadros. Há toda uma conjunção necessária, todo um ritmo, um movimento, uma tensão, uma direção que perpassa o trabalho como um todo.

Os pontos discutidos acima acredito, talvez já tenham sido suficientes para revelar o intricado manipular de dados necessários para a construção dessas tramas visuais. Como as palavras não aparecem nestes livros, nem mesmo na forma de legendas, as imagens devem ser auto-explicativas, descrevendo, narrando, simbolizando e expressando coisas, fatos e idéias. Instaura-se, assim, uma nova maneira de se conceber a narrativa, com especificidades e características distintas.

Apesar das dificuldades que os criadores de *livros de imagens* enfrentam para lidar com a ambigüidade e a imprecisão acentuadas da linguagem visual, é possível constatar a presença de uma variedade de formatos e modelos narrativos. Alguns textos se mostram mais curtos, outros mais longos. Alguns livros se respaldam numa linearidade extrema, outros distribuem as imagens em seqüências que, por serem mais espaçadas, exigem uma maior especulação por parte do leitor. Algumas obras exibem apenas um eixo narrativo, enquanto

²⁰ Angela Lago (1996: 10) fala da junção central das páginas como uma das particularidades mais importantes da ilustração de livro: “O desenho para o livro pressupõe a utilização de oito margens e não apenas as quatro de uma folha sem dobra. A linha formada pela dobradura do meio do livro é em geral vista como uma perturbação a ser evitada pelo ilustrador. No **Cena de Rua**, acho que consegui utilizá-la como um recurso, de forma a acentuar a emoção e o movimento dos desenhos. Para isso coloquei, por exemplo, justo no encontro das páginas, o cotovelo e o joelho do menino em movimento, ou fiz coincidir ali a quina mais profunda de uma construção em perspectiva. Quando passamos a folha e o ângulo de abertura da página varia, este cuidado pode vir à tona”.

outras mesclam entre si várias tramas paralelas, convidando-nos, após a leitura do fato principal, a retornar ao começo do livro a fim de desvendá-las e melhor saboreá-las.

Em algumas histórias, o foco narrativo se situa fora da história e o leitor se posiciona como um observador que acompanha de camarim o desenrolar das ações; noutras, o leitor é carregado para dentro da obra, para ocupar o papel de uma das personagens, como acontece em *Ida e Volta*, de Juarez Machado (1987), na qual a protagonista é invisível, ou em *Tapete Verde*, de Isabel Cristina Passos (1989), de cuja personagem principal vislumbramos apenas os pés. Certos livros permitem a leitura de trás para frente, como *Zoom*, de Istvan Banyai (1995), ou até mesmo de cabeça para baixo, como é o caso de *O Cântico dos Cânticos*, de Angela Lago (1992).

Assim como os demais produtos destinados à infância, o *livro de imagens* não poderia deixar de chegar aos pais e professores desacompanhado da famosa *indicação de faixa-etária* a que se destina. Geralmente é endereçado a um público cuja idade gira em torno de 3 a 6 anos, ou seja, leitores não alfabetizados ou em fase de alfabetização.

Esta restrição a uma determinada faixa-etária, acatada por boa parte dos críticos e estudiosos da literatura infantil, certamente não resulta de análises aprofundadas sobre o interesse que o gênero desperta em leitores de diferentes idades. As obras dos autores aqui pesquisados – e de tantos outros como Lobato, Ziraldo, Ligia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Ana Maria Machado –, convidam ao devaneio, pela poesia que delas emanam, leitores com poucos ou muitos anos de vida.

Vários estudos, por outro lado, vêm apontando para o fato de que as crianças também podem vir a apreciar inúmeros textos e obras que não foram concebidas explicitamente para elas. Como exemplo, podemos citar a pesquisa coordenada por Maria Helena Martins (1989), pautada na recepção infantil do conto *Fita Verde no Cabelo* de João Guimarães Rosa, bem como as propostas ousadas de Vânia Maria Resende (1983) que acredita que muitos textos, por sua qualidade estética, seu teor crítico e sua concepção em linguagem simples se

comunicam com públicos de qualquer idade.²¹ E é por conta disso que costuma indicar para crianças a leitura de contos, crônicas e poemas de Oswald de Andrade, Drummond e J. Veiga. Para os leitores adolescentes, por sua vez, considera interessante propor a leitura de toda a obra infantil de Ziraldo, com destaque para *Flicts* e o seu conflito de identidade.

Cecília Meireles (1984: 20) já dizia que podemos julgar a literatura infantil como “a literatura que a criança também pode ler”. A escritora entendia que foram os próprios leitores mirins os principais responsáveis pela organização deste gênero literário: “São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*”.

Sabemos que muitos clássicos da biblioteca infantil, como *Robinson Crusóé*, *Viagens de Gulliver*, *A Ilha do Tesouro*, os contos de fada e as fábulas, inicialmente faziam parte de um repertório oral e escrito destinado aos adultos. Somente depois de muito tempo é que foram emprestados ao lazer e à educação das crianças, principalmente quando, a partir do século XVII, momento de ascensão da burguesia, instituiu-se a idéia da infância e da necessidade de instruí-la formalmente.

Na pesquisa que realizei com crianças já alfabetizadas (7-11 anos), conforme mencionado anteriormente, pude constatar que o *livro de imagens Filó e Marieta*, de Eva Furnari, despertou um grande interesse nos leitores de diferentes faixas-etárias (Ferraro, 1995). E Graça Lima, por seu turno, conta que decidiu escrever seu primeiro livro sem texto para auxiliar o trabalho dos professores na promoção da leitura em salas de crianças já alfabetizadas, e não para crianças de 3 a 6 anos, como é de costume: “Eu daria a história visual e a

²¹ Umberto Eco (1983: 287) nos lembra também do imenso sucesso de público, abrangendo leitores das mais variadas idades, das tirinhas de *Peanuts* (mais conhecidas no Brasil como *Snoopy*), de Charlie Schulz, publicadas em mais de 2.600 jornais no mundo todo e traduzidas para 26 idiomas. Segundo o autor, elas “fascinam com igual intensidade os grandes mais sofisticados e as crianças, como se cada um aí encontrasse algo para si, e é sempre a mesma coisa, fruível em duas chaves diversas”.

criança criaria o texto. Assim, a criança se sentiria mais importante, se sentiria inserida no livro como autor e estaria motivada a buscar outros livros”.²²

É muito provável que o entusiasmo dos leitores de diversas idades para com a leitura dos *livros de imagens* provenha justamente do desafio de ter que lidar com a ambigüidade do signo visual, e de se aventurar numa nova modalidade de leitura, cujos protocolos se diferenciam em muito daqueles instituídos pela escritura. A cada página do livro um impacto visual se impõe ao leitor: agente encarregado de desvendar enredos e imagens abertos a várias leituras, e de preencher os vazios que separam as imagens umas das outras, juntando-as numa seqüência não-linear, porque voltadas simultaneamente para o passado e para o futuro.

Do mesmo modo que a mímica e as histórias em quadrinhos encantam públicos de todas as idades, os *livros de imagens* podem ser indicados a todo e qualquer leitor interessado a por em uso a sua percepção visual, conforme aponta Martins (1989: 81):

A tarefa de mediação do adulto entre a criança e o livro, entre a leitura e a literatura (arte) tende mesmo a ser embaraçosa, nesse caso. Por exemplo: como definir o grau de dificuldade e acessibilidade de um livro de imagens, determinando a faixa etária à qual se dirige? Esta questão é contraditória especialmente quando a obra se propõe a atingir a personalidade como um todo e não só o intelecto da criança (incita os sentidos, desperta emoções, faz rir e pensar). Como observa Jacqueline Held, quando sabemos que a criança se enriquece com a multiplicidade e que suas necessidades são também múltiplas e cambiantes, desde muito cedo, fica difícil delimitar a leitura. Acresça-se a isso o fato de que muitos livros de imagens, como o estudado aqui (*Ida e Volta*), são *sem idade*, estão abertos a inúmeras leituras, aos mais diversos leitores, para o seu agrado e expansão sensorial, emocional, intelectual. Talvez bem mais do que a faixa etária importem as circunstâncias, seu estado de espírito, o humor do momento.

De uns tempos para cá, segundo os apontamentos de Bahia (1995: 69), a questão da indicação de faixa-etária de público não tem se configurado como uma preocupação significativa para o ilustrador que, antes de se dirigir a um determinado público, almeja organizar-se dentro de sua própria linguagem estética. Alguns autores de *livros de imagens*, como Angela Lago (1989, s.p.), por exemplo, parecem mais interessados em explorar a potencialidade estética e

²² Em entrevista concedida à revista virtual *Doce de Letra* em 1997, sob o título de “Os muitos traços da Graça”.

metafórica da linguagem visual do que preocupados com o público ao qual a obra se destina, conforme podemos ver em seu depoimento:

Sempre acreditei ser possível escrever e desenhar para crianças, embora não queira excluir do meu trabalho o adulto e sua leitura. Acredito que isto esteja claro nos livros que publiquei. Os referenciais que venho usando, a linguagem, o vocabulário, sejam eles visuais ou literários, são referenciais da infância, ou de minha infância. Com eles tento me comunicar sobretudo com a criança, mesmo que esta criança ainda seja um pedaço de mim, neste espelho narcísico dos autores. Assim a ausência do texto é facilmente compreensível em OUTRA VEZ, cujo leitor ainda não é necessariamente letrado. Mas este não é o caso do CÂNTICO DOS CÂNTICOS, onde esta ausência tem motivações bem menos claras. Tenho que confessar ainda que, neste trabalho, embora a princípio acreditasse estar me dirigindo a jovens e adolescentes, pouco a pouco a imagem do meu leitor se diluiu e hoje já não sei mais qual sua face ou idade.

Alguns críticos e estudiosos da literatura infantil, não contentes com a recomendação dos *livros de imagens* para uma determinada faixa-etária (3-6 anos), tecem ainda considerações sobre o tipo de ilustração que entendem ser mais apropriado para este grupo etário: aquele que apresenta um contorno bem definido, formas sintéticas e simplificadas – a fim de que seja garantida uma maior transparência do conjunto e facilidade de leitura.

No entanto, como em geral os ilustradores encontram-se muito mais preocupados com a qualificação de seu fazer artístico do que com compromissos de ordem moral ou didática (Martins, 1989), a produção nacional de *livros de imagens* é marcada pela diversidade de materiais, técnicas e estilos empregados na criação das imagens.

Em bibliotecas ou livrarias especializadas em literatura para crianças e jovens, podemos encontrar *livros de imagens* desenhados com lápis de cor, bico de pena, grafite ou giz de cera; pintados com aquarela, guache ou ecoline; confeccionados com o uso de recorte e colagem, massa de modelar e bonecos de espuma; manipulados no computador; abundantes em cor ou em preto e branco; seguindo um estilo mais naturalista, primitivo, esquemático, abstrato ou minucioso; associados ao humor, à fantasia, ao lirismo etc.

É claro que dentre a vasta produção de *livros de imagens* convivem, lado a lado, títulos de excelente e de pouca qualidade artística, sendo que nestes últimos (muito mais raros, felizmente), a presença de narrativas insossas,

imagens pobres e estereotipadas e projetos gráficos mal cuidados até nos fazem esquecer de olhar para o livro como um objeto artístico.

Por prescindirem da escrita, são raros os estudiosos da literatura para crianças e jovens que se arriscam a escrever sobre os *livros de imagens*. Talvez tenham dúvidas sobre a natureza destes livros (seriam ou não literatura?); quem sabe considerem a imagem “transparente” ou “óbvia” demais para ser lida, analisada.²³

As escassas resenhas publicadas em periódicos e jornais quase sempre se caracterizam pela superficialidade e precariedade de julgamentos, e acabam contribuindo para a manutenção de um curioso paradoxo, como diria Maria Helena Martins (1989). Apesar da ausência de palavras possibilitar um alcance mais amplo de público (inclui os não alfabetizados e os leitores falantes de outras línguas), por não conter texto verbal, os *livros de imagens* acabam sendo marginalizados pelos pesquisadores e críticos da literatura infantil que deixam muitas vezes de fazer a mediação, tão cara e importante, entre obra e leitor.²⁴

Por fim, pode-se concluir que, para alcançar o reconhecimento artístico, os *livros de imagens* precisam contrapor-se aos resquícios pedagógicos que motivaram o seu surgimento e que tendem a prejudicar sua vocação estética e, também, precisam reverter urgentemente a condição paradoxal à qual permanecem atrelados. Ao mesmo tempo em que os autores se esforçam para aprimorá-los enquanto veículos privilegiados em meio ao que chamamos de *civilização de imagens* necessitam superar a marginalidade imposta pela carência de mediação crítica e teórica que inviabiliza a legitimação do gênero no campo da produção cultural brasileira.

²³ Martins (1989) acredita, ainda, que a escassez de estudos sobre os *livros de imagens* se deva também ao fato dos críticos das artes plásticas se sentirem pouco confortáveis em abordar “livros para crianças”.

²⁴ Um manifesto redigido em 1997, no Rio de Janeiro, durante o Encontro de Criadores de Livros Infantis, alertava justamente para a necessidade de divulgação crítica do livro, tendo em vista a criação de um espaço de intimidade entre público e obra. Espaço que pode vir a se configurar como um campo de abertura para a discussão em torno da qualificação dos textos, das ilustrações e do planejamento visual dos “objetos-livro” brasileiros.

As sessões de leitura: encontro entre livros e leitores

A “leitura do mundo”... e a leitura do objeto-livro

...as leituras são sempre plurais, são elas que constróem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos.

Roger Chartier

Quando falamos em leitura, quase sempre imaginamos um sujeito sentado, compenetrado, segurando nas mãos um livro, uma carta, um jornal ou um pedaço de papel qualquer repleto de tipos e sentenças. É muito raro, por exemplo, que se pense na leitura de um filme, de uma obra de arquitetura ou de um espetáculo de dança. No entanto, a prática da leitura não se restringe à leitura da palavra escrita, mas se refere a qualquer atividade de “consumo cultural”, como sugere Pierre Bourdieu (1996), ou à “leitura do mundo”, como propõe Paulo Freire (1995) e elucida Maria Helena Martins (1991a: 33):

[...] a leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.

Alberto Manguel (1997: 19), em *Uma história da leitura*, tal como Martins, escreve um longo e belo parágrafo para mostrar que a leitura das letras impressas num livro é apenas uma das muitas facetas do ato de “ler o mundo”, que é a nossa função essencial:

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. Algumas dessas leituras são coloridas pelo conhecimento de que a coisa lida foi criada para aquele propósito

específico por outros seres humanos – a notação musical ou os sinais de trânsito, por exemplo – ou pelos deuses – casco da tartaruga, o céu à noite. Outras pertencem ao acaso.

As autoras de *Palavra e imagem: leituras cruzadas* (Walty, Fonseca, Cury, 2000: 90), além de corroborarem a tese dos autores anteriormente citados de que “todo recorte na rede de significações é considerado um texto” – seja este uma obra de ficção, ou o traçado de uma cidade, a moda, o corpo humano em suas várias posturas, ou um número de mímica – acreditam que devemos pensar todos os sinais, códigos e linguagens em constante interação. Entendem, por exemplo, ser no mínimo ingenuidade colocar a imagem e palavra em campos opostos e excludentes.

Um dos exemplos mais vigorosos e atuais deste imbricamento se encontra configurado no hipertexto. Texto eletrônico que propõe ao leitor uma ousada co-ocorrência de linguagens: texto escrito, imagens, informação oral, efeitos de animação e vídeo, trilha sonora e uma variedade infinita de ruídos e sons. Mas, e o livro impresso, como se situa neste panorama interativo de linguagens simultâneas?

Enquanto objeto estético, a forma física do livro apresenta-se repleta de significados simbólicos, emocionais, sociais, históricos e culturais. A leitura de um texto em rolo de pergaminho, em códice ou na tela do computador exige posturas físicas, intelectuais e emocionais bastante distintas por parte de seus leitores. Ler uma edição do *Dom Quixote* de Cervantes ilustrada por Portinari não é o mesmo que ler uma outra, acompanhada de imagens concebidas por Picasso, ou por Dalí.

As sensações e recordações que nos remetem a leitura de um livro numa edição de luxo, de capa dura, certamente não são as mesmas que nos provocam uma outra edição, de bolso, em papel jornal, conforme sugere Chartier (1998: 138) quando diz que “um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja publicado em um folhetim, em um livro para os gabinetes de leitura, ou junto com outros romances, incluído em um volume de obras completas”.

Podem ser inumeráveis os mistérios resguardados pela forma física/material do livro, tanto quanto poder ser intensas e singulares as sensações provocadas pela combinação rítmica, sonora e visual de seus infinitos sinais, segundo indicam os apontamentos de Martins (1991a: 42): “Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto, tem forma, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizados essa é a leitura que conta. Quem já teve oportunidade de vivenciá-la e de observar a sua realização sabe o quanto ela pode render”.

E Manguel (1997: 277), por seu turno, lembra-nos que dessa profusão de sentidos ativados durante o processo de leitura é que se origina o desejo de posse do livro:

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (que é como o assassino envenena suas vítimas em *O nome da rosa*, de Umberto Eco). Tudo isso, muitos leitores não estão dispostos a compartilhar – e se o livro que desejam ler está em posse de outra pessoa, as leis da propriedade tornam-se difíceis de obedecer, assim como as da fidelidade no amor.

É certo, portanto, que através de sua materialidade, de sua apresentação palpável e visível, o livro estimula sentidos e sensações no seu público, especialmente nos pequenos leitores (até serem domesticados pelos adultos e seus modelos de leitura). Sabemos que existem pessoas que adquirem lindas coleções encadernadas dos clássicos da literatura para enfeitar estantes ou ostentar uma pretensa intelectualidade. No entanto, para outros consumidores – principalmente para as crianças – o livro não representa apenas um suporte de idéias para ser admirado, cultuado ou estocado em prateleiras. Ele é, também, um objeto a ser apalpado, alisado, cheirado, manipulado, equilibrado, dobrado, arremessado, pintado, rabiscado, rasgado, amassado...

Talvez derive daí o imenso sucesso, entre o público infantil, dos volumes ilustrados; dos livros-jogos; dos livros com relevos, elementos salientes, vazados ou com efeitos holográficos; dos livros com partes para dobrar, recortar, montar ou pintar etc.

Muitos adultos, por subestimarem o valor da leitura visual, preterindo-a em favor da leitura verbal, acreditam que o livro ilustrado possa vir a prejudicar a capacidade de criação de imagens mentais por parte do pequeno leitor. Trata-se de um grande equívoco, uma vez que aprendemos a visualizar imagens na nossa cabeça estando sob permanente influência dos produtos visuais concebidas pelas mãos e mentes dos artistas, cineastas, publicitários, quadrinistas, fotógrafos... Imagens com as quais entramos em contato desde que nascemos, e que nos fazem sonhar com um mundo que se projeta para além dos limites do real (Almeida, 1999; Graham, 1990; Machado, 1994b).

Esquecem-se, também, que antes de poder escrever o homem já registrava nas paredes das cavernas, via desenho, suas idéias, medos e sentimentos; que a ilustração vem acompanhando a palavra escrita desde os primeiros manuscritos; que durante toda a Idade Média e o Renascimento as narrativas bíblicas eram brilhantemente transplantadas para os mosaicos, vitrais, afrescos e murais das capelas, catedrais; e que na contemporaneidade a imagem, a letra e o som são indissociáveis, favorecendo assim o surgimento de linguagens híbridas e o império da intertextualidade.

Pode-se dizer que o preconceito com relação à leitura de imagens é bastante antigo. Em 1770, o escritor alemão Gotthold Ephraim Lessing descobriu que uma bíblia de imagens – muito difundida na Europa durante toda a Idade Média – quando fora catalogada pela primeira vez, no século XVIII, recebera o nome de *Bíblia pauperum* ou *Bíblia dos pobres*.

Segundo Manguel (1997), isso se deu, muito provavelmente, porque os responsáveis pelo ofício de classificação dos acervos devem ter achado que este tipo de bíblia, de imagens, deveria ser destinada aos pobres e analfabetos, que não poderiam realizar sozinhos a leitura das escrituras sagradas. Tal suposição, no entender do autor, provavelmente era equivocada, uma vez que esses volumes, ricamente ilustrados e ornamentados, deveriam ser inacessíveis aos desfavorecidos financeiramente. Essas narrativas sacras visuais deveriam, portanto, servir a outro fim como, por exemplo, ajudar os padres e pregadores a

recontar de forma mais edificante e unificada as passagens do Velho e do Novo Testamento.

Ainda hoje, muitas pessoas continuam cultivando essas pré-concepções depreciativas com relação às imagens dos livros e acabam incorrendo em erros semelhantes. Não são poucos os autores que acabam sugerindo, sem maiores constrangimentos, que na medida em que aumenta a idade do leitor, o espaço reservado para as imagens dos livros deve ser suprimido progressivamente.²⁵ Mas por que será que somente a criança pequena, não alfabetizada, merece ter em mãos livros bem cuidados visualmente?

É importante recordar também que por muito tempo o prazer do leitor esteve associado ao aspecto físico e gráfico do livro. Quando eram feitos artesanalmente, os livros carregavam consigo as marcas deixadas por cada artesão, visíveis na composição das letras, na escolha e manejo do papel, na encadernação, na produção das ilustrações. Com o surgimento da imprensa, o livro passa de objeto de arte, único, para produto de consumo de massa.

Contudo, nem mesmo o desenvolvimento da impressão eletrônica pôde vencer o desejo dos leitores adultos de possuírem produtos impressos onde a imagem e o planejamento visual do conjunto desempenham papéis de extrema importância. Quantos não são os adultos que gastam fortunas para ter acesso a edições de luxo do seu autor preferido, quando poderiam adquirir as mesmas obras pela metade do preço? Quantas não são as pessoas aficionadas por livros de arte e fotografia? Quantas não consomem diariamente tirinhas de jornais e revistas em quadrinhos?²⁶ Quantos leitores ainda não se perguntam: *Onde está Wally?* O que não dizer, então, da explosão de vendas de publicações como o *Olho Mágico*, no Japão e em todo mundo ocidental?

Se parece tão evidente que mesmos os leitores mais velhos continuam tendo apreço por publicações com forte apelo tátil-visual, por que relegar às

²⁵ Richard Bamberger (1986: 50), por exemplo, propõe um modelo de racionamento decrescente das imagens nos livros oferecidos aos leitores mirins: “No princípio predominam os livros de gravura com texto, sendo 50% a 70% do volume dedicado às ilustrações. A fase seguinte compreende textos ilustrados em que a proporção de ilustrações atinge 50%, dando-se preferência às estampas graúdas. No terceiro e no quarto ano da escola, as ilustrações só representam 25% do livro”.

²⁶ No Japão, crianças e adultos consomem semanalmente aproximadamente um bilhão de *mangás*, mania que vem conquistando cada vez mais adeptos no ocidente.

crianças pequenas o saboreio das imagens? Por que privar o adolescente e adulto da interação com produtos culturais bem acabados visualmente?

Além de discordar da idéia de que a palavra escrita é auto-suficiente no produto impresso (as próprias palavras formulam uma mancha impressa sobre a página), entendo que o acesso a publicações dotadas de planejamento visual e impressão de qualidade pode garantir ao leitor, independentemente de idade, a satisfação de suas necessidades estéticas. Oferecer ao público infantil obras com qualidade visual é um passo importante para o desenvolvimento da sensibilidade estética e para o despertar do encantamento pelo livro – o que, parece, vem sendo pouco explorado pelas campanhas de promoção do gosto pela leitura. Exemplos de livros infantis, obras didáticas, revistas e álbuns mal acabados, com imagens e textos mal impressos e desarticulados, não são raros no mercado.

Como o objeto de leitura nessa dissertação se refere a imagens de livros dispostas numa seqüência narrativa e não à pintura tradicional, cujo texto visual se encontra contido numa imagem única e indivisível, achei que seria interessante realizar um rápido levantamento das particularidades próprias a cada um destes produtos visuais. Diferença esta que foi, por exemplo, decisiva para a opção que fez Eva Furnari (1998, s.p.) pela ilustração:

Na minha casa, são todos engenheiros, físicos e químicos. Então eu vacilei um pouco em assumir a minha carreira de artista. A arquitetura me oferecia um meio termo: não era nem arte pura nem ciência exata. Aliás, acho que o livro é um pouco isso. Ele mistura toda uma coisa lógica – porque você tem que estruturar uma história – e a sensibilidade da arte. É diferente, por exemplo, da pintura. Você pinta e não existem parâmetros lhe prendendo. No livro você tem uma série de limitações. Eu estava procurando algo parecido – algo entre a cabeça nas nuvens e os pés no chão.

O ilustrador e pesquisador Rui de Oliveira (1998: 66-67), por sua vez, chama a atenção para três pontos que considera fundamentais para diferenciar uma ilustração de livro de uma pintura comum:

- 1) A ilustração “sempre narra uma história, e está inexoravelmente vinculada à temporalidade dos fatos”. Ou seja, a imagem de um livro deve ser pensada considerando-se o efeito seqüencial das imagens, decorrente da sucessão

temporal que atua como um fio condutor. Já a pintura é uma imagem independente; ela pode narrar fatos e acontecimentos, ou não.²⁷

- 2) A ilustração “está comprometida com a representação das formas e do universo tangível. A arte da ilustração é a linguagem própria da figuração”. A pintura, por outro lado, pode deixar de valer-se da figuração e enveredar pelos caminhos da abstração.
- 3) A ilustração “se realiza plenamente no contexto do *livro*, isto é, no passar seqüencial das páginas, no espaço físico que ela ocupa e, acima de tudo, na adequação ao estilo e proposta literária do livro. Do ponto de vista puramente técnico, o conceito de original para o ilustrador está concretizado no múltiplo, isto é, na reprodução industrial do seu trabalho”. A apreciação de uma pintura, por seu turno, requer o contato direto do leitor com o original, seja no museu, na galeria, encerrada num espaço arquitetônico qualquer. Por mais belo que possa parecer um livro de reproduções, este nunca poderá substituir a sensação de se estar cara-a-cara com o original, como planejou o artista.

Elencadas algumas diferenças essenciais entre pintura e ilustração responsáveis por instituir modalidades particulares de leitura, exigindo posturas físicas, posicionamentos e competências específicas por parte dos seus leitores – como também o faz o filme, o poema, a peça teatral, a história em quadrinhos –, importante é reconhecer que trabalham todas em favor do mesmo fim: a construção de sentidos para o que se lê. Sentidos que não advêm do nada, mas que se formulam a partir da história de leitura e da experiência de vida dos leitores.

Em seus escritos, Eco (1994: 09) nos alerta para o fato de que os “dados enciclopédicos” dos leitores os auxiliarão no preenchimento dos espaços vazios do texto, que é “uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu

²⁷ Louis Marin (1996) acredita que a pintura ao assumir a função narrativa necessita reunir vários “incidentes” a fim de tornar compreensível o tema que expõe, pois o pintor tem apenas um instante para figurar a história que deseja representar. Já Gaston Bachelard (1991: 24), em seus escritos sobre as produções de um dos mais importantes artistas russos, alerta-nos para o fato de que as imagens realmente são capazes de inspirar no espectador a produção de narrativas, isto quando mobilizam todos elementos representados na tela: “Assim está feita a prova: os quadros são narrativas. Dizem, a seu modo, as fábulas mais eloqüentes. O espaço povoado por volumes e cores põe em andamento os personagens, homens e animais. Não há mais nada imóvel em um quadro de Chagall”.

trabalho”. Assim, sempre que instigado a interpretar uma narrativa, o leitor aciona a sua “enciclopédia particular”, que compreende a totalidade dos conhecimentos com os quais está mais ou menos familiarizado, e aos quais pode recorrer na hora da leitura, uma vez que ela se compara a “uma enorme biblioteca composta de todos os livros e enciclopédias – todos os papéis e documentos manuscritos de todos os séculos, inclusive os hieroglifos dos antigos egípcios e as inscrições cuneiformes” (Eco, 1994: 96).

Em seu artigo *Da leitura como produção de sentidos*, Jean Marie Goulemot (1996: 113) fala da leitura como um “jogo de espelhos”, onde o texto ganha sentido a partir do que foi lido antes dele. Se não usa o termo “enciclopédia particular”, como Eco, aproxima-se bastante do autor ao vislumbrar a existência de uma “biblioteca vivida”, fonte onde bebe o leitor:

[...] qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe *dialoguismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakhtine dá ao termo, há *dialoguismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

É interessante recordar que foi justamente por acreditar neste movimento de vai e vem do leitor, nesse projetar-se no passado para se lançar na produção de sentidos para o texto presente que, por um tempo, estive preocupada com as experiências livrescas dos pequenos leitores com os quais iria realizar as sessões de leitura, bem como com as possíveis dificuldades que teriam para conduzir a leitura dos *livros de imagens*.

Não demorou muito para que reconhecesse, no entanto, que as minhas ansiedades eram infundadas. Algumas leituras e momentos de reflexão foram suficientes para entender que, como seres inseridos num universo sociocultural, os meninos e meninas, mesmo que nunca tivessem lido sozinhos nenhum livro sequer, certamente teriam tido contato com narrativas de espécies variadas. Seus pais, tios, professores e avós haveriam de ter-lhes lido e contado histórias, bem como cantado e ensinado acalantos, parlendas, adivinhas etc. – tornando-os, assim, donos de uma vasta tradição literária transmitida oralmente. Desde muito cedo, portanto, na condição de ouvintes e aprendizes, estariam iniciando-

se na arte do narrar e formatando um repertório narrativo através da vivência da tradição popular. Além disso, seria imperdoável esquecer da presença marcante da sedutora televisão, com seus desenhos animados, novelas, filmes e seriados que se oferecem de minuto a minuto para qualquer um que deseje degustar histórias dos mais variados gêneros. Aos poucos, lembrei-me também de inúmeras pesquisas e estudos que discutem nas entrelinhas o importante e assíduo papel da ação narrativa na infância. Silvia Cintra da Silva (1993), por exemplo, explica que enquanto desenhavam, as crianças narram histórias que dirigem ou derivam da produção de seus traços sobre o papel. Não é nada raro, por outro lado, que quando motivadas a falar sobre uma pintura ou a descrever um objeto, acabem construindo toda uma narrativa em torno deles a fim de torná-los mais próximos de sua realidade cotidiana, conforme aponta Parsons (1992). Durante o brincar, o que não lhes falta é oportunidade de criar e de vivenciar histórias abertas ao fantástico e à imitação do mundo dos adultos.

Já nas primeiras sessões de leitura realizadas com as crianças, pude conferir, a partir de suas falas, uma grande intimidade com essas narrativas *vistas, ouvidas e cantadas*, que se constituíam como as primeiras de uma série infinita de modalidades de leituras possíveis de anteceder a leitura dos impressos. Sabia, porém, que apesar de todo esse vasto repertório de experiências narrativas, a proposta de leitura que lhes fazia não seria destituída de complexidades ou dificuldades. Até porque, durante as sessões de leitura, não poderiam contar com o auxílio e a intermediação do adulto. Teriam de perceber – caso ainda não estivessem familiarizadas com a leitura dos *livros de imagens* e com as condutas normativas do gênero –, quais os protocolos e indícios instituídos pelos autores e editores para conduzir o trabalho interpretativo. Sendo que uma das pistas mais evidentes, o título da obra,²⁸ seria inacessível à grande maioria das crianças, não-alfabetizadas, conforme mostrarei adiante, através da descrição minuciosa da pesquisa de campo e das reflexões sobre a leitura que as crianças fizeram dos *livros de imagens*.

²⁸ Segundo Marin (1996), o título de uma obra visual cumpre muitas vezes o papel de orientador da leitura e de indicador de sentido, uma vez que pode revelar coisas importantes sobre a temática abordada, remetendo-nos às produções que abordam temas semelhantes.

Os livros selecionados

Em 1995, depois de empreender uma verdadeira *caça aos livros de imagens* existentes nos acervos públicos e nas livrarias do centro comercial da cidade de Campinas (SP), dei início ao processo de seleção dos cinco títulos que inspirariam o meu segundo projeto de Iniciação Científica e que viriam a ser utilizados novamente nesta pesquisa de Mestrado.

Algumas dificuldades e desencontros foram enfrentados durante esta etapa do trabalho. Estava à procura de livros capazes de instigar o olhar dos leitores mirins, que propiciassem condições para a realização de um debate sobre as imagens e, ainda, que apresentassem enredos convidativos para a produção de narrativas orais.

Confesso que a escolha não foi nada fácil. Ora me deparava com livros cujas histórias eram interessantes, mas com planejamentos visuais que deixavam a desejar. Ora me deleitava com as ilustrações, mas me desencantava com as narrativas que as seqüências de imagens desencadeavam em minha mente.

Depois de muita indecisão, acabei por selecionar cinco livros, considerando os seguintes critérios: a qualidade estética das imagens; a variação e uso dos recursos técnicos e materiais empregados na produção das ilustrações; a qualidade e grau de complexidade do texto visual. Os livros selecionados foram:

- FURNARI, Eva. *Filó e Marieta*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992. 24p. 22 x 21 cm. (Ponto de Encontro);
- LAGO, Angela. *Outra Vez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1989. 28p. 20,5 x 20,5 cm;
- LIMA, Graça. *Noite de Cão*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991. 36p. 20 x 20 cm. (Vou Te Contar);
- VALE, Mário. *O Almoço*. Belo Horizonte: Formato, 1987. 8p. 30 x 30 cm. (Conte Outra Vez...);
- XAVIER, Marcelo. *O dia-a-dia de Dadá*. Belo Horizonte: Formato, 1987. 8p. 30 x 30 cm (Conte Outra Vez...).

Cabe ressaltar que, coincidentemente, com exceção de *O Almoço* – que consta da lista dos *Altamente Recomendáveis* para leitura –, todos os outros títulos foram condecorados com o prêmio de *Melhor Livro de Imagens* concedido igualmente pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, conforme vim, a saber, tempos depois, analisando as novas edições que trazem impresso o selo da fundação.²⁹

Em comum, os livros também apresentam textos e imagens que exploram o fantástico, o insólito, o maravilhoso, mas que não dispensam referências familiares ao universo cotidiano próprio da infância. Os animais, principalmente os domésticos, como o cão, o gato, o coelho, o pássaro e o peixe, e os que comumente vivem ao nosso redor nos centros urbanos, como o rato e insetos, tiveram seus lugares garantidos em todas as obras. A presença marcante desses bichinhos talvez se deva à empatia que provocam nos pequenos leitores, uma vez que neles as crianças podem projetar seus medos, desejos e anseios. Sobre a importância da esfera do sonho e do encantamento, tanto para a arte como para a infância, escreve Resende (1983: 122-123):

O animismo infantil leva a criança a transformar o inumano em humano, o real em fantástico, o absurdo em natural e o sonho em verdade. A arte compõe-se de magia, sonho, absurdo com roupagem de realidade, e a literatura, como parte dela, projeta um mundo de encantamento, capaz de fazer sonhar. Para as crianças menores, sobretudo, o sonho é mais forte que a realidade, ou seja, elas não concebem o real racionalmente, mas de maneira sensível, imaginativa e intuitiva.

Essa frequência assídua e forte do componente imaginário ou fantástico nos livros infantis, por outro lado, parece apontar para o que Gaston Bachelard (1984) acredita ser a função maior do irreal: despertar o ser adormecido em seus automatismos, pela sedução e inquietude que nos provocam. A própria citação do sonho noturno em *Outra Vez* e *O dia-a-dia de Dadá*, e a saga astrológica de *Noite de Cão*, parecem sugerir que através do devaneio onírico é mais fácil reencontrar a alma e atingir o devaneio cósmico que nos une ao mundo, fazendo que nestes momentos o sonhador acredite “que entre ele e o mundo há uma troca de olhares, como no duplo olhar do amado e da amada” (Bachelard, 1996: 177-178).

²⁹ *Noite de Cão* e *Outra Vez* receberam inúmeros outros prêmios, com destaque para o Prêmio Jabuti.

Na leitura apreciativa que realizei sobre os *livros de imagens* selecionados para a pesquisa, tomados como objetos artísticos, procurei abordar, ainda que rapidamente, os seus vários aspectos. Optei por apresentar primeiramente uma sinopse da história, por realizar um breve comentário sobre a composição geral do volume (capa, papel, número de páginas, formato etc.) e, de maneira mais minuciosa, detive-me na análise das imagens e do texto visual, chamando a atenção para algumas características e detalhes mais significativos de cada uma das obras.³⁰ É importante esclarecer, no entanto, que dada à natureza deste trabalho, essas análises, ao invés de se configurarem como estudos críticos aprofundados, procuraram atender aos seguintes objetivos:

- possibilitar um intenso envolvimento com os livros utilizados nas atividades de leitura realizadas com as crianças;
- complementar o estudo introdutório sobre os *livros de imagens* reproduzido na abertura da dissertação;
- contribuir para a divulgação crítica do gênero, atentando para a multiplicidade de aspectos possíveis de serem abordados durante a sua leitura.

Na EMEI, com as crianças e os livros

Muito se fala sobre a importância de se desenvolver o prazer, o gosto pela leitura, mas pouco se reflete sobre o modo como se dá o processo de recepção dos produtos culturais pelas crianças. Comenta-se exaustivamente a respeito da inadequação, a determinadas faixas etárias, de certos temas, estilos de música, imagem e linguagem, tamanho de texto e formato de letras... mas um número

³⁰ Quando me preparava para o exame de qualificação desta dissertação decidi adquirir novos exemplares dos livros utilizados na pesquisa para remetê-los à banca examinadora. Fiquei bastante surpresa ao verificar que três, dos cinco volumes reeditados, traziam modificações significativas em termos da apresentação visual. Enquanto *Outra Vez* deixou de ser editado em capa dura, *Noite de Cão e Filó e Marieta* passaram por inúmeras transformações, mencionadas adiante. Até então, imaginava que *livros de imagens* não pudessem sofrer grandes alterações editoriais, como costuma ocorrer com livros comuns – editados com ou sem ilustrações, com letras grandes ou pequenas, em edições de luxo ou de bolso etc. Confesso que não gostei de vê-los assim tão maculados. Talvez porque, segundo Manguel (1997: 29), tendemos a considerar como mais bela e correta a edição do livro com a qual nos deparamos pela primeira vez, ou seja, “a *editio princeps*, com a qual todas as outras deveriam ser comparadas”.

reduzido de pessoas se predispõe a ver, ouvir e analisar a interação – mediada pelo outro – que se estabelece entre a criança e o livro, o desenho animado ou a obra de arte no museu.

Foi por desacreditar em muitas dessas vozes autoritárias que insistem em delimitar tão *precisamente* o que é adequado ou não para o pequeno leitor, o que interessa ou não ao público infantil, que decidi sair a campo para estudar de perto as reações dos meninos e meninas frente aos *livros de imagens*. Eram muitas as questões que me intrigavam: Seriam as crianças leitoras assíduas de *livros de imagens*? Conheceriam os títulos que trazia comigo? Como fariam a leitura de seus textos visuais? De que forma lidariam com as dificuldades impostas pelo enredo e pela própria natureza ambígua da imagem? O que pensariam a respeito das imagens em si e do estilo formal de cada um dos ilustradores?

A opção metodológica foi pela realização de uma pesquisa qualitativa, pois estava interessada em desenvolver um estudo aprofundado sobre a leitura que um determinado grupo de alunos de uma escola pública de educação infantil faria dos cinco *livros de imagens* cuidadosamente escolhidos, e que já haviam recebido a aprovação da maior parte dos leitores mirins com os quais tivera a sorte de dialogar até aquele momento.

A pesquisa foi realizada durante os meses de junho e julho de 1999, na EMEI do CIS “*Tancredo Neves*”, localizada no Jardim Novo Campos Elísios, um bairro de classe média baixa de Campinas (SP), e que costumava atender, anualmente, aproximadamente 200 alunos, com idade entre 4 e 6 anos, nos período matutino e vespertino (das 8:00 às 12:00 e das 12:00 às 16:30).³¹

Fisicamente a unidade de ensino compreendia três salas de aula, um espaço reservado para a direção, um cômodo utilizado para a realização de trabalho e reunião pedagógica, um salão onde funcionava a biblioteca e o refeitório, uma cozinha e três banheiros: para alunos, alunas e funcionários. Havia também um parque equipado com brinquedos (gangorra, balanços, gira-

³¹ Em anos anteriores, a unidade oferecia vagas para período integral, mas a reforma municipal de 1998 decretou o fim dessa possibilidade, deixando muitas mães trabalhadoras em situação difícil, conforme o que me foi relatado pela coordenação.

gira, trepa-trepa, cabana e caixa de areia), e um terreno de fundo ocupado por uma horta.

Um levantamento realizado pelas educadoras, no início de 1999, revelou que 95% das crianças que freqüentavam a escola residiam no próprio Jardim Novo Campos Elísios ou em bairros vizinhos à escola, tais como Jardim Santa Amália, Vila Mimosa, Jardim Aerocontinental, Jardim Indianópolis, Jardim do Lago e Conjunto Residencial Souza Queirós; as demais moravam em locais um pouco mais distantes, na Vila Nova Independência e no Jardim das Bandeiras.

A pesquisa que realizaram sobre o perfil social dos alunos também apontava a profissão dos pais: 23% deles eram motoristas, 13% comerciários, 12% industriários, 5% eletricitas, 4% serventes de pedreiro, enquanto 31% trabalhavam em outros ofícios diversos, não discriminados. Os outros 12% estavam desempregados. O estudo estatístico abordava ainda a profissão ou ocupação das mães: 59% delas eram donas de casa, 11% empregadas domésticas, 4% escriturárias, 4% autônomas, 2% professoras, 2% balconistas, enquanto 18% desempenhavam outras funções profissionais, não nomeadas.

Talvez seja interessante revelar que escolhi trabalhar com a EMEI do CIS “*Tancredo Neves*” motivada principalmente pelo fato de ter realizado meu estágio final para o curso de magistério, em 1992, nessa mesma unidade de ensino – ocasião em que fora muito bem recebida pela direção, pelas educadoras e pelos funcionários. Mesmo não tendo encontrado a diretora daquela época e nem, tampouco, a professora da classe onde estagiei, fui novamente muito bem acolhida por todos, cabendo ressaltar que a escola acabara de retomar suas atividades depois de uma greve de quase dois meses. Deram-me livre acesso para desenvolver meus estudos. Em troca, comprometi-me a doar para a biblioteca uma pequena coleção de *livros de imagens* que havia recebido de algumas editoras, e a retornar a EMEI, ao término da pesquisa, para apresentá-la às professoras – o que espero fazer em breve.

No total, 40 alunos de 6 anos de idade das duas únicas classes do matutino participaram da pesquisa, sendo 14 do sexo feminino e 26 do masculino. Havia, também, a possibilidade de trabalhar com as crianças do

vespertino, mas acabei considerando que a quantidade de dados e informações que tinha em mãos já era rica o suficiente para a realização da análise que me propunha. Pensei ser importante, também, entrevistar as professoras das duas turmas e conhecer um pouco mais sobre o trabalho que desenvolviam com os livros em sala de aula e na biblioteca.

Ao invés de realizar sessões individuais, achei que seria mais produtivo trabalhar com pequenos grupos de crianças, justamente para que tivesse condições de criar um ambiente que favorecesse o diálogo e a troca de informações e experiências estéticas, e que me permitisse captar toda a complexidade de interações dos leitores entre si e com os livros. Vários estudos, inclusive, vêm apontando que, em situações escolares ou extra-escolares, subsiste, entre os leitores mirins, uma opção generalizada pelas leituras compartilhadas, produzidas em pequenos grupos. (Martins, 1989; Smolka e Góes, 1993).

As atividades foram audiogravadas e filmadas em vídeo, o que me assegurou uma possibilidade razoável de reconstrução da dinâmica dos grupos em funcionamento, com suas ações e falas simultâneas, dado que os encontros puderam ser registrados pelo olho da câmara e pelo ouvido do gravador com uma densidade maior do que a propiciada apenas pela minha presença em sala, além de estarem menos sujeitos ao meu viés de observadora. Outra vantagem decorrente do uso destes aparelhos de registro se refere ao fato de tornar possível o resgate sempre vivo e atual dos acontecimentos gravados, tantas vezes quanto desejáveis, bastando para isso que as fitas sejam rebobinadas e acionadas novamente.

Mesmo tendo a consciência voltada para estes benefícios, confesso que transformar as gravações em documentos escritos não foi tarefa das mais simples e tranquilas – principalmente no início, quando os diálogos e interações pareciam por demais confusos e ininteligíveis. Por isso, achei por bem trabalhar primeiro com as transcrições das fitas-cassete e, depois, assistir inúmeras vezes às gravações em vídeo, até conhecer bem, não apenas as falas das crianças, mas seus gestos, suas expressões faciais, suas pausas, suas reticências, suas

entonações, enfim, as marcas significativas da oralidade e da linguagem do corpo. Somente depois de cumprida esta primeira etapa é que pude somar estes sons e imagens às minhas impressões primeiras e, assim, partir para a análise do que foi vivenciado durante a pesquisa de campo com as crianças.

Tendo solicitado à coordenação da escola um espaço físico para ser utilizado exclusivamente para o desenvolvimento das sessões de leitura, foi-me concedida uma pequena sala, a qual chamavam de “*sala de trabalho pedagógico*”. Espaço onde se realizavam as reuniões do corpo docente e onde as professoras preparavam suas aulas e avaliavam os trabalhos produzidos pelos alunos. Além de conter uma mesa com algumas cadeiras, onde me instalei com os livros e o gravador, havia nesta sala três estantes repletas de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos. Encontrei uma certa dificuldade para posicionar o tripé com a filmadora num espaço tão restrito e repleto de móveis, o que acabou prejudicando um pouco as filmagens, mas não a ponto de comprometê-las consideravelmente.

Com exceção de alguns comentários sobre os brinquedos e pedidos para brincar ou assistir às filmagens ao término da atividade, creio que, de um modo geral, a participação e o envolvimento das crianças em relação à proposta de leitura e de discussão sobre os livros e as imagens foi bastante satisfatória. É bem provável que se estivéssemos num local normalmente freqüentado pelas crianças ou então num espaço um pouco mais amplo e aconchegante, e com menos atrativos (prateleiras abarrotadas de jogos e brinquedos), teria sido mais fácil mantê-las concentradas exclusivamente nas propostas que lhes iam sendo feitas.

Estas sessões coletivas de leitura foram planejadas a fim de que pudesse refletir sobre as seguintes questões:

- Qual o grau de intimidade das crianças com a leitura das ilustrações dos livros infantis e, em especial, dos *livros de imagens*?
- Qual o tipo de relação estabelecida entre os pequenos leitores e os textos visuais? As crianças receberiam os livros de imagens com naturalidade, prazer, estranhamento, indiferença...?

- Encontrariam dificuldades para interpretar as narrativas visuais? Que tipo de dificuldades?
- Como as crianças fariam a leitura dos livros? As leituras seriam feitas individualmente ou em grupo? Silenciosamente ou em voz alta?
- Como analisariam as imagens? Os elementos formais das ilustrações (como cores, linhas, manchas, composição, plano, enquadramento...) despertariam a atenção das crianças tanto quanto as histórias?
- Qual o tipo de narrativa e de imagem preferida pelos pequenos leitores?

Dentro dos limites possíveis para uma pesquisa de ordem qualitativa, posso afirmar que as atividades de leitura realizadas com as crianças seguiram um roteiro semi-estruturado, reelaborado a partir dos projetos de Iniciação Científica desenvolvidos anteriormente (Ferraro, 1995 e 1996).

As atividades de leitura duraram em média 45 minutos cada uma; somadas, resultaram em aproximadamente 7 horas de gravação. Houve todo um cuidado para que o período das sessões não se estendesse demais, evitando assim provocar maiores desgastes nos alunos, comum nesta fase de adaptação à vida escolar, segundo também indicam vários estudos e relatos de educadores que atuam nesta área do ensino (Assis, 1989; Freire, 1983; Oliveira, 1994).

Em alguns grupos, formados por crianças mais faladeiras e extrovertidas, as atividades de leituras foram recebidas com maior entusiasmo e a discussão sobre os livros se estendeu por mais tempo. Em outros, cujas crianças eram mais tímidas e envergonhadas, as sessões tiveram uma duração menor. O que, necessariamente, não quer dizer que esse último momento de contato e de discussão sobre os livros tenha sido menos significativo para elas. Apesar do silêncio, muitos desses leitores mais calados e menos agitados deixaram transparecer, pela postura do corpo, pela concentração e pelo brilho no olhar, o quanto estiveram envolvidos com as leituras e debates produzidos sobre os livros.

É importante ressaltar que as reações das crianças às propostas e questionamentos foram quase sempre imprevisíveis. De um momento para outro se desligavam da conversa e se punham a falar de um assunto que pouco tinha

a ver com a proposta que o grupo estava discutindo. Era só virem os anjinhos estampados nas páginas de *Outra Vez* e logo estavam a recitar versos e cantarolar cantigas religiosas. Bastava um minutinho de intimidade com o cãozinho protagonista de *Noite de Cão* para começarem imediatamente a listar todos os animais domésticos que tiveram ou gostariam de ter na vida. Nem bem vislumbravam as cenas de comes e bebes de *Filó e Marieta*, *O Almoço* e *O dia-a-dia de Dadá* e já desatavam a falar das festas de aniversário, das reuniões nas casas dos amigos...

Estas atitudes volúveis e inconstantes, bem como uma visível indisposição para se concentrar em propostas e debates prolongados se configuraram como características marcantes do público pesquisado, vindo a exercer uma grande influência nas leituras produzidas a partir das narrativas visuais, analisadas adiante.

Considero necessário esclarecer que, embora os dados colhidos durante as atividades permitiram-me articular algumas conclusões a respeito da leitura que a criança faz do *livro de imagens*, tais reflexões não podem ser generalizadas de forma mecânica. Pois afinal, este estudo de recepção diz respeito às leituras que 40 crianças de um determinado meio social e cultural realizaram a partir dos cinco títulos selecionados para a pesquisa. Em se tratando de outros livros e de um outro público, fatos e reações distintos certamente poderiam ser observados. Afinal, tanto escritor como leitor são “instâncias socialmente formadas, com um lugar historicamente determinado, o que confere especificidade às suas atividades de produzir e descodificar significações” (Walty, Fonseca e Cury, 2000: 73).

A seguir, apresento o mapa norteador das sessões de leituras realizadas com as crianças:

Estando preparados os equipamentos de registro, e espalhados os cinco *livros de imagens* sobre a mesa, um grupo de 5 alunos – selecionado pelas professoras das duas classes – era levado à sala pedagógica reservada para a realização das atividades. Após me apresentar às crianças e falar rapidamente sobre a pesquisa, explicava que nossos encontros seriam todos filmados e

gravados em áudio para que depois eu pudesse recordar com facilidade o que havíamos feito e discutido em torno dos livros. Depois desta rápida explanação, tendo em vista a familiarização com o gravador e a câmara cinematográfica, dava início a um breve bate-papo sobre o funcionamento dos mesmos. Por conta dessa conversa, muitas crianças se sentiam estimuladas a relatar as experiências que haviam tido com os aparelhos em situações caseiras, bem como lembravam da presença invariável de ambos na realização de entrevistas e reportagens jornalísticas. Apesar de toda a condição artificial em que permaneceram inseridas, ao menos aparentemente, não se sentiram incomodadas ou intimidadas pela presença dos instrumentos auxiliares de pesquisa. Em geral, demonstraram estar apreciando a situação e, conforme corria o tempo, passavam a agir quase como em sala de aula, falando todas juntas, brigando entre si, não se importando com o registro formal de suas falas e atitudes. Quase todas as crianças, salvo raras exceções, agiram de forma contrária às instruções – falaram todas ao mesmo tempo, muitas vezes em tom inaudível, o que parece indicar que não deram tanta importância assim ao gravador e à filmadora. Não que tivessem esquecido deles por completo, pois volta e meia indagavam sobre o funcionamento dos mesmos. Em vários momentos se aproximaram do gravador, seja para observá-lo, para tocá-lo ou para, furtivamente, assobiar ou cantarolar alguma música, produzir algum som esdrúxulo, ou para mostrar, frente à câmara, algum desenho que consideravam inusitado ou engraçado. Algumas queriam ouvir o que estava sendo gravado, saber se poderiam assistir às filmagens.³²

Encerradas as apresentações e a discussão sobre os instrumentos de registro, as crianças eram convidadas a dar início à leitura dos livros. Depois que os volumes tivessem circulado razoavelmente entre todos, e que tivessem sido realizadas as primeiras leituras, as quais, por não se basearem em nenhum tipo de instrução ou solicitação formal chamei de *livres* ou *informais*, propunha-lhes

³² Infelizmente, não pude atender aos pedidos das crianças, afinal, a escola havia ficado fechada por quase sessenta dias devido à greve do funcionalismo municipal. Era visível entre os professores e a coordenadora o desejo de restabelecer a rotina e retomar o tempo sacrificado em favor de melhores salários e condições de trabalho... Por conta disso, achei melhor não insistir nesta questão.

que discutíssemos algumas questões referentes aos desenhos dos livros, tais como: Quem os teria feito? Como foram feitos? Com que materiais? Poderíamos compará-los? As imagens tinham algo parecido entre si? O que era diferente entre elas? Quais eram os desenhos mais bonitos? etc. Findo o debate sobre o universo das ilustrações em si, as crianças eram convidadas a escolher um dos títulos para ler em voz alta para o grupo. E, por último, era proposto que fizessem um breve comentário sobre o livro eleito por elas como sendo o preferido em todos os seus aspectos (narrativo, visual e material).

Os tópicos apresentados na seqüência englobam o relato minucioso do modo como foram conduzidas e analisadas as atividades de leitura desenvolvidas com as crianças. Para tornar um pouco mais vívida a descrição do encontro entre livros e leitores, decidi incorporar ao texto uma pequena série de ilustrações em carvão sobre papel, tendo por base a memória e as imagens captadas pelo vídeo.

Leitura informal dos livros de imagens

Finalizadas as apresentações, as crianças tratavam de selecionar um dos livros que estavam à disposição sobre a mesa, pondo-se a folheá-los, ensaiando as primeiras leituras, quase sempre guiadas por um dedo que acompanhava o movimento dos olhos pela superfície das páginas.

Alguns leitores, mais tímidos e desconfiados, permaneciam algum tempo parados com um dos volumes nas mãos e só tomavam coragem para ler depois que as leituras dos mais afoitos começavam a despontar. Outros, nitidamente curiosos e excitados, saltavam de um livro para outro, deixando algumas leituras pela metade e retornando às que mais lhes haviam interessado.

Pude observar que as primeiras leituras quase sempre foram murmuradas pelas crianças. Cada uma tratava de contar a história em voz alta, possivelmente reproduzindo a experiência de pais e professores lendo para elas, ou então porque, “desde sempre, no embalo do ritmo e do som o homem encontra companhia” (Martins, 1989: 61).

Neste momento introdutório, procurei me abster ao máximo de comentar ou dar qualquer tipo de instrução sobre como proceder na leitura dos *livros de imagens*. Também não fiz nenhuma observação a respeito do fato das histórias prescindirem da escrita, ou de terem sido concebidas quase que exclusivamente por imagens. Nada revelei sobre os temas ou enredos dos livros. Nem mesmo citei seus títulos.

Algumas crianças, estranhando meu silêncio e a proposta para que *lessem*, sozinhas, não deixaram de comentar:³³

“Iche!! Eu não sei ler!”

“Eu também não sei ler, não.”

Outras, surpreendidas pela ausência de escrita nos livros, acabaram levantando algumas questões:

“Não tem nada pra ler?”

“Esse aqui não tem nada pra ler não, ó!! Só tem desenho...”

“Não tem nada escrito? Só desenho?”

“Você tem que escrever tudo isso aqui (apontando as margens de Filó e Marieta). Escrever a história. Escrever o que eles estão falando.”

Esses questionamentos não foram difíceis de serem contornados. Primeiro, porque foram levantados por poucas crianças e, segundo, porque elas mesmas trataram de resolvê-los por si só. Tão logo uma menina abriu um livro e exclamou: *“Esse aqui não tem como ler! Não tem letrinha!”*, uma outra, sentada à sua frente, sem muita demora sugeriu: *“Ah! Eu vou inventar”*.

Muitas outras indagações e comentários pertinentes e curiosos foram registrados nesse momento inicial de leitura. Algumas crianças queriam saber se os livros eram da biblioteca da escola, já que nunca tinham se deparado com os exemplares que havia trazido comigo.³⁴ Outras estranharam o formato de *O dia-*

³³ É importante esclarecer que durante o processo de transcrição das falas das crianças procurei respeitar o modo característico como as frases e sentenças foram proferidas. Contudo, em respeito a elas, achei necessário providenciar algumas modificações necessárias à passagem do discurso oral para o escrito, como normalmente acontece em entrevistas realizadas com adultos.

³⁴ Pelo que pude checar, através do relato das professoras e da averiguação no acervo literário da escola, até então as crianças não haviam tido contato com *livros de imagens* propriamente ditos, seja em sala de aula ou na biblioteca. A escola possuía, dentre mais de 1.000 títulos, apenas um volume em quadrinhos da *Bruxinha*, de Eva Furnari, composto tanto por historietas mudas como por tirinhas acompanhadas de texto verbal.

a-dia de Dadá e O Almoço: “Que livro gigante!”, “Puxa, que livrão!!”. Algumas, ainda, questionaram a respeito das imagens que se repetem na abertura e no encerramento de *O dia-a-dia de Dadá: “Por que ele tá dormindo aqui e aqui também, olha?”.* Um dos leitores demonstrou, curiosamente, um grande desejo de copiar as figuras dos livros: *“A gente tem que copiar os desenhos, assim... A gente tem que por uma folha em cima e copiar, né tia? Eu quero copiar”.*

Neste primeiro contato com os livros, apenas uma criança solicitou para que o título de um dos livros fosse lido por um amigo que já se encontrava praticamente alfabetizado. Ao mesmo tempo em que estiveram interessadas pelos enredos e imagens, não deixaram de explorar, em ritmo de brincadeira, a materialidade física do livro. Tanto é assim que foi possível observar a execução de todo um rol de ações investigativas, tais como: abrir e fechar os volumes para ver como funcionava o seu desdobramento espaço-escultural; passar a mão pelo papel para sentir a textura das páginas, da capa e das ilustrações; contar o número de folhas; cheirar as páginas; mordiscar os volumes (principalmente *Outra Vez*, de capa dura); tentar equilibrar o livro aberto e em pé sobre a mesa ou sobre a cabeça (fazendo chapéus, telhados); girar a publicação na ponta do dedo como se fosse um pandeiro; bater com o livro na mesa e na cadeira para ver o barulho que produzia; enrolar os volumes formando canudos, lunetas, trombetas...

Também observei que as crianças mantiveram um diálogo ativo entre si, comentando sobre a página que deveria dar início às leituras, quais as histórias e os desenhos mais engraçados, incomuns etc. Frequentemente, uma se interessava pela história que a outra contava. Muitas vezes, deixava o seu livro de lado para escutar e acompanhar a leitura do colega, interrompendo-o com perguntas e observações. Ao encontrar algum detalhe, ou fato inusitado, ou tendo achado a história divertida, um determinado leitor não se importava em suspender por alguns momentos a leitura do vizinho para mostrar o que o entusiasmava.

Enquanto alguns leitores, pelo que pude observar através do registro de suas falas e ações, procuraram relacionar as imagens entre si e produziram

histórias com começo, meio e fim (ao menos esboçados), uma outra parcela de crianças apenas se propôs a enumerar os objetos representados no papel ou a descrever algumas cenas, isoladamente. Quando compartilhadas, as leituras atingiram uma maior complexidade, decorrente das diferentes abordagens e interpretações que se somaram e foram negociadas durante o processo de atribuição de sentido às narrativas visuais.

Durante este período de contato inicial com os livros, foi possível registrar apenas um pequeno número de leituras executadas espontaneamente em voz alta. Mesmo que poucas crianças tenham optado pela leitura silenciosa, muitas falas se perderam em meio às vozes que agiam simultaneamente ou, ainda, por terem sido proferidas em tom muito baixo, tornando irrecuperáveis, assim, um bom número destas narrativas orais. É importante esclarecer, também, que muitas leituras produzidas em alto e bom som, de um momento para outro, foram interrompidas pelo silêncio dos narradores infantis. Não foi raro, ainda, observar crianças saltando rapidamente de uma leitura para outra, deixando algumas delas visivelmente pela metade.

Do conjunto de leituras informais efetuadas espontaneamente em voz alta pelas crianças, acabei selecionando 5 exemplos para apresentar e comentar:³⁵

Leitura de ***O dia-a-dia de Dadá***, por Isabela.

Depois de folhear as primeiras páginas de *O dia-a-dia de Dadá*, Isabela retorna ao começo do livro e lê em voz alta: “*Dormiu, acordou, foi escovar os dentes... Ir para a escola, aula de piano, brincar e foi dormir de novo!*”.



³⁵ Como uma das preocupações maiores da pesquisa era justamente mostrar que a leitura “infantil” é mais uma dentre tantas outras decidi colocar, lado a lado, num grande capítulo final, os textos produzidos pelas crianças a partir da proposta de leitura em voz alta para o grupo e os estudos introdutórios que fiz dos cinco livros selecionados. Por isso, na eventualidade do leitor da dissertação não conhecer os *livros de imagens* utilizados, talvez seria interessante a opção de se adiantar algumas páginas e dar, primeiro, uma olhadela nas reproduções das ilustrações e na sinopse apresentada no breve ensaio realizado sobre cada obra em particular.

Através de uma leitura extremamente rápida e sintética de *O dia-a-dia de Dadá*, podemos perceber que houve, por parte da leitora, uma preocupação em relacionar as imagens em seqüência e construir uma história com começo, meio e fim. Num só fôlego, Isabela procurou dar sentido às imagens que o autor lhe oferecia.

Leitura de ***O dia-a-dia de Dadá***, por Wesley, Felipe e Rodolfo.

Wesley folheia algumas páginas de *O dia-a-dia de Dadá* e logo se vira para Felipe, chamando-o, todo entusiasmado: “*Olha, tocar piano: dan, dan... Olha aqui? Ô cara, olha aqui! Ela acorda e a outra faz a mesma coisa, o bebezinho*”.

Felipe acompanha a leitura do amigo até o final e, tomando o livro para si, põe-se a ler em voz alta: “*Bolo de chocolate... Acorda, acorda a outra. Sem chinelo e ela também. Duas igualzinha. Escova os dente e a outra também. Na privada e a outra menina na privada também. Ih! Cada coisa!! Cabelo rosa*”.

– “*Cabelo rosa?*”, indaga Wesley.

Felipe não lhe dá ouvidos e continua totalmente entretido na leitura. Depois de olhar as imagens com um pouco mais de atenção diz, parecendo não acreditar naquilo que vê: “*Isso aqui não, isso aqui não... É um pudinho aqui grandão e um pudinho pequenininho*”.

– “*E cadê o cabelo cinza?*”, indaga novamente Wesley.

– “*Ih! Cabelo cinza! Cabelo marrom!*”, retruca Felipe, agora dialogando com o amigo.

– “*Careca!!*”, comenta Wesley, e todos riem.

– “*Cabeça preta, olha aqui*”, diz Felipe, encerrando o jogo sobre as cores dos cabelos das personagens. Assim que vira a última página, questiona os amigos sobre o objeto que está sobre o parapeito da janela. Um deles acha que é um sapatinho, mas Felipe acredita que é uma estrela.



Nesta leitura coletiva de *O dia-a-dia de Dadá*, percebemos que os leitores (Wesley, Felipe e Rodolfo) procuraram relacionar as imagens em seqüência,

tentando produzir um sentido para o texto visual. Além disso, pararam para discutir e comentar as coisas que lhes atraíram a atenção, demonstrando um grande prazer nesta atividade. Atentaram para o fato de existir uma personagem *pequeninha* que repete tudo o que a outra *grandona* faz. Mostraram-se surpresos em relação a algumas figuras representadas, como o pudim grande e o pudim pequeno, os cabelos coloridos das personagens e os objetos sobre o parapeito da janela – seriam estrelas ou sapatos?

Leitura de **Noite de Cão**, por Jean.

Jean inicia a sua leitura de *Noite de Cão* indo e vindo pelas primeiras páginas até dizer: “*Coitado do cachorro*”.

– “*Por quê?*”, indago eu.

– “*Parece que ele tá doente*”, responde Jean.

Depois de folhear mais algumas páginas, fala surpreso: “*Eu não acredito!! Olha o que ele pegou, meu!! A Lua!!*”.

– “*Ele pegou a Lua?*”, indago novamente.

Abandonando o livro antes da seqüência final, conclui: “*Estava a fim de casamento, eu acho!*”.



A leitura de *Noite de Cão* executada por Jean foi pontuada por três etapas distintas. Em primeiro lugar, houve o reconhecimento da personagem principal e uma dúvida sobre ela: estaria doente? Em seguida, o leitor demonstrou ter se dado conta de que o cachorro conseguiu apanhar a Lua. Por fim, foi levantada uma hipótese para justificar tal proeza: o cãozinho deveria estar apaixonado por ela. Satisfeito com esta idéia, Jean decidiu fechar o livro, sem atentar às últimas páginas que mostravam o cãozinho mandando a Lua de volta para o céu, já que suas tentativas para conquistá-la não surtiram efeito.

Leitura de **Noite de Cão**, por Mateus.

Mateus toma *Noite de Cão* nas mãos e começa a ler em voz alta, para si mesmo: *“Era uma vez um cachorro que era muito dorminhoco”*. Volta à capa, olha para o título e, dirigindo-se ao amigo, indaga: *“Que é que está escrito, fala pra mim?”*.

– *“É Noite de Cão”*, responde Juninho, lendo o título.

Leandro, outro integrante do grupo, interessa-se pela discussão dos amigos e comenta: *“Olha aqui, o cachorro está deitado. Olha aqui, o cachorro está bravo”*.

– *“Por que ele está bravo?”*, estranha Mateus.

– *“Não está bravo. Está triste”*, diz Bruno, entrando no papo.

– *“Não está bravo, o quê! Olha aqui a cara dele. Ele está bravo?! Olha aqui!”*, retruca Leandro apontando a figura no livro.

Quando a discussão parece se acalmar, todos se voltam para seus livros, enquanto Mateus segue, compenetrado e hesitante, a sua leitura em voz alta de *Noite de Cão*: *“Ele está falando: au au auuuu... Olha, o cachorrinho está tentando subir... Está morrendo de frio, coitado. Ele vai se cobrir no meio das neves... Olha, o cachorro aqui... Ele se segurando. Olha aqui, ele está caindo, agora. Olha aqui, está subindo e aqui está caindo, quer ver? Aqui vai subir a escada, subiu... e agora vai... O cachorro vai subir na Lua. Aqui ele chegou na Lua... O cachorrinho está caindo da Lua... Pôxa vida... Olha que legal! O cachorro está bravo... Está triste... triste. Está chorando, coitadinho... Olha aqui!! Pôxa vida, o cachorro está bravo, está triste... Olha aqui! Está chorando... Nossa, olha aqui o que que aconteceu...”*.

– *“O que que aconteceu?”*, indago.

– *“Chorou tanto que fez um rio”*, responde Mateus, que continua: *“Subiu na pedra e depois ficou rindo em cima da pedra... Que é que ele tá puxando? Que que é aquilo? Que é que ele está fazendo? Ele está puxando um negócio...”*.

– *“Que é que ele está puxando?”*, pergunto.

– *“Uma água!”*, Juninho se prontifica a responder.

– *“Uma água?”*, procuro saber.

– *“Uma pedra! Uma pedra!”*, diz Mateus todo confiante.

Mas, quando procuro confirmar se o que está representado é realmente uma pedra, retornando-lhe a afirmação em forma de pergunta – “*Uma pedra?*” – , muda logo de opinião e, hesitante, afirma tratar-se de uma onda...

O momento de indecisão parece não comprometer o seu ritmo de leitura, pois Mateus segue com entusiasmo as páginas seguintes: “*A Lua está machucada... Olha aqui! Agora que ele está dançando aqui, e aqui ele está fazendo assim com a Lua* (neste momento gesticula um malabarismo com bolas, como vemos figurado no livro)... *Olha, aqui ele está cantando pra Lua. Olha aqui, ele está dançando pra Lua... Olha aqui, a Lua... Olha aqui, ele pegou a Lua! De novo?!*”, exclama, encerrando a sua leitura.



O registro desta leitura produzida espontaneamente em voz alta por Mateus e seus amigos de grupo parece ir ao encontro da tese do quão difícil é lidar com o teor ambíguo e polissêmico da imagem. Afinal, nas primeiras páginas, o cão estaria com cara de triste ou com cara de bravo? Quando as crianças se depararam com a poética cena do cachorrinho chorando e formando um rio de lágrimas, todas, sem exceção, foram tomadas pela incerteza: O que o cão estaria puxando de dentro do rio: uma pedra, uma bola, uma água, uma onda?

Momentos de indecisão, conforme observado neste e em inúmeros outros episódios, parecem não interferir significativamente no ânimo das leituras produzidas pelas crianças. Aos tropeços, Mateus segue acompanhando o enredo, elencando toda uma série de ações executadas pela personagem principal, e termina a história (que visivelmente o fascinou) com mais uma dúvida – Por que o cão estaria tentando capturar a Lua novamente? – quando, na verdade, o cãozinho estava mandando-a de volta para o céu.

Leitura de ***Outra Vez***, por Thiago.

Thiago inicia a leitura de *Outra Vez* virando as páginas em silêncio, mas uma dúvida o faz dirigir-se a mim: “*O que será que é isso daqui?*”, questiona apontando a almofada sobre a qual se deita a gatinha do livro.

– “O quê que vocês acham?”, pergunto, remetendo a questão aos seus colegas de classe.

– “Uma almofada”, sugere Isabela.

Thiago, alheio ao comentário da amiga, segue adiante na leitura, mostrando-se um tanto surpreso e confuso com o que vê: “Olha só o rabo dele!”

– “Que é que tem o rabo dele?”, pergunto.

Completamente absorto na leitura dos elementos figurativos do livro, Thiago parece não nos ouvir, só às figuras: “Eu não sei... É uma mágica. Que é isso daqui? Eu não enxergo nada. Isso daqui é um gatinho? Dois gatos olhando. Não é dois gatos, não! É um monte de gato!! Olha aqui, um, dois, três... E isso daqui? Olha o anjinho. Ele está com bunda para fora”.

Depois de folhear cuidadosamente o livro em silêncio até o final, Thiago troca-o sem demora por um outro que estava deitado sobre a mesa.



O leitor, neste episódio, demonstrou estar interessado em decifrar a profusão de figuras que povoam o imaginário de Angela Lago. Tratou de tirar suas dúvidas, e de reconhecer e enumerar os elementos representados nas ilustrações. Quando se deu por satisfeito, deixou o livro de lado e foi logo escolhendo um outro. Pelo que pude perceber, não houve, por parte de Thiago, nenhuma tentativa explícita de relacionar as imagens do livro entre si. O jogo parecia outro: olhar e reconhecer as figuras.

Discutindo e analisando as imagens dos livros

A melhor maneira de compreender um quadro, saber por que e para que ele expressa, é saber e compreender como este quadro foi concebido, sentido, por que e por quais meios ele foi realizado assim. Compreender a significação de um quadro é dividir a emoção e o trabalho do pintor diante do motivo.

Paul Signac

Depois que os livros já haviam circulado entre todos os leitores e as primeiras leituras tinham sido efetuadas, propus às crianças uma discussão voltada para as qualidades essencialmente visuais das imagens, pois estava

interessada em investigar as seguintes questões: Qual seria o estilo de imagem preferido por elas? O que, em termos visuais, seria valorizado ou desprezado pelas crianças? Quais seriam suas reflexões a respeito do processo de feitura das ilustrações? Que aspectos seriam levados em consideração quando solicitasse que comparassem as imagens entre si?

Denise Escarpit (1979: 79) explica que “ler bem” significa não somente se prender à literalidade da imagem, mas se voltar igualmente para o seu significado conotativo, isto é, ao seu valor estético e artístico que faz nascer outros mundos:

Todos os estudos realizados sobre a imagem sublinham seu caráter de ambigüidade. A imagem tem como que uma dupla natureza. Por um lado descrevendo a realidade, apresenta-nos um mundo imediato, percebido pela razão, mas por outro, é profeta de um outro mundo para além das margens do conhecimento racional. E Lévi-Straus fala dos dois níveis de organização da imagem, o dos objetos representados e o da composição pictural da qual fazem parte. O significado da imagem é também duplo: por um lado, o significado denotativo que traz informações semânticas, por outro o significado conotativo, que traz informações estéticas.

Essa análise mais atenta das qualidades formais e expressivas das imagens dos livros acredito, pode vir a contribuir para um projeto maior de prevenção contra a solidificação de um gosto voltado para o realismo e o virtuosismo técnico que impedem os espectadores de estarem abertos para apreciar obras que fujam a esse padrão estético. Imprescindível, por isso, é que as produções visuais sejam analisadas tanto na sua condição de coisa material como em seus aspectos representacionais (Osborne, s/d). Importante, também, é atentar para o fato de que as imagens corporizam um modo de ver; que a visão do criador deve ser reconhecida como parte integrante do registro visual (Berger, 1972); e que, portanto, o consumo efetivo das obras visuais pressupõe uma ação dialética que dê conta de pensá-las a partir de questões específicas de linguagem e de produção.³⁶

³⁶ Essa leitura mais atenta, voltada para o processo de criação, implica em novas possibilidades de entendimento e discernimento da imagem. Segundo Jacob Bronowski (1983:116), nenhum trabalho criativo em arte ou ciência existe plenamente para nós se não o tomarmos como artefato fabricado, se não o recriarmos em nossa imaginação.

Considerar a estrutura formal (composição, cores, linhas, forma, luz, movimento) durante o processo de leitura da imagem parece mesmo essencial se levarmos em conta o fato de que são justamente os *elementos espaciais* os entes verdadeiramente responsáveis por tonar *legíveis* tanto as obras mais remotas como a produção contemporânea, uma vez que “o conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através de palavras, e sim de maneira *formal*, através de formas. São sempre as formas que se tornam expressivas”, conforme nos explica Fayga Ostrower (1987: 23).

Pensando num modo de discutir com as crianças aquilo que seus olhos observavam no texto visual, para além das narrativas que inscreviam, bem como percebiam e entendiam os problemas de composição, estilo, autoria, técnicas de ilustração e gosto pessoal, decidi propor-lhes as seguintes indagações: O que vocês acham dos desenhos dos livros? Quem os fez? Como fez? Com quais materiais? Vamos compará-los? O que têm de parecido? O que têm de diferente? Dentre todos, qual é o livro que contém os desenhos que vocês mais gostam?

Confesso que debater questões deste tipo com crianças de 6 anos de idade não foi tarefa fácil. Primeiro porque me pareceu bastante difícil para os pequenos leitores analisarem as características formais das ilustrações sem deixar de considerar o seu conteúdo figurado e, segundo, porque em alguns grupos as propostas que lhes dirigi não surtiram o efeito que esperava, sendo que algumas delas, inclusive, foram abertamente rechaçadas pelos leitores. Enquanto determinadas respostas vieram sobrecarregadas de suposições fantasiosas, outras se resumiram a evasivos “*porque sim*” e “*porque não*”.

No entanto, não posso deixar de admitir que este momento de discussão dos assuntos referentes à natureza da imagem acabou contribuindo para intensificar o diálogo das crianças com os livros e com os autores, conforme pude observar em inúmeras ocasiões. Era como se o olhar do pequeno leitor fosse despertado para além da visão imediata, tornando-se mais penetrante, atento, reflexivo, e aberto a novas relações.

Isto talvez se justifique pelo fato de que, por mais simples que possa parecer, o treino modesto de enumerar e descrever o que vemos numa imagem, poderá conduzir-nos na descoberta de coisas importantes sobre as quais não nos daríamos conta à primeira vista – ainda mais se os textos visuais forem longos, como é o caso das pinturas de um Bosch ou de um Bruegel, conforme salienta Jorge Coli (1988: 122). Rudolf Arnheim (1991), por sua vez, acredita que toda observação é também invenção, na medida em que nos ajuda a olhar para o mundo de uma forma menos rotineira, mais perscrutadora, cuidadosa e atenta, sempre pronta para recriar significações.

Como a imagem nos chega através dos sentidos, podemos ampliar este momento de prazer indo além da mera contemplação, procurando estabelecer novos vínculos entre as formas, luzes, cores, relevos, texturas, enquadramentos e os elementos figurativos reconhecíveis enquanto representação da realidade. No entender de Susan Sontag (1987: 210), a consciência da forma provoca no espectador um distanciamento da obra que acaba por adiar e intensificar a “gratificação” da apreciação:

Fazer com que o espectador tenha consciência da forma implica em prolongar ou retardar as emoções. Pois, na medida em que estamos conscientes da forma numa obra de arte, tornamo-nos de certo modo distantes; nossas emoções não respondem da mesma maneira que na vida real. A consciência da forma produz simultaneamente dois efeitos: proporciona um prazer sensorial independente do “conteúdo”, e convida ao uso da inteligência.

Para Michael Parsons, autor de *Compreender a Arte* (1992), o exame das partes, depois de saboreado o conjunto, parece bastante interessante em se tratando de um projeto de educação estética. Atentando para os pormenores, encontraremos possibilidades sempre novas de revermos nossa compreensão do conjunto, num jogo de ir e vir que pode tornar mais complexa a leitura pictórica – que vai da percepção global ao trajeto mais analítico, mais voluntário e reflexivo, permitindo ao leitor penetrar cada vez mais fundo nas camadas significativas do texto visual.

As reflexões destes inúmeros teóricos parecem, aos meus olhos, suficientes para mostrar que a discussão de questões voltadas para a essência visual das imagens pode estimular as crianças a reviver o percurso do artista no

ato de criação, incluindo-se aí as suas escolhas formais, suas influências e os diálogos que estabelecem com as outras produções... Importante também é que encontrem oportunidades para verbalizar e compartilhar suas percepções com seus pares, pois assim poderão refletir sobre o que ainda não compreenderam e, também, tornar mais complexas e abrangentes as impressões, as idéias e os sentidos produzidos.

Nos tópicos subseqüentes, são apresentadas as reflexões e suposições levantadas pelas crianças durante a discussão sobre o processo de feitura das imagens e das suas qualidades formais.

A autoria das ilustrações

Quando indaguei às crianças se poderiam imaginar quem havia feito os desenhos dos livros, a maioria disse tratar-se do *autor*, enquanto algumas se referiram à figura do *pintor*. Uma delas, inclusive, citou o nome de Luís Camargo, enquanto outra mencionou o nome de Eliardo França – autores/ilustradores bastante trabalhados em sala de aula pelas suas professoras, como vim saber posteriormente.

Mesmo prescindindo da leitura alfabética, trataram de procurar e apontar algumas partes dos livros, como a capa, a página de rosto, a ficha técnica e a contracapa, onde achavam possível encontrar impressa alguma informação reveladora sobre o autor/pintor. Graças a este trabalho investigativo, algumas crianças acabaram descobrindo na contracapa de *Noite de Cão*, *O Almoço* e *O dia-a-dia de Dadá*, fotos e textos sobre os ilustradores. Comportamento ativo que revela a familiaridade de boa parte dos alunos dessa unidade de ensino com o livro infantil, entendido como produto planejado e concebido por uma pessoa que se dedica a escrever e desenhar histórias.

Mais tarde, durante a realização de entrevistas informais com as professoras das duas turmas, pude conhecer um pouco a respeito do trabalho que realizavam em sala de aula, o qual, provavelmente, tiveram algum tipo de influência sobre as respostas e suposições levantadas pelas crianças durante todo o período de discussão sobre as imagens dos livros.

Uma das educadoras explicou que sempre conversa com seus alunos a respeito dos autores dos livros que lêem em classe: “*Antes de contar a história eu mostro a capa e falo: Olha, o ilustrador deste livrinho é tal, e quem escreveu é fulano de tal, quem fez as ilustrações (e explico pra eles que ilustrações são os desenhos) foi fulano de tal...*”. Já a outra professora, além de fornecer aos alunos rápidas informações sobre os autores dos livros selecionados para leitura, contou que toda vez que trabalha com a produção de livros artesanais em sala de aula aproveita a situação para orientar as crianças a assinarem os volumes como autoras ou ilustradoras, como havia acontecido recentemente durante o processo de confecção de um livro sobre as memórias familiares dos estudantes, que chamaram *O Livro da vida*.

Apesar da evidente familiaridade de algumas crianças com os livros e com o processo de reconhecimento do autor, não pude deixar de me surpreender com o inusitado de certas respostas, como aquelas que apontaram *Deus* como sendo o criador dos desenhos e das histórias dos livros. No entanto, não é apenas porque diz coisas “absurdas”, “desconcertantes” ou “fora da realidade” que devemos acreditar que a criança, muito mais que o adulto, apresenta uma predisposição mais acentuada para fantasiar ou para imaginar as coisas. Nestes casos, segundo acredita Bruno Munari (1987:32), quase sempre a criança executa “uma operação muito mais simples: projecta tudo aquilo que sabe em tudo aquilo que não conhece à fundo”. Ou seja, transpõe o seu mundo conhecido sobre tudo aquilo que ainda desconhece, recorrendo sempre à memória associativa. Por isso, caso os pequenos leitores tenham aprendido que foi Deus quem criou o homem, os animais, o mar e todas as coisas do mundo, por projeção ou correspondência, não é difícil terem imaginado que Ele também possa ter feito os livros, automóveis ou estradas...

Os materiais e técnicas empregadas na produção das imagens

Depois do debate sobre a questão da autoria, propus aos meninos e meninas que tentassem explicar como foram feitas as imagens dos livros e quais materiais foram utilizados pelos ilustradores na produção das mesmas.

Em geral, pude notar que as crianças receberam com bastante interesse a proposta de imaginarem a ilustração em *processo*, refazendo para si a ordem de procedimentos empregados na concepção das imagens, tornando suas parte da experiência do artista no momento da criação. Algumas, mais ansiosas, reviravam o livro de cima para baixo em busca de informações; tocavam as ilustrações com as mãos; chegavam bem pertinho delas para poder enxergar melhor e recolher os subsídios necessários para desvendar as etapas de produção anteriores à impressão... De maneira semelhante como fazem quando montam e desmontam seus brinquedos para descobrirem como foram produzidos, procuravam partir do livro pronto até chegar ao papel em branco, para *remontá-lo* novamente em sua forma final.

Todos os grupos fizeram um levantamento bastante complexo dos materiais possivelmente empregados na produção dos livros: papel sulfite, cartolina para a capa, cola, plástico, grampeador, lixa, lápis de cor, pincel, grafite, tinta, giz de cera – materiais aos quais provavelmente têm acesso livre em casa ou em sala de aula. As observações a respeito de como foram produzidas as imagens de cada obra em particular serão apresentadas no capítulo final.

Comparando os livros de imagens

Quando sugeri às crianças que comparassem os livros entre si, pude perceber que a maioria optou por descrever as semelhanças e diferenças entre os objetos/seres representados e entre as cores. Para facilitar o andamento da proposta, achei por bem solicitar que se detivessem na análise de apenas duas duplas de livros: *Noite de Cão* x *O Almoço* e *Filó e Marieta* x *Outra Vez*. Esta escolha foi feita levando-se em conta algumas afinidades e diferenças formais marcantes entre as imagens dos respectivos pares de publicações.

O Almoço e *Noite de Cão*, por exemplo, compartilham entre si a técnica do recorte e colagem, mas se diferenciam pelo contraste entre as cores puras e vibrantes do primeiro, e pela coloração econômica e o preto e branco do segundo.

Enquanto em *Outra Vez* observamos toda uma riqueza na concepção das texturas, objetos e cenários, em *Filó e Marieta* deparamo-nos com imagens sintéticas e chapadas, bem definidas em seus contornos. Por outro lado, em ambos os livros é possível notar uma preferência pelas tonalidades rosas, lilases e azuis, e pela palidez geral dos pigmentos empregados.

Ao compararem *Noite de Cão* e *O Almoço*, as crianças se detiveram principalmente nas semelhanças entre as cores, por elas enumeradas à exaustão – sem que houvesse maiores preocupações com as variações de tonalidade e saturação –, e na diferença entre os animais protagonistas dos livros (cachorro e coelho).

Com relação à *Filó e Marieta* e *Outra Vez*, igualmente se dispuseram a nomear as semelhanças e diferenças entre as cores e personagens, como podemos observar neste conjunto de verbalizações:

“Aqui é branco e aqui é branco.”

“Cachorro marrom e cachorro marrom.”

“Cachorro com cachorro.”

“Eu acho que aqui tem uma fada e aqui tem uma moça.”

“Aqui tem o bode: aqui. E nessa tem a fadinha que transformou o ratinho.”

Por fim, apontaram ainda a diferença entre elementos-chave da narrativa, como o fato de que se em *Filó e Marieta* uma personagem presenteia a outra com uma varinha de condão, em *Outra Vez*, a menina dá um vaso de flores para o menino: *“Aqui tem uma flor e aqui tem um presente (a varinha mágica)”*.

Seria importante esclarecer que algumas crianças visivelmente estranharam que eu houvesse pedido que fizessem uma análise comparativa das ilustrações dos livros. Para muitas delas, as publicações não apresentavam analogias consideráveis entre si. Por isso, trataram de frisar as diferenças que julgavam mais significativas entre os volumes. No entanto, não posso dizer que a proposta tenha sido realizada em vão, pois através desse exercício puderam levantar importantes questões relativas:

- a) ao formato dos livros – vários grupos, subvertendo a minha proposta inicial, ressaltaram a coincidência de medidas e de apresentação

visual entre *O Almoço* e *O dia-a-dia de Dadá* (títulos de uma mesma coleção);

- b) à presença das cores, que se repetiam ou se contrastavam de um livro para outro;
- c) à presença significativa de cães em *Filó e Marieta*, *Outra Vez* e *Noite de Cão*.

Ao contrário do ocorrido em pesquisa anterior (Ferraro: 1994), na qual grupos de crianças de 1ª a 4ª série visivelmente se esforçaram por estipular critérios de classificação para os desenhos dos livros (engraçado, de fantasia, de realidade, riscado, apagado, muito colorido...), os atuais leitores não se propuseram a levar adiante a discussão a respeito do estilo desenvolvido por cada ilustrador. Provavelmente porque, tal como revelam uma série de entrevistas coordenadas por Parsons (1992), as crianças pequenas apresentam, desde o início, uma aptidão especial para reagirem esteticamente ao mundo, extraindo das aparências um prazer natural, essencialmente estético, sendo que o traço comum é a alegre aceitação de temas e estilos variados de pintura, indo do mais naturalista ao mais abstrato, da simplicidade das formas à abundância de pormenores. Segundo o seu entender, não há ainda, nesta idade, uma preferência ou rejeição declarada por determinado estilo de imagem, o que virá a se acentuar mais tarde, por volta dos oito ou nove anos, quando o gosto pelo realismo irá imperar por um bom tempo, podendo, inclusive, se estender por toda a vida.

Os desenhos mais apreciados

Para encerrar a discussão sobre as imagens dos livros, foi proposto aos pequenos leitores que apontassem o livro que, para eles, continham os desenhos mais bonitos. O mais citado foi *Noite de Cão* (13 vezes), seguido de *O dia-a-dia de Dadá* (11), *Outra Vez* (10), *O Almoço* (6) e *Filó e Marieta* (3).

Quando solicitei que explicassem o porquê de tais escolhas percebi que, para muitas crianças, não foi possível deixar a história em suspensão para que as ilustrações tivessem a chance de ser consideradas isoladamente. Era como

se a história que as imagens contavam não pudesse ser esquecida um momento sequer para que uma análise mais atenta dos modos de representação visual se configurasse. Por isso, grande parte dos desenhos foram tidos como preferidos, não apenas por conta do estilo ou da qualidade visual das imagens, mas por razões bastante diversas.

Para alguns, a escolha se deu em função das *personagens*:

“Porque tem coelho, tem um monte de bicho... tem anjo” (Outra Vez).

“Por causa do cachorrinho” (Noite de Cão).

“Porque tem a professora” (O dia-a-dia de Dadá).

Para um segundo grupo de crianças, a eleição foi motivada pelo *enredo*:

“Porque ele vai para a Lua” (Noite de Cão).

“Porque este (o cão) está atrás deste (do vaso)” (Outra Vez).

Para um terceiro grupo, ainda, a escolha foi induzida pela presença de alguns *detalhes específicos*:

“Porque tem chapéu” (Filó e Marieta).

“Porque tem o cabelo todo enrolado” (O Almoço).

E, finalmente, um último conjunto de crianças procurou justificar sua opção a partir de considerações referentes às imagens em si:

“Porque tem um monte de desenho bonito” (Outra Vez).

“Eu gostei pra desenhar numa folha” (O dia-a-dia de Dadá).

“Porque estes desenhos foram feitos com lápis...” (Filó e Marieta).

“Porque é mais colorido” (Outra Vez).

“Porque este tem rosa e eu gosto de rosa” (Outra Vez).

“Porque tem as cores mais coloridas” (O dia-a-dia de Dadá).

A cor parece ser, sem dúvida nenhuma, o elemento formal que mais chamou a atenção das crianças durante toda a discussão em torno das características estéticas das imagens. Isto talvez seja decorrente do fato das cores atuarem diretamente na emotividade humana e mobilizarem todos os nossos sentidos, produzindo uma sensação de movimento, uma dinâmica envolvente e compulsiva, segundo entende Modesto Farina (1982). O imenso fascínio que exerce sobre a humanidade é, muito provavelmente, responsável

pela proliferação de estudos que a tematizam e que provêm das mais diferentes áreas do conhecimento: da arte, da religião, da psicologia, da física, da biologia, da medicina...

Enquanto Donis Dondis (1997), por exemplo, toma a cor como o componente visual de maior apelo sensual e de forte conotação simbólica, Rudolf Arnheim, em *Arte e Percepção Visual* (1991: 327), discute o polêmico e antigo dilema da percepção da cor como essencialmente emocional e da percepção da forma como uma experiência mais ligada ao intelecto:

É provavelmente verdade que a receptividade e rapidez da experiência são mais características para as respostas à cor, enquanto o controle ativo caracteriza a percepção da forma. Mas só se pode pintar ou entender um quadro, organizando-se ativamente a totalidade dos valores da cor; por outro lado, submetemo-nos passivamente à contemplação da forma expressiva. Ao invés de falar de respostas à cor e respostas à forma, podemos, com maior propriedade, distinguir entre uma atitude receptiva aos estímulos visuais, que é encorajada pela cor mas que se aplica também à forma, e uma atitude mais ativa, que prevalece na percepção da forma mas que se aplica à composição da cor.

Em suas pesquisas sobre a compreensão da arte, Michel Parsons (1992: 50) observou que as crianças apresentam uma forte tendência para associar ao sentido dos quadros os mais variados tipos de idéias e recordações extraídas do seu universo cotidiano particular. Quando pequenas, parecem não distinguir muito bem o prazer daquilo que vêem daquilo que recordam. Podem gostar do quadro com desenho de cão porque adoram brincar com os caninos de verdade, ou admirar uma pintura que representa uma velha sentada na cadeira de balanço porque se lembram da avó que tanto apreciam. Segundo acredita ainda o autor, as crianças, até os 7 ou 8 anos de idade, demonstram uma atração irresistível pela cor. Muitas delas tendem a achar que uma imagem é melhor quanto mais colorida e luminosa for, sendo que a preferência geralmente recai sobre as cores puras ou por aquelas que apreciam no dia-a-dia. Ou seja, é mais freqüente que as cores sejam vistas não enquanto forma atuante no conjunto compositivo da imagem, mas como elemento complexo e belo em si mesmo. Vejamos o que Parsons (1992: 44-55) diz, literalmente:

A cor é particularmente importante. Todos os estudos efetuados com crianças pequenas chegam à conclusão de que há dois aspectos que dominam a sua reação à arte: a cor e o tema. (...) Assim que temos

idade para falar acerca dos quadros, referimo-nos quase sempre às cores. Estas são intrinsecamente atraentes, constituindo uma fonte natural de prazer. Agradam-nos, achamo-las bonitas.

Bachelard (1996: 112), por sua vez, considera que a cor é a maior das seduções sensíveis, um convite certo ao devaneio, a viagens para regiões anteriores à linguagem. Segundo o filósofo, quando revivemos em sonho o passado de outrora, retomamos nossa visão primordialmente multicolorida do universo, pois a “infância vê o Mundo Ilustrado, o Mundo com suas cores primeiras, suas cores verdadeiras”.

Narrativa oral do livro escolhido

Ninguém sabe que lendo revivemos nossas tentações de ser poeta. Todo leitor, um pouco apaixonado pela leitura, alimenta e recalca, pela leitura, um desejo de ser escritor. Quando a página lida é bela demais, a modéstia recalca este desejo. Mas o desejo renasce.

Gaston Bachelard

O entendimento da leitura como um ato solitário e silencioso, segundo nos lembra Magda Soares (1995: 87), faz parte de uma visão contemporânea do ato de ler, pois historicamente “a leitura foi sempre um ato social. Nós passamos de um ato social em que as pessoas lêem em conjunto, em uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea, e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que, na verdade, ela não é”.

Já Márcia Abreu e Luiz Percival Britto (1995: 8-9) explicam que o termo “leitura” originalmente implicava na escolha de um ponto sobre o qual dissertar ou de uma história para ser narrada, não havendo maiores vínculos com a prática da escrita:

O interessado maior da leitura, feita necessariamente em voz alta, era a audiência, sendo o leitor aquele que apresentava o texto. A escrita constituiu-se em relação com o desenvolvimento do comércio, com a intensificação das comunicações e com a personificação do direito. Entretanto, manteve, ao longo dos séculos, uma dependência com relação à fala. A dissociação das duas formas de expressão processou-se em tempos relativamente recentes, se considerarmos o momento da invenção da escrita. Ler e escrever constituíam atividades distintas, para as quais era necessário um aprendizado diferenciado. Por muito tempo, não foram percebidas como atividades

correlatas, aprendia-se a ler – sempre em voz alta – e, posteriormente, caso se julgasse necessário, aprendia-se a escrever.

Pensando na leitura em voz alta como uma forma de se resgatar e reviver as formas primitivas de leitura caracterizadas como ato coletivo, decidi propor aos pequenos leitores a realização de leituras orais para o grupo. Mesmo porque, segundo Cagliari (1990: 22), a “melhor maneira para se descobrir o que os alunos pensam da escrita e da leitura é através da produção de textos espontâneos”.

Assim que formulava o convite às crianças, a maior parte delas tratava rapidamente de tomar em mãos o livro que queria ler. Outras, mais indecisas, acabavam por escolher um dos volumes dentre aqueles que haviam sobrado sobre a mesa. Em alguns grupos aconteceu de mais de uma criança escolher o mesmo livro. Foi proposto, nestes casos, que contassem a mesma história, da maneira como quisessem.

De minha parte, portei-me como uma ouvinte atenta, participando com acenos de cabeça, perguntas, e também frisando algumas falas das crianças, pois senti isto poderia funcionar como uma espécie de estímulo para os pequenos leitores durante esta empreitada um tanto inusitada para eles, conforme pude conferir.

Do total de 40 crianças, enquanto 2 insistiram para contar mais de uma história, 7 preferiram não se arriscar na leitura em voz alta, por diferentes motivos:

“Eu tenho vergonha.”

“Eu não sei.”

“Eu tenho medo de errar.”

Estas falas me pareceram motivadas por diferentes razões: por uma simples timidez momentânea; por estarem acostumadas a uma postura pouco ativa em sala de aula – quem conta história e realiza a leitura em voz alta dos livros é sempre a professora –, e por se sentirem inseguras em relação aos mecanismos necessários para empreenderem a leitura dos textos visuais.

Das 35 histórias lidas em voz alta pelas crianças, 11 foram baseadas em *O dia-a-dia de Dadá*, enquanto que *Filó e Marieta*, *O Almoço*, *Noite de Cão* e *Outra Vez* inspiraram a produção de 6 narrativas orais cada um.

A exemplo do ocorrido no momento primeiro de contato com os livros – quando as leituras iniciais se deram de maneira espontânea e informal – pude observar que, no transcorrer das leituras orais, a contribuição dos ouvintes tendeu a enriquecer imensamente as interpretações dos textos visuais, tornando-as mais dinâmicas e complexas. As dúvidas, os desacordos e sugestões proferidas pelos que acompanhavam o narrador colaboraram para que elementos figurativos, antes esquecidos, fossem levados em consideração, para que novas relações pudessem ser estabelecidas entre as figuras, e para que as passagens mais significativas da história fossem constantemente reelaboradas pelo grupo. Isto ocorreu de maneira mais intensa nas leituras dos livros escolhidos por um número maior de crianças, uma vez que tendo assimilado o enredo, os ouvintes puderam reestruturar as narrativas e enriquecê-las em diversas passagens quando era chegada a hora de tomarem o posto de narrador.

Enquanto contavam as histórias para seus amigos, as crianças não só se preocupavam em descrever e narrar o que viam, mas também se dispunham a interpretar a leitura, mudando o tom de voz, produzindo diálogos para os personagens, servindo-se de vários recursos expressivos da linguagem oral, como interjeições, onomatopéias, diminutivos, interrogações, exclamações etc. As imagens gravadas em vídeo também me asseguraram a apreensão de uma variedade de gestos, de expressões faciais, interações e de representações mímicas registradas durante toda a atividade de leitura.

Dentre o conjunto de 35 narrativas produzidas oralmente pelas crianças, acabei selecionando 12 exemplos – apresentados no capítulo final –, que me pareceram adequados à análise justamente por ilustrarem toda a diversidade de leituras, posturas e encaminhamentos frente ao livro. Devido ao fato de *O dia-a-dia de Dadá* ter sido acionado para leitura quase duas vezes mais que os outros livros, decidi apresentar 4 das leituras produzidas pelas crianças a partir do seu texto visual. Quanto às narrativas elaboradas a partir da leitura das outras obras, acabei optando por reproduzir e analisar apenas 2 exemplos cada. É importante esclarecer, ainda, que nos comentários que se seguem à apresentação de cada

episódio foram levantadas algumas questões pertinentes ao conjunto de leituras e outras referentes aos casos específicos que, somadas, resultam naquilo que pude observar e refletir a respeito da leitura que o leitor mirim faz dos *livros de imagens*.

O último capítulo desta dissertação conjuga e ao mesmo tempo contrapõe, portanto, a leitura crítica que fiz dos 5 livros selecionados e as leituras realizadas pelas crianças, ressaltando assim as múltiplas maneiras como podemos lê-los em diferentes ocasiões e momentos de nossas vidas.

O livro preferido

Depois de manusearem os livros livremente, analisarem suas imagens, lerem para os amigos e ouvirem as histórias contadas por eles, tendo em vista o encerramento das sessões de leitura, propus às crianças um breve debate sobre o livro preferido em sua totalidade de aspectos. Os livros mais citados pelos meninos e meninas foram *Noite de Cão*, que recebeu 11 votos, e *O dia-a-dia de Dadá*, escolhido por 10 crianças. Já *O Almoço*, *Outra Vez* e *Filó e Marieta* foram mencionados 6 vezes cada um.

O sucesso nas leituras, em alguns casos, parece ter interferido nas escolhas dos leitores mirins. Vejamos o caso de *Filó e Marieta* e *Outra Vez*. Quando solicitei às crianças que discutissem a respeito dos livros que continham os desenhos mais bonitos, *Outra Vez* foi mencionado 10 vezes e *Filó e Marieta* apenas 3. Depois de executadas as leituras orais, houve um empate de votos (6) entre estes dois títulos na escolha do livro como o mais apreciado em seu conjunto de aspectos (narrativo, visual e material). Esta reorganização dos votos, talvez se justifique pelo fato de *Outra Vez* ter suscitado maiores dificuldades de leitura, ao passo que *Filó e Marieta* inspirou a produção de leituras que denotam uma compreensão e um domínio muito mais amplo e tranqüilo do texto visual.

O mesmo não se deu com relação à *Noite de Cão* que, apesar do enredo complexo e difícil de ser acompanhado pelos pequenos leitores, foi o livro tido como preferido nas duas ocasiões: tanto quando o que estava sendo julgado eram os desenhos isoladamente, como no momento de encerramento das atividades de leitura, quando discutíamos sobre o livro preferido na totalidade de aspectos. Mas, por que este livro encantou tanto os leitores? O que o fez manter-se no topo das preferências das crianças?

Noite de Cão parece mesmo agradar a qualquer um que o tenha em mãos. Muito provavelmente porque contenha uma história de ação surpreendente, um enredo complexo e bem humorado e, ainda, um projeto gráfico arrojado, econômico e direto, numa linha um tanto minimalista. Podemos acrescentar, ainda, o fato do protagonista ser um cãozinho maroto, figura extremamente atraente e cativante aos olhos do público infantil (e adulto também).³⁷

Apesar de toda a minha preocupação em tentar compreender as escolhas das crianças, algumas não se dispuseram a satisfazer a minha curiosidade, resumindo-se a evasivos: “*Porque eu gosto dele*” ou “*Porque ele é mais legal*”. Outras, no entanto, revelaram, através de suas falas, que a eleição do livro preferido foi induzida pelos mesmos critérios utilizados na seleção dos desenhos mais apreciados, ou seja:

a) por causa das *personagens*:

“*Porque tem um cachorrinho que é legal*” (*Noite de Cão*).

“*Porque tem cachorro, o gato, o rato e a Fada fez um bolo*” (*Filó e Marieta*).

b) por conta da *história*:

“*Porque os desenhos são mais legal e a historinha também*” (*O Almoço*).

“*Porque eu gosto da história*” (*Noite de Cão*).

b) por motivos relacionados diretamente com as *ilustrações*:

“*Porque ele é mais colorido*” (*Outra Vez*).

“*Porque é feito de canetinha*” (*O dia-a-dia de Dadá*).

³⁷ Lembremos que o cão, além de ter sido o primeiro animal domesticado pelo homem, é tradicionalmente tido como o seu “melhor amigo”, por conta da lealdade e companheirismo que lhe vêm devotando ao longo dos tempos.

“Porque o desenho é mais legal” (O Almoço).

d) e devido a alguns *detalhes isolados*, mas muito significativos aos olhos do pequeno leitor:

“Eu gostei mais porque tem brinquedinho” (O dia-a-dia de Dadá).

“Porque tem a varinha mágica” (Filó e Marieta).

Enfim, ao que parece, as crianças tendem a se deixar seduzir por aquilo que lhes toca emocionalmente, seja a presença de um animal, de um brinquedo, de elementos sobrenaturais ou das cores que as fazem sonhar. O livro, antes de ser recebido com ressalvas e com uma expectativa crítica, é primeiramente saboreado e filtrado pela sensibilidade do pequeno leitor, que deseja, acima de tudo, deixar-se levar pelo prazer da descoberta e da aventura que a leitura pode lhes proporcionar.

O livro de imagens e suas múltiplas leituras

Sinopse:

Este *livro de imagens* não conta, propriamente, uma história. Retrata cenas e ações cotidianas vividas por Dadá, uma menina que sempre se encontra na companhia de gato e de uma menininha (sua boneca?), que reproduz todos os seus atos em menor escala. Na primeira página, observamos Dadá dormindo e, nas outras, acordando, escovando os dentes, tomando café da manhã, estudando, tocando piano, brincando e, por fim, dormindo novamente.

Composição geral do livro:

O *dia-a-dia de Dadá* é composto por 8 páginas numeradas. O formato pomposo, de 30 x 30 cm, próprio da coleção *Conte Outra Vez...*, talvez resulte de uma deliberada concorrência com a tela da TV. Essa particularidade espacial permitiu que as imagens fossem impressas com dimensões bastante avantajadas. Já as margens brancas que circundam as ilustrações contribuem consideravelmente para separar e ressaltar os quadros vizinhos, postos lado a lado.

O planejamento visual da capa é bastante sóbrio e econômico. Concebida em cartão, apresenta-se recoberta por uma película plástica que, além de protegê-la, ajuda a acentuar o brilho das cores. Sobre fundo verde bandeira foram impressos o nome do livro, do autor (ambos em branco) e da editora (em amarelo). Ao centro foi reproduzida, em 10 x 10 cm e com margem de 0,5 cm – recurso que induz o leitor a associá-la a uma fotografia –, parte da imagem que mostra o despertar de Dadá, presente na página dois. As ilustrações internas, por sua vez, foram impressas sobre papel couchê brilhante.

Na contracapa encontramos a relação de títulos editados pela coleção, um pequeno texto que traz rápidas informações sobre a publicação, e uma foto em preto e branco do autor, focalizando seu rosto e ombro esquerdo, sobre o qual se encontra sentada a minúscula Dadá. O encontro e o contraste de dimensões entre as duas personagens, da ficção e da vida real, talvez tenham sido planejados para surpreender ainda mais os pequenos espectadores e

encantá-los com o mundo tridimensional e em miniatura que podem ter diante de si sempre que se aventurarem a percorrer as páginas do livro.

Análise da narrativa e das imagens:

O texto impresso na contracapa do livro traz um comentário bastante revelador sobre o procedimento artístico do ilustrador: “Sempre em busca de novas propostas, cada vez mais, Marcelo nos surpreende, como neste livro de imagens, onde utilizando somente massa de modelar, criou mais de 500 pecinhas, muitas delas com menos de 1 cm, que depois de montadas em cenários e fotografadas fazem parte agora do DIA-A-DIA DE DADÁ”.

A utilização do recurso da modelagem, mais que o recorte e colagem, sobre o qual falarei mais adiante, possibilita ao ilustrador tornar *vivas* as imagens que produz. A flexibilidade do material permite recriar com grande complexidade a realidade tal como é ou como gostaríamos que fosse. Para que isso aconteça, além da produção das peças e da montagem em si, conforme observa Bahia (1995: 59): “torna-se necessário planejar bem a composição e o cenário, adequar luminosidade, volume, textura, para que, ao serem fotografadas, produzam o efeito desejado”.

Sabemos que a massa de modelar desde muito tempo vem ocupando um lugar cativo nas mesinhas de nossas salas de educação infantil, bem como no cinema de animação,³⁸ segundo aponta Martins (1989: 140). Assim sendo, é possível supor que uma boa parcela de leitores possa vir a reconhecer o uso da técnica de modelagem na confecção das figuras do livro, dada a familiaridade com esse tipo de material, via escola, cinema e TV.³⁹

Desde o momento primeiro da abertura do livro e até mesmo depois de inúmeras leituras é impossível deixar de admirar o minucioso trabalho de

³⁸ Resistindo aos novos meios tecnológicos de animação, curtas e até mesmo longa-metragens confeccionados com o uso da massa de modelar continuam sendo produzidos no mundo todo. Técnica que, inclusive, vem sendo amplamente empregada na propaganda e na produção de *videoclipes*.

³⁹ Esta expectativa sobre o reconhecimento do uso da massinha na produção das figuras não se confirmou durante a discussão sobre a confecção das imagens do livro. É preciso esclarecer, no entanto, que em outros estudos realizados com crianças um pouco mais velhas ou de outra condição sociocultural, muitos meninos e meninas puderam identificar com facilidade a utilização da massa de modelar em *O dia-a-dia de Dadá*, bem como o emprego do recorte e colagem em *O Almoço*.

reconstrução dos objetos realizado por Marcelo Xavier, seus inúmeros efeitos de texturas e pequenos detalhes. O acabamento das peças é impecável, e os encaixes, perfeitos. A espantosa maleabilidade da massa de modelar permite que se dobre, junte, sobreponha, sustente, cole, envergue, enfim, que se explore o material de infinitas formas.

Aos leitores é oferecido o passaporte de entrada para um universo semelhante ao seu, mas mil vezes mais colorido, luminoso, macio e maleável. Ao mesmo tempo em que o ilustrador procura reproduzir com fidelidade os objetos cotidianos, móveis, plantas e alimentos em seus detalhes mínimos, trata de compô-los e associá-los segundo seu ponto de vista particular.

As cores utilizadas se destacam pela luminosidade, pelo contraste e por virarem as costas aos padrões naturalistas, fugindo do convencional em nome de uma maior expressividade estética. Enquanto o gato e o cabelo de Dadá são concebidos em turquesa, a cabeleira da professora apresenta-se em *pink*.

Ao contrário do que ocorre com outros materiais, como o guache, a aquarela ou o pastel, o uso da massinha inviabiliza a mistura das cores entre si e a criação de superfícies em semitons, degrados... Devido a esta particularidade e à constância com que as cores chapadas se revezam entre si, o ritmo visual da composição acaba se acentuando e obrigando o olho do espectador a percorrer o trajeto luminoso que as cores descrevem sobre o papel. O contraste pictórico observado em quase todos os quadros advém menos do jogo das cores complementares do que da pigmentação extraluminosa da massa de modelar, entre as quais predominam o amarelo, o rosa escuro, o turquesa, o verde claro e escuro, e uma gama variada de laranjas que culmina no terra escurecido. Pelo fato das cores primárias serem evitadas, observamos que o vermelho praticamente não participa da composição pictórica, enquanto que o amarelo tende para o limão e o azul para o turquesa.

Os cenários, dotados de pisos e paredes perpendiculares, apresentam acabamento variado, conforme os espaços que figuram (banheiro, quarto, sala de aula, copa etc.). Para a representação do banheiro, por exemplo, foi escolhido um fundo quadriculado para simular paredes azulejadas. A iluminação

cenográfica, por sua vez, ajuda a acentuar o volume das figuras e a determinar o clima próprio de cada cena. De noite, quando Dadá está dormindo, seu quarto encontra-se submerso numa penumbra azul opaca. De manhã, luminosos raios amarelos entram pela sua janela, convidando-a a acordar.

A proporção estabelecida entre as figuras, como nos desenhos infantis, não se submete a regras rígidas: observamos na página 3 que o creme dental é maior que o braço de Dadá, e que a escova de dente certamente não há de caber na sua boquinha. Algumas marcas gráficas, como a forma dos olhos e pequenos detalhes decorativos, também são responsáveis pela manutenção da unidade do conjunto e, ao mesmo tempo, pela definição do estilo do ilustrador.

De um modo geral, objetos, brinquedos e plantas guardam maior fidelidade aos modelos naturais, se comparados com a representação da figura humana e mesmo dos animais (gato e passarinho). O corpo de Dadá é constituído por uma cabeça ovalada, equilibrada sobre um cone pouco pontudo. Do topo do cone brotam os braços e, da base, saem as pernas – sem que lhes sejam definidas as curvas do tórax, dos membros, ou articulações. Os pés, arredondados e com um suave achatamento da sola, se coadunam com o esquema escolhido para compor as mãos, marcadas com pequenos cortes que definem os dedos.

Na página 5, quando Dadá se encontra na escola junto aos outros alunos e à professora, embora seja mantida a mesma estrutura corporal para todos (os mesmos esquemas para braços, mãos, pernas, olhos, narizes etc.), observamos uma preocupação do autor em marcar as diferenças de fisionomia, de cor, do modo de se vestir e arrumar os cabelos etc.

A forma física do gato – exceto pela boca, o bigode e o rabo –, praticamente reproduz o esquema corporal humano, o que se justifica pela evidente intenção de humanizá-lo. Ao contrário da pequena menina que repete tudo o que é feito por Dadá (não sabemos se se trata de um ser vivo ou uma boneca manipulada por ela), o gato compartilha com a personagem principal todas as ações cotidianas. Enquanto Dadá estuda piano, ele toca violino; no momento em que Dadá aparece escovando os dentes observamos que o gato

(ou seria uma gata?) se encontra sentado no vaso sanitário fazendo as suas necessidades, e assim por diante.

Neste, como em todos os livros selecionados para a pesquisa, o animal, humanizado ou não, ocupa sempre um papel de destaque, provavelmente porque, tal como as crianças, centralize as suas preocupações no comer, no brincar, no dormir, na imitação dos gestos dos adultos...

Além do recurso da personificação, que “visa provocar a empatia da criança, sinalizando, nos *textos visuais* em que ocorre, que o *leitor-alvo* (ou *leitor implícito*) é a criança” (Camargo,1998: 121), é possível verificar a existência de outros elementos trabalhando em favor da adesão afetiva do pequeno leitor à narrativa visual. O fato de Dadá, a protagonista, ser uma criança, por exemplo, pode servir de estímulo para que o leitor de idade aproximada se identifique com ela. Já o grotesco, representado pela cena no banheiro, parece afrouxar ainda mais as distinções entre as personagens e as pessoas de carne e osso, constituindo, assim, um aparte fictício de grande auxílio para o fenômeno da projeção.

Em *O dia-a-dia de Dadá*, Marcelo Xavier explora com humor e fantasia o cotidiano de uma pequena menina, mas não faz da sua obra um documentário realista. Ao mesmo tempo em que descreve ações e situações totalmente corriqueiras e comuns – como a ida à escola, o dormir e o acordar, a visita ao banheiro –, compartilha com o pequeno leitor uma percepção de mundo dominada pelo brincar, pela fantasia e pelo faz-de-conta.⁴⁰

Dadá não vive num castelo medieval, mas numa casa que se aproxima de um padrão arquitetônico residencial da classe média. Tampouco vive rodeada por feiticeiras e gnomos. É uma heroína comum, que faz tudo o que uma criança de sua idade costuma fazer, mas que nem por isso deixa de viver sonhos e devanear. O autor, transmutando o animal doméstico em amigo confidente, dando vida própria aos brinquedos e permitindo às estrelas descenderem até a terra

⁴⁰ O realismo fantástico, tão característico da identidade cultural latino-americana, configura-se como um dos elementos responsáveis por fazer com que o livro infantil produzido em nosso continente esteja entre os melhores do mundo todo, dada esta mistura, na medida certa, de experiência cotidiana e de fantasia. Isto porque, ao conjugarem fatos banais da vida diária e da realidade imaginária, estabelecem mais facilmente uma comunhão com a alma do leitor, pois, segundo o entender de Bachelard (1984), todos nós, desde o momento em que nascemos, colecionamos lembranças cotidianas insignificantes e, ao mesmo tempo, exercitamos incessantemente a imaginação, buscando coisas que ultrapassam a realidade.

para espiar o sono dos mortais, possibilita ao leitor uma “pausa recreativa e compensadora que permitirá melhor enfrentar esse universo de regras” (Held, 1980: 106).

Significativa é a imagem reproduzida nas páginas de abertura e fechamento do livro. Nela, observamos o gatinho adormecido sobre uma cadeira com uma revista ou um livro aberto no colo, cuja personagem de capa, o Super Gato, aproveita este momento de descanso noturno para literalmente projetar-se para fora do volume. Vêm-se configuradas nessa imagem, portanto, duas espécies de sonho estudadas por Bachelard (1996): o noturno (devaneio que faz dormir) e o diurno (devaneio operante), aquele que sonhamos acordados quando lemos um bom livro, quando ouvimos uma música ou vemos uma pintura que nos levam a viajar.⁴¹

Antes de explorar como modelo as atitudes exemplares de uma garotinha, sonho de muitas mães, o autor procura discutir a rotina própria do dia-a-dia, que implica no sempre fazer de novo, mas cada vez de forma diferente e à luz do inesperado. Discute os hábitos cotidianos, mas sem ser chato e deixar a poesia e a brincadeira de lado, elementos que fazem parte das necessidades próprias da infância, conforme observa Walter Benjamin (1984: 75):

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final.

Benjamin (1984: 64) associa ainda a tarefa maior da infância, o brincar, com dois elementos essenciais: a miniatura⁴² e a repetição. Acredita que é através da reprodução do mundo em miniatura que a criança se liberta da tirania do adulto, pois “sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. O autor entende, também, que é por meio da repetição que a criança saboreia de

⁴¹ Sobre esta última espécie de devaneio, diz o pintor catalão Joan Miró (1989: 64): “Nunca sonho à noite, mas, no meu ateliê, vivo em pleno sonho. Eu me embalo como um bebezinho. É quando estou trabalhando, acordado, que sonho”.

⁴² Também Bachelard (1984: 295) acredita que possuímos melhor o mundo na medida em que nos tornamos hábeis a miniaturizá-lo.

novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporando-o: “Para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para torna-se senhor de terríveis experiências primordiais, mediante o embotamento, juramentos maliciosos ou paródia, mas também de saborear, sempre com renovada intensidade os triunfos e vitórias” (1984: 75).

Neste livro, o destaque conferido ao jogo das repetições – no título, no duplo feminino e na reprodução da mesma imagem na primeira e na última página do livro –, parece mesmo compactuar com a forma lúdica de ver o mundo, própria da infância, cuja ausência de pragmatismo e sentido utilitário corresponde aqui ao arquétipo da felicidade simples, embalada de ritmo e sonoridade (Bachelard, 1996).

Enfim, a discussão maior em *O dia-a-dia de Dadá* parece se referir ao amadurecimento e à renovação do ciclo da vida, que contempla o nascimento, o crescimento, a plenitude e a morte. As extremidades do texto – o início e o fim – se tocam, formando um círculo que permite olhar o mundo sempre aberto às possibilidades de mudança, pela chance sempre nova que temos de refazer-mos todos os dias. A ênfase nos ecos, rimas e repetições que impregnam todo o livro parece remeter às velhas histórias impressas em cartilhas e livros didáticos, talvez conhecidas dos alunos em processo de alfabetização, e que desde muito se encontram aptos a se encantar com esta história visual simples e, ao mesmo tempo, recheada de infinitos e pequenos detalhes que prolongam o prazer da leitura visual.

As leituras das crianças

Dois livros confundiram especialmente os pequenos leitores durante a discussão em torno dos materiais e técnicas empregadas na produção das ilustrações. Apenas uma criança, dentre as 40, percebeu que, em *O dia-a-dia de Dadá*, as ilustrações foram feitas com massinha de modelar, montadas em cenário e fotografadas e que, em *O Almoço*, o ilustrador recorreu à técnica de

recorte e colagem para confeccionar as ilustrações. Este fato acabou contrariando minhas expectativas iniciais de que as crianças reconheceriam facilmente estes materiais/procedimentos (modelagem e recorte e colagem), por serem largamente difundidos na educação infantil. E, de certa forma, contribuiu para reafirmar a antiga suposição de que as crianças pequenas encontram dificuldades para entender e julgar criações tridimensionais fotografadas, como é o caso, por exemplo, das reproduções fotográficas de esculturas e móveis.

Quando um menino sugeriu ao seu grupo que as figuras de *O dia-a-dia de Dadá* haviam sido feitas com massinha de modelar, foi logo contestado pelos amigos. Enquanto algumas crianças acreditavam que a massinha seria muito dura e pouco maleável para ter sido utilizada na produção das figuras do livro, outras apostavam no uso exclusivo de tinta, conforme disse uma delas: “*Ele pegou uma tinta amarela e pintou com o pincel. Ele pegou o pincel bem fininho com pouco pelinho e foi fazendo o galho, a folha. O piano fez com um pincel um pouco mais grande*”.

Sem sobras de dúvida, *O dia-a-dia de Dadá* foi o livro mais disputado pelos leitores mirins durante a produção das narrativas orais. Tanto as meninas como os meninos demonstraram um grande prazer em poder reconhecer representadas nas páginas dos livros suas ações cotidianas e em apreciar suas imagens engraçadas, inusitadas, como aquela do gato sentado sobre o vaso sanitário. O enredo simples, se comparado com *Outra Vez* e *Noite de Cão*, continha, ainda, um número menor de páginas, exigindo um menor dispêndio de energia durante o ato da leitura. Interessante citar que, em uma pesquisa realizada numa *salinha de leitura* na década de 80 no sul do país, Martins (1989) também registrou esta preferência por livros curtos e a busca do “prazer pelo menor esforço”.

As narrativas orais produzidas a partir de *O dia-a-dia de Dadá* foram, em geral, realizadas com tranqüilidade e entusiasmo pelas crianças, as quais se sentiram orgulhosas por dominarem o enredo com grande facilidade. Provavelmente isto tenha acontecido devido à simplicidade da temática e da estrutura narrativa que apresenta, numa seqüência espaço/temporal, fatos

vivenciados cotidianamente por uma personagem cuja idade se encontra bem próxima da dos leitores desta pesquisa.

Em *O dia-a-dia de Dadá*, o pequeno leitor é convidado a reconhecer uma série de ações rotineiras que pratica diariamente, como acordar, escovar os dentes, ir para a escola, brincar... Espera-se, ainda, que a partir da leitura da última página (que repete a primeira do livro), conclua-se que depois da noite sempre amanhece o dia e começa tudo de novo. Só que essa leitura planejada pelo autor, como veremos, nem sempre correspondeu às interpretações produzidas pelas crianças...

Narrativa oral de **O dia-a-dia de Dadá**, por Jean.

Enquanto lê *O dia-a-dia de Dadá*, Jean procura ser bem sucinto e objetivo. Econômico, vai direto ao assunto, iniciando assim a sua narrativa oral: “*A menininha estava dormindo e a outra também. Aí amanheceu, a outra acordou e a outra também*”.

– “*Foi escovar o dente e a outra também*”, intromete-se Gabriela.

Jean, meio contrariado, concorda com Gabriela e repete o que a colega acabou de dizer, mas procura acelerar o ritmo da leitura para não mais ser interrompido: “*Foi tomar o café da manhã e a outra também. Foi pra escola e a outra também. Foi na aula de piano e a outra também. Foi brincar e ...*”.

– “*E a outra também*”, complementam todos os ouvintes, em coro.

– “*Foi dormir e a outra também*”, finaliza Jean, não sem antes mencionar: “*Tão facinho esse livro!!*”.



Pude observar que, tal como Jean, muitas crianças consideraram *O dia-a-dia de Dadá* como sendo o livro mais fácil de ler. Era engraçado perceber que, após a primeira leitura em voz alta para o grupo, as crianças já haviam definido um esquema e uma cadência rítmica para o texto, cujas sentenças curtas seriam repetidas simultaneamente e em coro pelos ouvintes. Parecia até mesmo que uma música orquestrada fazia fundo para as leituras que iam sendo entoadas.

As ações narradas eram todas acompanhadas por um enfático “e a outra também”, fazendo com que em alguns casos o narrador fosse obrigado a elevar o seu tom de voz ou acelerar a narrativa para poder impor a sua voz sobre as demais. Percebe-se aqui, portanto, uma correspondência entre a forma de leitura executada pelas crianças e a proposta estética do livro, impregnada de rimas, repetições e revezamentos.

Narrativa oral de **O dia-a-dia de Dadá**, por Suelen.

Suelen, muito concentrada, lê em voz alta para os amigos: “*Era uma vez uma linda menininha que tinha uma boneca igualzinha a ela. Ela acordou muito cansada e então foi arranjar emprego*”.

– “*Foi arranjar emprego?*”, indago.

A leitora confirma com a cabeça e continua: “*Mas antes de arranjar emprego foi escovar os dentes. Foi tomar café. Chegou na escola, a professora gritava muito com ela. Ela tocou piano e o moço tocou um... um...*”.

– “*Vitrola! Vitrola!!*”, sugere Paulinho frente à indecisão da amiga quanto ao nome do instrumento musical tocado pelo gato (na verdade, um violino).

Suelen acena com a cabeça, concordando com a sugestão dada por Paulinho, e segue adiante na finalização da leitura: “*E aí ela ficou brincando com um ursinho dela e o gato tudo forgadinho. Foi meia-noite e ela foi dormir*”.



Nesse episódio a leitora insere no texto oral que produz para *O dia-a-dia de Dadá* duas passagens que falam de um cotidiano de preocupações e decepções: “*Ela acordou muito cansada e então foi arranjar emprego*” e “*Chegou na escola, a professora gritava muito com ela*”. Elementos que acabam destoando do conjunto da narrativa, e impondo um certo drama que parece não se encaixar bem com o que será narrado posteriormente.

Estaria a leitora abusando do livro e vendo-o apenas a partir da sua experiência cotidiana imediata? Poderíamos imaginá-la realizando o que Umberto Eco (1979) chamaria de uma *super-interpretação* do texto?

A leitura de Suelen, acima de tudo parece ilustrar com todas as cores quão amplas são as possibilidades de leitura de qualquer produto cultural, já que estas invariavelmente carregam em si a mescla de um contexto sociocultural e de uma história de leitura particular a cada leitor, pois segundo o entender de Goulemot (1996: 108):

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler, é portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta.

Pude observar, por exemplo, que a partir de textos visuais curtos e simples, como os de *O dia-a-dia de Dadá* ou *O Almoço*, foram formuladas, respectivamente, histórias complexas e bem argumentadas e narrativas repletas de lapsos e mal resolvidas. Por outro lado, foi possível notar que textos mais longos e complexos, como *Outra Vez* e *Noite de Cão*, inspiraram a produção de textos rápidos e simplificados, provavelmente porque o enredo impunha algumas dificuldades ao leitor que ele procurava simplificar.

Este posicionamento extremamente variável no ato da leitura talvez tenha se dado porque diante de um texto narrativo (verbal/visual) cada leitor, a partir da forma particular como lida com a subjetividade, com a ambigüidade e a plurissignificação do texto, vai destacar elementos e idéias diferenciadas, vai ter um sentimento e uma explicação particular para o que vê. Munido de sua visão pessoal do mundo e da sua bagagem cultural, produzirá um texto narrativo (regido por palavras internas ou exteriorizadas) para as imagens dispostas em seqüência, imaginando-as vivas, movimentadas e reais – fazendo, portanto, exatamente o inverso daquilo que faz o leitor durante a leitura de um texto narrativo verbal, conforme salientam Walty, Fonseca e Cury (2000: 63) no seguinte trecho: “Cada leitor, a seu modo, ‘pinta’ com as suas emoções as cenas do

texto que lê. Cada um desenha com seus traços pessoais os perfis de personagens, as descrições de cenários, ou vai cobrindo, com suas próprias criações, as ilustrações”.

Não sabemos, aqui, se as frases dramáticas inseridas na leitura de *O dia-a-dia de Dadá* foram extraídas da vivência cotidiana de Suelen ou dos filmes, desenhos, novelas, livros ou séries de TV que costuma assistir, ler, apreciar. Sabemos apenas que o drama inicial foi aos poucos se adaptando ao imaginário do livro e sendo transformado em leveza: *“E aí ela ficou brincando com um ursinho dela e o gato tudo forgadinho. Foi meia-noite e ela foi dormir”*.

Narrativa oral de **O dia-a-dia de Dadá**, por Mateus.

Mateus inicia a sua narrativa situando a personagem principal no tempo e no espaço: *“Tinha uma menininha dormindo e os bonequinho dela tudo jogado. O gatinho dela dormindo... As estrelinha olhando pra ela... Aí ela acordou...”*.

– *“Aí tinha o gato cagando”*, interrompe Leandro, fazendo uma gracinha.

Incorporando a deixa do colega, Mateus prossegue com a leitura: *“O gato dela está penteando o cabelo. Daí, ela foi escovar os dentes e o gato dela ficou cagando”*.

Todos riem muito e Leandro procura descrever um pouco melhor o grotesco da cena que tanto diverte os ouvintes: *“O gato sentou no vaso e cagou”*.

Juninho decide dar também a sua contribuição, adiantando a história:

– *“Aí foi no sofá, tomar café da manhã e foi para a escola onde estava todo mundo estudando”*.

Preocupado em não perder seu posto de narrador, Mateus avança na leitura, dizendo que a personagem havia *“tomado café da manhã e ido para a aula”*.

– *“Aí foi fazer lição”*, interrompe Leandro mais uma vez.

Visivelmente ansioso Mateus procura retomar a palavra e dar seqüência ao discurso narrativo: *“E depois uma menina grande foi tocar piano e a menininha pequena também”*.

– *“E o gato foi tocar violino”*, complementa Juninho.

Mateus segue dizendo que a protagonista começou a brincar com seus brinquedinhos que estavam todos espalhados pelo chão, e que o gato começou a ler um livro. Quando vira a última página, Juninho fala:

– *“Foi dormir com as estrelinhas na janela”.*

– *“Aí, depois, ela foi dormir e o gato ficou ali, dormindo, e as estrelinhas vendo”*, finaliza Mateus.



Mateus conta com a ajuda de seus amigos para ler a história do livro. Leandro e Juninho antecipam, reformulam e repetem muitos fatos que serão lidos por Mateus. Divertem-se com a brincadeira e frisam uma passagem: a do gato sentado no vaso sanitário. O que inicialmente poderia ser confundido como falta de organização ou como interferência negativa, acaba se constituindo num exercício bastante interessante, pois a fala de um amplia a leitura que o outro faz das imagens.

Em nenhum dos outros grupos, por exemplo, houve qualquer comentário a respeito das estrelinhas na janela velando o sono das personagens principais. Caso Juninho não alertasse Mateus com a bela frase: *“Foi dormi com as estrelinhas na janela”*, este talvez não tivesse retomado o que havia dito no início da leitura e concluído a história de uma forma tão poética e apropriada à idéia de circulariedade que impregna todo o livro: *“Aí, depois, ela foi dormir e o gato ficou ali, dormindo, e as estrelinhas vendo”*.

Este desfecho me leva a pensar que o pequeno leitor, mesmo sem nenhum conhecimento formal das figuras de linguagem, da formação de metáforas e alegorias, quando instigado pela poesia evocada pelas imagens, pode criar textos belos e sensíveis. Como também acontece com inúmeros poetas, como Drummond, que escreveu poemas inspirados em *O Grito*, de Munch, e *Café Noturno*, de Van Gogh; ou então Murilo Mendes, que fez poesia a partir do que lhe sinalizaram as obras de Tarsila, Cícero Dias e *A mulher em azul*, de Vermeer (Mendes: 1999). Mas isto não é nada estranho, pois afinal, como diz o filósofo Bachelard (1991: 9), “uma única pintura põe-se a falar infindavelmente. As cores tornam-se palavras. Quem ama a pintura bem sabe que a pintura é uma fonte de palavras, uma fonte de poemas”.

Narrativa oral de *O dia-a-dia de Dadá*, por Jeferson.

Antes de iniciar a leitura em voz alta para o grupo, Jeferson abre o livro nas páginas 4-5. Depois de uma pausa de uns dois minutos, diz para os colegas: *“Era uma vez um menininho que foi na escola. Quando chegou lá, a professora falou assim: Não é pra xingar seu pai, sua mãe, nem seu avô”*.

Sem virar as páginas do livro uma única vez, Jeferson prossegue contando a sua história: *“Depois que ele foi embora, ele encontrou uma onça”*.

Após um rápido intervalo de silêncio, explica que a onça subiu numa árvore e que *“ele (o menininho) chamou o pai dele e falou: “Pai, a onça está aqui”. O pai dele veio e matou a onça. Foi pra casa e dormiu”*.



Ao ler *O dia-a-dia de Dadá* para os amigos, Jeferson permaneceu com o volume sempre aberto nas páginas 4-5, mas nem olhou para as imagens. Produziu um texto de ficção que não se pautou nos elementos fornecidos pelas ilustrações do livro. Pode ser que, sentindo-se inibido em arriscar a produção de uma narrativa para a seqüência de imagens condensada nas páginas do livro, tenha preferido recorrer às histórias que faziam parte do seu repertório literário. Tanto é assim, que não é difícil vislumbrar uma certa semelhança entre sua narrativa e as inúmeras histórias que invariavelmente transformam a figura paterna em herói, ou com as fábulas tradicionais, dada a presença da onça e da lição de moral em sua história. O certo é que a narrativa produzida por Jeferson pouco se deve à leitura das ilustrações de *O dia-a-dia de Dadá*. Sua ligação maior é com a experiência e a memória, conforme nos alerta Benjamin (1985: 201): “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”.

Embora pareçam pertinentes as afirmativas de Eco (1995: 81) quando diz que “um texto pode suscitar uma infinidade de leituras sem, contudo, permitir uma leitura qualquer”, ou quando afirma que “o texto é um organismo, um sistema de relações internas que atualiza certas ligações possíveis e narcotiza outras”, não podemos desconsiderar o fato de que, historicamente, a leitura tem se configurado como um ato de criação, que acaba determinando usos

diferenciados para um mesmo texto, segundo as aptidões e expectativas dos leitores, conforme nos explica outro importante estudioso da leitura, Roger Chartier (1992: 214):

Não obstante, a experiência mostra que ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. Ler é uma resposta, um trabalho, ou como diz Michel de Certeau, um ato de “caçar em propriedade alheia”.

Nesse episódio, Jeferson faz um uso do texto que não corresponde ao modelo ocidental tradicional de leitura, que inclui folhear o livro do começo ao fim sem saltar página nenhuma, ler primeiro a página da esquerda e depois a da direita. A sua resposta ao texto ficcional de *O dia-a-dia de Dadá* não inclui o virar das páginas e a contemplação do todo. Toda a história que nos conta se desencadeia a partir da imagem que representa a cena da escola, daí para frente, é guiado apenas por sua mente e memória... Fato este que nos induz a pensar que uma imagem única (um quadro, uma gravura...), tal como o poema em relação à prosa, propõe ao leitor um campo muito mais amplo de ação interpretativa do que o oferecido por um texto visual cujas imagens são dispostas numa sucessão temporal e espacial, o que acaba gerando uma série maior de protocolos e restrições.

Enfim, quando decide desconsiderar a seqüência de imagens de *O dia-a-dia de Dadá*, Jeferson acaba fazendo um uso do livro que extrapola e descarta o texto inscrito nas entrelinhas ou intervalos que subordinavam as ilustrações umas às outras. O diálogo que trava com o livro passa bem longe do que manda a tradição ocidental de leitura...

Sinopse:

Este *livro de imagens* narra o tumultuado encontro entre Filó e Marieta. Filó presenteia a amiga com uma varinha mágica. Depois de pensar como poderia utilizá-la, Marieta decide servir-se do artefato para fazer aparecer um rato, um cachorro e, por último, um gato – o que gera uma tremenda confusão, dada as tradicionais inimizades que estes animais cultivam entre si. Em meio ao corre-corre, tropeços e atropelamentos, Filó consegue reaver a varinha e desaparecer com os bichos. Por fim, faz surgir um lindo bolo de aniversário para a amiga.

Composição geral do livro:

Como todo o planejamento gráfico de *Filó e Marieta* prima pela delicadeza e humor, a capa não poderia deixar de sê-lo. Repete a primeira ilustração do livro, que descreve o encontro das amigas, referidas no título, figuras engraçadas e alegres que atraem a atenção e atiçam a curiosidade do leitor, especialmente porque uma delas carrega um embrulho escondido atrás das costas: O que haveria dentro da caixa?

Impresso sobre a margem superior da capa vai o título do livro, cujas letras grandes e vazadas, à primeira vista, pouco se destacam. O nome da autora e da editora aparecem estampados, também de forma discreta, sobre a base azulada do desenho, respectivamente em branco e preto.

O verso da capa e contracapa, bem como a primeira e a última folha, apresentam composição pouco usual para os padrões nacionais dos livros de literatura infantil: são todas pintadas de azul claro e preenchidas com cruzinhas brancas regulares, lembrando padronagens de toalhas ou vestidos. Sobre quatro destas páginas encontramos, centralizados, retângulos brancos (contornados com três linhas de margem) que trazem informações diversas, como o nome do livro, a ficha técnica e os textos verbais de abertura e encerramento da história.

Filó e Marieta, cujo formato é de 22 x 21 cm, possui 24 páginas, não numeradas, e 20 ilustrações. As folhas, de papel opaco pouco encorpado,

acabam prejudicando a apresentação visual do livro, pois através das áreas brancas é possível enxergar o desenho das páginas subseqüentes.⁴³

Análise da narrativa e das imagens:

O leitor mirim, desta vez, não irá saborear uma história em que as crianças são protagonistas. Isto porque tem em mãos um livro cujas personagens são possivelmente senhoras de meia-idade, alegres, trajadas graciosamente, ainda que de forma estranha à moda atual. Uma rápida olhadela em suas feições e apetrechos é suficiente para fazer com que o leitor as associe às tradicionais entidades dotadas de poderes mágicos dos contos de fada. No entanto, uma dúvida quase sempre acaba pairando no ar: seriam fadas ou bruxas?

Caso seja levado em consideração o nome da mais famosa personagem de Eva Furnari, a Bruxinha,⁴⁴ talvez fosse conveniente tomarmos partido da segunda opção. Mas, se pensarmos que tanto a Bruxinha quanto Filó e Marieta não apresentam nenhuma espécie de comportamento maligno, e usam um acessório muito particular – a varinha de condão –, poderemos apostar na primeira sugestão, ou melhor, olhá-las como um misto de bruxa e fada, sem a beleza juvenil que caracteriza a representante da bondade e, tampouco, a maldade tradicionalmente associada à outra.

De suas imagens, da composição gráfica, bem como do enredo e personagens, emana um clima de graça, fantasia e humor que, atuando por

⁴³ A versão 2000 de *Filó e Marieta* a começar pela capa, traz inúmeras modificações, com destaque para a composição do título e o figurino de Marieta, antes esverdeado e agora impresso com um forte azul. As páginas de abertura e fechamento do livro já não apresentam o padrão de cruzinhas e, tampouco, os retângulos com três margens (substituídos por folhas cinzas com retângulos brancos centralizados). A segunda e a terceira imagem foram impressas em ordem invertida, enquanto que os trejeitos e expressões faciais das protagonistas e dos animais sofreram transformações significativas. A própria concepção figurativa do gato, do rato e do cão foi alterada – ao desenho simples e rápido original, foram acrescentados novos traços e detalhes. Enquanto que o efeito visual para representar a ação mágica da varinha de condão perdeu (e muito!) em suavidade e veracidade, as margens que emolduram os quadros foram ultrapassadas muito menos vezes pelas personagens. De todas as modificações introduzidas, aprovei apenas uma: a nova espessura dos papéis utilizados para a impressão da capa e das páginas internas.

⁴⁴ Eva Furnari publicou as historietas da Bruxinha no Suplemento Infantil da *Folha de São Paulo* ininterruptamente por sete anos, de 1979 a 1985, antes de lançá-las na forma de livro.

meio da inversão de fórmulas e situações, tende a conquistar o leitor pelo riso, pelo colorido e pela leveza.

Acima de tudo, subsiste neste livro uma exaltação do feminino. As personagens são mulheres, as ilustrações são delicadas e graciosamente ornamentadas, e até mesmo os padrões geométricos das páginas iniciais e finais, lembrando estampas de tecidos de vestidos e de toalhas de mesa, contribuem para realçar o ar de feminilidade do conjunto.

Filó, o nome de uma das personagens, sugestivamente é também o nome de um tecido, geralmente engomado e utilizado na confecção de saiotos e cortinas, e por muito tempo empregado no tradicional fazer da costura. Essa associação com a arte ou profissão do coser, em certo sentido, ajuda na caracterização desta personagem como aquela dotada de maior maturidade – alguém que pensa antes de fazer as coisas e que age com responsabilidade e sabedoria. Já Marieta, que rima com xereta, se encontra mais próxima do caráter fluido e pouco consistente do universo da infância, com suas encrencas, confusões e mal entendidos. No topo do bolo que Filó lhe oferece, ao final da história, vemos espetadas cinco velas. Estariam sugerindo a comemoração de 5, 50, 500 ou 5.000 anos? – Tanto faz, afinal, o amadurecimento não é coisa que se adquire simplesmente com o passar dos anos.⁴⁵

Este antagonismo no modo de se portar, representado na diferença de personalidade de Filó (responsável/madura) e Marieta (irresponsável/infantil), vai ao encontro daquilo que Bruno Munari (1987) considera como sendo uma das manifestações mais essenciais da fantasia: o jogo de opostos. O autor explica, ainda, que há mais de 3.000 anos os homens memorizam os grandes mitos ou pares de contrários – bem/mal, luz/trevas, gordo/magro, alto/baixo, amor/ódio, nascimento/morte, quente/frio –, o que vem nos ajudando a pensar o mundo em suas antíteses e sínteses.⁴⁶

⁴⁵ Lembremos aqui de Nino, o garotinho de mais de 300 anos do *Castelo Ra-Tim-Bum*, produção premiadíssima da TV Cultura.

⁴⁶ Charles Chaplin sempre soube valorizar o jogo de contrários em suas narrativas cinematográficas. Dizia o cineasta e ator que uma das características de público que invariavelmente procurava explorar era “a sua tendência a gostar dos contrastes: a luta entre o bem e o mal, o rico e o pobre, o feliz e o de pouca sorte – que faz a platéia rir e chorar quase ao mesmo tempo. Para o público, o contraste sempre causa interesse, prende a atenção” (*apud* Claret, 1985: 33).

Gaston Bachelard (1990), por sua vez, entende que a dialética dos contrários, figurada nas imagens antagônicas primordiais como vida/morte, positivo/negativo, claro/escuro, grande/pequeno, escondido/manifesto, fraco/forte etc., implica em manter os opostos sempre muito próximos, tomados como sendo nitidamente causa recíproca um do outro. Para o filósofo, esta forma de pensar o mundo se encontra invariavelmente associada aos valores vitais, à expressão da própria vida, em todas as suas nuances, já que todos, um dia, desejamos ser donos de um castelo e, noutro, desejamos ter uma cabana, havendo aí um equilíbrio entre *animus* e *anima*.

Este livro, a exemplo de uma parcela significativa da literatura infantil pós 70, segundo o entender de Palo e Oliveira (1986) propõe uma releitura dos componentes do conto de fada tradicional, já que Filó e Marieta são fadas que não sabem fazer uso do código das fadas, criando assim situações de muita poesia, movimento e humor. Mesmo que percam em heroicidade, ganham em proximidade com as pessoas comuns e, por extensão, conosco, os leitores. Já não habitam mais o típico ambiente medieval, repleto de castelos, fortalezas e florestas misteriosas, onde reinavam soberanas. Surgem enfraquecidas do seu caráter sobrenatural e na infalibilidade dos gestos. Erram e acertam como todos nós, anulando assim a oposição radical entre mundo real e faz-de-conta.

A magia, aspecto fascinante da cultura humana, é vista e utilizada de maneira despretensiosa, não como afirmação da superioridade do mundo do adulto, mas como meio de satisfação dos nossos impulsos mais simples e imediatos. Marieta, quando se serve do poder mágico da varinha de condão, faz surgir um punhado de bichos domésticos, ao passo que Filó presenteia a amiga com um lindo bolo de aniversário, em comemoração a uma passagem importante da sua vida, simbolizando nosso crescimento enquanto ser em contínua transformação.

Filó e Marieta promove, ainda, uma aproximação entre o universo da infância e o *timing* da velhice, pois nestas duas fases da vida tendemos a olhar para o mundo com os olhos bem abertos para as pequenas coisas, com o intuito

de livrarmo-nos da opressão do pragmatismo do mundo adulto e sua obsessão em cronometrar o tempo.

Desde as primeiras páginas o leitor se vê intensamente envolvido pela narrativa, tomando para si a tarefa de desvendar as questões que o texto propõe:⁴⁷ O que Filó traz de presente? O que fará Marieta com a varinha? Como as amigas resolverão a confusão provocada por Marieta?

A confusão, o corre-corre que envolve as personagens num tenso jogo de revelação/ocultação, é antevista pelos leitores, que percebem de imediato, tal como Filó, que Marieta, sem se dar conta dos seus atos, criara um gato que seria perseguido pelo cão e que correria atrás do rato. Edmir Perroti (1986: 61) sintetiza, em poucas palavras, a essência narrativa de *Filó e Marieta*: “Divertido, bem humorado, o livro possui uma seqüência clara, um ritmo ágil que cria expectativas no leitor”. Já os comentários de Ana Luiza Smolka (1983: 81) sobre as *tirinhas mudas da Bruxinha*, condizem perfeitamente bem com o título aqui em estudo: “os desenhos têm uma característica atual e estilizada, guardando, no entanto, arquétipos tradicionais: bruxa ou fada, varinha de condão, magia... Ao mesmo tempo, ou por isso mesmo, não só abrem espaço, mas convidam as crianças a se posicionarem como interlocutoras nas histórias”.

Ainda que a história seja narrada com o uso predominante de imagens, o livro é aberto com um pequeno texto – “Marieta estava só/Sem saber o que fazer/Vem Filó com um presente.../lh, meu Deus!/O que vai acontecer?” –, e é encerrado com um “Fim” – construções verbais que remetem àquelas tomadas do cinema mudo, nas quais se registravam informações dirigidas ao espectador. Promove-se aqui, portanto, uma inversão dos papéis normalmente desempenhados pela escrita e pela imagem nas publicações impressas, pois em *Filó e Marieta* o texto escrito porta-se como uma espécie de legenda que abre e fecha o que será dito visualmente.

O parentesco com o cinema mudo não termina por aí. É impossível, vendo o movimento das personagens em cena, não lembrar de Chaplin e o seu

⁴⁷ Ao emitir sinais de suspense, o texto nos obriga a fazer previsões e a entrar num jogo de descobertas e apostas, conforme nos explica Samira Nahid de Mesquita (1986: 8): “O narrador é um jogador, e forma, com o leitor e o próprio texto, o que se pode chamar uma comunidade lúdica”.

humor acrobático, seu estado de levitação, sua candura e sua busca pela satisfação das necessidades básicas de comida, amizade e amor, características tão bem elencadas por Aníbal Machado (1994c). Muito do que diz o autor sobre os gestos e ações chaplinianas parece adequar-se perfeitamente bem ao desenho rítmico que traçam os corpos das personagens de Eva Furnari, que falam através de gestos, da postura corporal e das expressões faciais que denotam seus estados de espírito, seus sentimentos, e revelam suas personalidades e o modo como se relacionam com o mundo: “seu jogo mímico é tão exato e sutil que as menores indicações do gesto têm significação e é preciso não perdê-las” (Machado: 1994a: 72).

Eva Furnari descreve os fatos numa cadência rítmica, passo a passo, cuja disposição linear das ilustrações atua em favor da definição da velocidade do enredo. Com o intuito de fazer emergir todo o potencial narrativo do código visual, explora intensamente os efeitos de causalidade e a expressividade das figuras. Faz com que cada ação seja resultado de uma série de acontecimentos precedentes, de maneira que as imagens sejam postas numa seqüência lógica, cujos intervalos serão completados pelos leitores durante a construção dos sentidos, segundo a história de vida de cada um.

As ilustrações exibem uma coloração aquarelada e um traçado orgânico, de linhas finas e tremidas, em marrom. Apresentam uma delicadeza bastante distinta daquela produzida com negros traços incisivos, comuns em muitos livros infantis e que se inicialmente eram decorrentes de limitações técnicas de reprodução, acabaram se “incorporando à linguagem dos ilustradores como constante estilística” (Camargo, 1995: 42).

Suaves, as cores se concentram mais nos tons rosas, roxos, azuis, verdes, laranjas, beges e cinzas, colaborando para a emanção de um clima tranqüilo e harmônico, ausente de contrastes bruscos e acentuados. Algumas delas nem sempre correspondem ao modelo naturalista. O cabelo de Filó, por exemplo, é pintado de verde e combina com a cor de sua meia e com o vestido de Marieta. Esta manipulação livre dos elementos pictóricos realça ainda mais o caráter fantasioso da história, e contribui para o ritmo visual da composição, uma

vez que o olhar do leitor tende a seguir a distribuição das cores pelo papel. As imagens ora são manchadas com mais tinta, ora com menos, o que ajuda a criar um certo efeito de volumetria.

As silhuetas arredondadas das figuras são definidas através de linhas ágeis, finas, onduladas e bem humoradas. A economia na composição das formas é contraposta pela presença de vários elementos decorativos, observados principalmente no vestuário, delicadamente incrementado com babados, bolinhas, flores etc.

O cenário da trama não é representado segundo os padrões da perspectiva euclidiana. O solo é delimitado por uma faixa horizontal azulada, projetada na parte inferior do papel, sobre a qual se posicionam as personagens e objetos. O ponto de vista focalizado é sempre o frontal. O resultado obtido remete a uma das clássicas fases do desenvolvimento do desenho infantil, quando a criança traça uma linha de base sobre a qual posiciona suas figuras, situando-as no ambiente.

As ilustrações são todas emolduradas por margens cinzas retangulares que demarcam um espaço interno de 19,2 x 18,4 cm. Estas margens, no entanto, não são totalmente rígidas, delimitadoras. Inúmeras vezes é possível flagrar partes de rabos, cabeças, corpos e mãos as extrapolando livremente.

O efeito gráfico criado pela ilustradora para representar o poder mágico da varinha de condão remete à linguagem iconográfica dos quadrinhos, responsável por instituição de metáforas visuais que comunicam coisas com grande rapidez, a exemplo da lâmpada acesa dizendo que brotaram novas idéias e soluções na mente das personagens, ou então do bando de pássaros sobrevoando em círculos a cabeça de uma outra depois de ter sofrido uma forte pancada ou queda. De forma semelhante ao ocorrido nos casos mencionados acima, sempre que a varinha é acionada por Filó ou Marieta, uma bruma rosa repleta de pontilhados e estrelas corais/amareladas aparece encobrendo as figuras que estão para surgir ou desaparecer, constituindo-se, assim, num retrato convincente e facilmente identificável da imaterialidade e dos mistérios da magia.

Enfim, a autora produz imagens que convidam os leitores a mergulharem num mundo de magia, encantamento, e a discutir o apreço da verdadeira amizade, que sempre sobrevive às intempéries e percalços da vida. A caligrafia de Eva Furnari, trêmula e econômica, a simplicidade do enredo e do cenário convidam-nos a sonhar com um mundo em suspensão, gracioso e engraçado, descontraído e alegre. Tanto é assim que Bahia (1995: 53) não deixa passar em branco a correspondência entre o estilo narrativo/visual da autora e o valor literário da *leveza* discutido por Ítalo Calvino,⁴⁸ dado que em seus livros o peso dos dramas e da opacidade do mundo é substituído pela delicadeza e pelo humor: “Eva Furnari é uma autora que constrói livros sem palavras. E com graça. Neles o humor, nascido de imediato, desde as primeiras experiências na Faculdade entra leve e colorido. Inventando bruxas, dragões, monstros, assombrações, que ao invés de assustar, fazem rir...”.

As leituras das crianças

Quando propus uma breve reflexão sobre o processo de produção das imagens de *Filó e Marieta*, as crianças basicamente se detiveram na discussão sobre o modo como foram executados o contorno e a coloração das figuras.

Quase todas atentaram para o fato das figuras apresentarem uma composição linear expressiva e inconfundível, talvez por conta de sua coloração puxada para o marrom, e de seu porte trêmulo, cômico e delicado ao mesmo tempo. No entanto, não conseguiram chegar a um acordo com relação à ferramenta utilizada pelo ilustrador na produção das linhas de contorno. Alguns leitores preferiram citar o uso do lápis de cor e da canetinha hidrocor, enquanto a maioria optou pelo emprego do lápis de escrever.

Mesmo que tivessem de acordo com a suposição de que as figuras foram primeiramente contornadas e depois pintadas, muitos leitores mirins ficaram em dúvida com relação ao material utilizado na coloração das mesmas. Enquanto

⁴⁸ Nas famosas conferências para a Universidade de Harvard publicadas em *Seis propostas para o próximo milênio* (1993), Calvino discute alguns valores literários a serem cultuados e preservados, dentre os quais a *leveza*.

algumas crianças mencionaram o uso de tintas e pincéis, a maioria apostou no emprego do lápis de cor, do giz de cera e da canetinha – materiais que dificilmente seriam indicados para a produção das manchas de cores que se distribuem com fluidez pelo papel. Particularidade visual que nos induz a pensar que Eva Furnari tenha recorrido ao emprego da aquarela ou ecoline, tintas cuja principal característica é a diluição do pigmento em grande quantidade de água.

Como já havia ocorrido em pesquisa anterior (Ferraro, 1996), uma vez mais a história de *Filó e Marieta* foi narrada de trás para frente. Mesmo dirigindo a leitura do final para o começo, os leitores, em ambos os casos, acabaram construindo histórias dotadas de uma certa lógica e coerência. Isto talvez se justifique pela acentuada linearidade do enredo pensado por Eva Furnari, tornando-o passível de ser revisitado do final para o começo. Mas, também, devido ao fato do livro ser composto prioritariamente por imagens, cuja leitura e interação com o texto se dá com extrema rapidez, e não por letras, o que inviabilizaria esta infração do protocolo. É importante ressaltar, ainda, que as ilustrações são mais independentes do que as “imagens” suscitadas pela leitura do texto verbal e, por isso, podem ser manipuladas pelos leitores com uma maior liberdade.

Interessante observar, também, que foram poucas as crianças que deixaram transparecer algum tipo de associação entre a primeira e a última página do livro. O fato de, na primeira ilustração, Marieta ganhar um presente de Filó e, na última, ser agraciada com um lindo bolo com velinhas, sugere que toda a ação se passou no dia do seu aniversário. Em outros grupos com os quais trabalhei em ocasiões diversas, não foram raras às vezes em que os meninos e meninas se puseram a entoar a cantiga *Parabéns a você* e suas infinitas paródias ao término das leituras...

Narrativa oral de ***Filó e Marieta***, por Pedro.

Antes de Pedro iniciar a sua leitura, Juninho o adverte pedindo para que fale alto. Oriento-o, também, para que coloque o livro aberto sobre a mesa para

que todos possam acompanhar a leitura. Sentindo-se ainda meio inseguro, comenta: *“Vamos ver se eu vou conseguir, porque eu não sei, não”*.

– *“Você inventa”*, contra-argumenta Juninho.

– *“É, inventa”*, encoraja Mateus.

Eu também procuro estimulá-lo, dizendo: *“Pode contar do jeito que quiser, da forma como você conseguir”*. Leandro dá uma sugestão: *“Começa com Era uma vez...”*.

Pedro, então, toma coragem, mas nem bem pronuncia a primeira frase e Leandro já o interrompe, brincando: *“Eram duas vezes...”*.

Pedro procura ir adiante: *“Era uma vez uma mulher feia ...”*.

Todos riem e Juninho complementa: *“... que gostava de beijar a outra.”*

– *“... que gostava de beijar boca de mulher”*, diz Leandro, com malícia.

Pedro tenta retomar a leitura dizendo que uma das mulheres sorri enquanto a outra dá um presente para a amiga. Fala, então, que a mulher que ganhou a *varinha* *“fez aparecer um ratinho... (pausa)... fez aparecer uma estrelinha”*.

– *“E apareceu um cachorro...”*, diz Mateus.

– *“Não, fez aparecer um rato e fez aparecer um cachorro”*, corrige Leandro, na tentativa de acelerar a leitura. Pedro, no entanto, prossegue narrando em seu ritmo, bem mais vagaroso: *“Fez o rato, fez o cachorro, e aí ela pegou a varinha...”*.

Leandro interrompe mais uma vez o amigo e, apontando para o livro, diz:

– *“Olha aqui: o cachorro atrás do gato, o gato atrás do rato, e assim vai...”*.

Pedro ignora Leandro e explica que o cachorro pulou em cima de uma das personagens.

– *“Aí o gato também pulou e desapareceu o rato...”*, adianta-se mais uma vez Leandro.

Pedro, mais lento que o amigo, fala que o gato também pulou sobre uma das mulheres, e que a outra *“fez aparecer um monte de estrelinha...”*.

Mateus, não se contendo, adianta ao amigo o final da história: *“E fez um bolo aparecer, quer ver?”*. Nisso, Pedro vira a última página do livro e encerra a leitura, dizendo: *“Aí ela fez um monte de estrelinha e fez um bolo aparecer”*.



Já no início desse episódio podemos perceber a preocupação dos amigos em advertir e auxiliar Pedro na leitura do texto visual. Um deles pede para que fale alto e o outro sugere que inicie a leitura com “*Era uma vez...*”, o que parece bastante vantajoso, já que a simples menção dessas três palavrinhas serve para transportar o ouvinte para o universo das histórias de ficção e colocar os eventos num tempo indeterminado (Lindeza Diogo, 1994). Talvez tenha sido por isso que 14, de um total de 35 narrativas produzidas oralmente pelas crianças, recorram a esta forma clássica de introdução.

Depois da insegurança registrada no início da leitura, Pedro vai, aos poucos, adquirindo confiança e arriscando algumas passagens engraçadas que acabam por induzir a participação dos ouvintes, até chegar a ponto de não sabermos mais quem é o narrador, já que todos interferem na leitura do livro. Percebe-se aqui, como em inúmeras outras leituras, a preocupação de não encompridar por demais a narrativa, como quando Leandro apressa Pedro a atingir rapidamente o desfecho da história: “*Olha aqui: o cachorro atrás do gato, o gato atrás do rato e assim vai...*” – o que acaba por sugerir uma condição paradoxal de leitura. Ao mesmo tempo em que os leitores mirins se mostram ansiosos em querer dar conta rapidamente do enredo, parecem não se importar em se deter na leitura de detalhes secundários e em passagens que consideram divertidas e inusitadas, como a do beijo de cumprimento das personagens, no início do livro. O tempo da narrativa parece flutuar, assim, do rápido para o lento, do atento e descritivo para a leitura seletiva e pontuada.

Narrativa oral de **Filó e Marieta**, por Maiara.

Maiara inicia a sua narrativa com cuidado e calma: “*Era uma vez uma bruxa que deu um presente para outra. Era uma varinha de condão*”. Quando vai falar o que a Bruxa fez com a varinha, Paulinho se antecipa, dizendo: “*Fez aparecer um rato*”. A interferência do amigo faz com que Maiara tome um rumo mais ágil: “*A Bruxa transformou um rato e depois transformou um cachorro e um gato, que caça o rato e o rato... e o rato...*”.

Ao ver a leitora indecisa, parada, olhando as figuras, procuro lembrá-la do cachorro, o bicho que faltava para fechar a seqüência. Reconfortada pela minha sugestão, Maiara rapidamente retoma o fio da meada e afirma que “o cachorro caça o gato, que caça o rato”. Mas, ao se deparar com as páginas seguintes, faz uma nova e longa pausa.

Paulinho corre em seu auxílio e cochicha algo em seu ouvido. Maiara, por sua vez, acata a indicação do amigo, dizendo que “*depois o rato evaporou, o gato evaporou e o cachorro foi embora*”. Em seguida, afirma que “*as duas bruxas se mataram de rir*”.

– “*Morreram de ir?*”, indago.

– “*Mataram de rir e depois transformaram um bolo*”, responde Maiara.

– “*Morrem de rir!!*”, retruca Paulinho, rindo da amiga.



A leitura que Maiara faz de *Filó e Marieta* é toda pontuada de pausas para reflexão, principalmente no momento em que fica indecisa quanto ao termo que deveria empregar para falar do efeito mágico da varinha que faria os bichos desaparecerem, a fim de que a ordem fosse restabelecida. É quando entra em cena Paulinho que, ao sugerir o uso do verbo *evaporar*, a auxilia a concluir rapidamente a história. No entanto, quando eu e Paulinho corrigimos a expressão “*mataram de rir*”, Maiara decide ignorar a nossa interferência, reforçando uma vez mais a sua versão invertida para um dos dizeres de uso corrente mais tradicionais e disseminados em nosso dia-a-dia.

Pelo que pude observar, de um modo geral, a proposta de leitura em voz alta acabou gerando situações que seguramente poderão vir a contribuir para o refinamento da oralidade das crianças. A prática da leitura dirigida ao outro possibilita o treino da fala e expõe o falante às observações dos ouvintes que, atentos, podem sugerir e corrigir as elocuições, oferecendo novas opções vocabulares e novas formas de encaminhar um relato oral – que poderão ser ou não ser acatadas pelo narrador –, mas que sempre incorrerão em reflexões sobre o dito e desdito.

Sinopse:

Este livro conta a história de um cãozinho que, inicialmente, aparece dormindo tranqüilamente, mas que depois de acordado irá passar por uma verdadeira *noite de cão*. Logo na segunda página vemos que, com um sorriso maroto nos lábios, olha para a Lua. Por meio de um sinal, pede que desça até a Terra, mas a Lua nem sequer se move do céu. O cão decide então subir numa montanha para poder alcançá-la. No momento em que se estica todo para chegar bem pertinho dela, desequilibra-se e cai terra abaixo. Teimoso, não desiste. Com a ajuda de uma escada, sobe novamente até a Lua e a fura com uma vareta. Com o estrondoso estouro, mais uma vez é lançado ao chão. Já em terra, põe-se a procurá-la por todos os cantos. Como não a encontra, começa a chorar. Suas lágrimas formam um verdadeiro *rio de lágrimas*, em meio ao qual observa refletida a imagem do astro-satélite. Depois de resgatar a Lua do rio, toda murcha e encharcada, faz com que volte à velha forma, enchendo-a de ar e cuidando dos seus ferimentos. Mesmo que salva, a Lua demonstra uma grande insatisfação por estar presa ao chão, amarrada a uma corda. O cãozinho bem que tenta alegrá-la – com flores, música, dança, acrobacias –, mas não vê resultados. Até que decide mandá-la de volta para o espaço, lamentando a sua desventura com um longo uivo.

Composição geral do livro:

A capa de *Noite de Cão* apresenta um planejamento visual bem cuidado. Reproduz em maior escala parte da ilustração das páginas 4 – 5 que mostra a personagem principal com expressão de “quem vai aprontar alguma”; o que torna ainda mais sedutor o convite para que o leitor espie a narrativa, cujo protagonista foge ao padrão do herói exemplar, bem comportado e sempre guiado pelas boas intenções. A presença do cão em si, diga-se de passagem, já exerce uma forte atração sobre as crianças pequenas, cuja tendência ao

animismo faz com que alimentem o sonho de personificar coisas e animais domésticos, quase sempre transmutados em amigos confidentes (Held, 1980).⁴⁹

As cores e os outros elementos da capa foram distribuídos com o cuidado e rigor próprio da imagem publicitária. O título, composto com letras grandes e em caixa alta, foi impresso tendo as cores azul e branco como pano de fundo. Sobre o retângulo azul – que faz o fundo da ilustração da capa – metade do título (*de Cão*) e o nome da autora foram vazados em branco e, acima, sobre o fundo branco, vemos estampada a palavra *Noite* num azul idêntico ao do retângulo de fundo. Centralizada à margem superior e sobreposta ao título, observamos uma tarja no mesmo tom de vermelho usado na coloração da logomarca da editora, disposta na margem oposta – um estilo de apresentação que nos remete ao requinte próprio das artes gráficas.

O formato do livro é de 20 x 20 cm. O papel empregado na impressão das 36 páginas interno lembra um sulfite opaco e bem encorpado. Para a composição da capa foi utilizado cartão ou cartolina grossa, recoberto por uma película plástica protetora. Nas páginas finais do livro foi incluído um pequeno texto da autora, e um outro, da editora, que fala sobre a importância da comunicação visual no mundo atual e da intenção de produzir histórias com imagens, para que o texto verbal seja elaborado pelo leitor, a sua maneira. Na contracapa de *Noite de Cão* encontramos um retrato da artista e uma pequena biografia de apresentação.

Análise da narrativa e das imagens:

No pequeno texto que escreve para comentar algumas das idéias que nortearam a criação do roteiro do livro, Graça Lima confessa o quanto gosta de animais, de cães em especial, afirmando que não é raro encontrarmos expressões e provérbios que envolvem a sua figura, como por exemplo: “bom pra cachorro”, “vai chover pra cachorro”, “fulano é um cão”, “cão que ladra não morde” etc.

⁴⁹ O interesse que o homem sempre nutriu pelos animais, principalmente por aqueles que domestica, muito provavelmente advém do fato de podermos ver neles representados nossos comportamentos e desejos inconscientes. O cão, animal fiel, valente, inteligente, se configura ainda como um dos seres mais impregnados da coragem que impulsiona na direção da concretização de projetos audaciosos, muito além do alcance imediato (Chevalier, 1999).

A ilustradora revela, ainda, ter tomado um destes dizeres populares como fonte de inspiração para compor uma narrativa com elevada dose de humor e aventura: “Noite de cão’ é uma dessas expressões e geralmente é utilizada para se dizer que se teve uma noite ruim, cansativa. Resolvi então brincar com esta idéia e imaginar como seria, para um cão, uma noite de cão”.

Contando apenas com duas personagens – o cão e a Lua – o livro narra uma história noturna repleta de *nonsenses* e imprevistos, garantia de diversão para os leitores. Há, no entanto, algumas passagens que podem confundir os mais inexperientes, já que a autora não se prende às “regras tradicionais” de construção de narrativas para crianças, servindo-se de toda liberdade poética a que tem direito. Não delimita e justifica passo a passo as ações e acontecimentos, exigindo do espectador a capacidade de ir e vir pelo texto e de lidar com os fatos mais inusitados, tal como na insólita passagem em que o cão sobe numa montanha e fura a Lua com uma vareta ou, então, na surpreendente cena em que o protagonista encontra o astro lunar literalmente imerso numa poça de lágrimas, ao invés vê-lo apenas refletido.

A personagem canina difere dos humanos apenas porque uiva e fica de quatro. Todas as suas atitudes e gestos são humanizados. O cãozinho pensa, aponta, elabora planos, carrega e utiliza objetos, dança, oferece flores etc. Suas patas quase sempre se portam como verdadeiros membros humanos, dada a delicadeza e o refinamento de seus movimentos.

Como medida de contraponto à versatilidade e mobilidade do cãozinho, que aparece nas mais variadas posições e ações – correndo, dormindo, subindo, caindo, dançando, uivando, chorando, planejando etc. –, subsiste uma opção pelo uso restrito de elementos figurativos em cena: uma montanha, algumas pedras e tocos, uma escada, uma varinha, uma corda e uma maleta de primeiros socorros. Essa preferência pela representação do essencial, pela escolha de poucas personagens, objetos e cenários parece compensar a complexidade do enredo e a dinâmica e ousada distribuição das cenas que, além de congregam vários quadros seqüenciais numa mesma página, apresentando as ações em

progressão, inclui ainda o trabalho com o efeito de aproximação do campo visual.

Própria da *Coleção Vou te Contar* é a alternância de ilustrações coloridas e em preto e branco.⁵⁰ Cabe ao leitor estranhar, simpatizar ou simplesmente não apreciar esta forma de apresentação. É interessante frisar, entretanto, que ao contrário do ocorrido em outro volume da coleção – *A flor do lado de lá* –, de Roger Mello (1991), em *Noite de Cão* percebemos um casamento muito mais feliz e harmonioso entre as ilustrações coloridas e em PB, talvez devido à opção de Graça Lima pelo uso econômico das cores, restrito basicamente ao preto, branco, cinzas, azuis e um mínimo de laranja, rosa e lilás.

O volume das figuras foi elaborado através do meio tom, no qual a ilustradora marcou as áreas escuras, deixando intocadas as que deveriam receber luz. Recurso, diga-se de passagem, visivelmente beneficiado pela textura do papel. A suavidade e sinuosidade das linhas de contornos que delimitam as partes e silhuetas também contribuíram para a sugestão de volumetria.

As figuras provavelmente foram concebidas a partir do uso de grafite, lápis de cor e de pigmentos aquarelados (lápis ou tinta aquarela) e, também, através da técnica do recorte e colagem. Sobre fundos retangulares, pretos ou azuis, de vários tamanhos, ora deitados, ora em pé, figuras desenhadas ou recortadas foram adicionadas, montadas e coladas. O efeito visual adquirido pela sobreposição e justaposição dos três planos – figura, fundo retangular escuro e folha de papel branco – acentuam a economia formal como projeto de solução estética. Uma observação mais atenta e cuidadosa, porém, pode revelar alguns descuidos de montagem que apagam um pouquinho o brilho da

⁵⁰ Depois que *Noite de Cão* deixou de ser publicado pela Salamandra e passou a ser editado pela Paulinas foram realizadas várias alterações na apresentação visual do livro. O formato ganhou alguns centímetros a mais e as imagens em preto e branco foram substituídas por versões coloridas. Além disso, foram acrescentados novos elementos figurativos, alterados os traços faciais das personagens, e modificadas a posição de alguns elementos no cenário. Resta saber se este trabalho foi idealizado pela autora, se foram aproveitados os fotolitos empregados na primeira versão do livro, ou se a própria editora tratou de solicitar as alterações para dar uma nova cara para o volume. De minha parte, prefiro a versão anterior, pois acredito que o livro perdeu muito do arrojamento e da vivacidade da proposta inicial, que tanto vêm agradando os pequenos leitores com os quais tenho a oportunidade de dialogar.

apresentação visual do livro. Em certas passagens, onde as figuras e cenários foram recortados para serem sobrepostos ou justapostos a fundos pretos e azuis chapados, é possível constatar o comprometimento da suavidade e graciosidade da linha de contorno de um bom número de figuras. Em algumas ilustrações, notam-se algumas falhas no encaixe entre as figuras desenhadas e os papéis de fundo, enquanto em outras, observam-se marcas de desnível provocado pela sobreposição das letras coladas sobre o fundo azul.

É fácil reconhecer em *Noite de Cão* características de outros produtos culturais destinados ao público infantil, como os gibis, almanaques, álbuns e desenhos animados. A concepção figurativa do cãozinho remete àquela empregada na produção de figurinhas e adesivos colecionáveis que coadunam humor e graciosidade. Já alguns códigos lingüísticos e visuais de representação do estouro, estalo e algumas expressões e sinais que indicam tontura, idéia fixa/determinação, movimento etc., parecem ser emprestados do universo das Histórias em Quadrinhos. O constante uso de planos simultâneos, fechados, abertos, em *zoons* e afastamentos, por sua vez, aproximam as imagens estáticas do papel da linguagem em movimento do cinema.

A existência de um único eixo narrativo, de apenas duas personagens e de poucos elementos figurativos não garante uma leitura tranqüila, facilitada. Em primeiro lugar porque, em alguns casos, encontramos representadas numa mesma página diferentes ações, sem que os quadros estejam postos numa clara seqüência linear. Em segundo, porque a passagem de uma cena para outra muitas vezes se dá de maneira um tanto brusca. E, por último, porque algumas ações da protagonista parecem impregnadas de ambigüidades, quando poderiam ser enfatizadas ou exageradas. É o que ocorre, por exemplo, quando o cão encosta sua vareta sobre a superfície da Lua: não há como saber, dadas as informações visuais, se a pressiona com força ou delicadeza.

Ao leitor, portanto, é confiado um trabalho ativo de leitura, tendo em vista uma ação que se encarregue de relacionar as imagens entre si. A passagem em que o cão sobe a escada para chegar até a Lua, por exemplo, elabora-se através da apresentação de várias imagens que mostram a personagem em

diferentes pontos, do começo até o topo da escada, cabendo aos espectadores unificar esses fragmentos para recompor a cena em movimento.

O livro também é notável pela extraordinária rapidez com que as ações se desenrolam, associando-se umas às outras, e pela originalidade das situações que mesclam humor e poesia. Em uma passagem, por exemplo, a autora aproveita a clássica imagem da Lua refletida sobre as águas para revisitar este sentido original, dado que em *Noite de Cão* a Lua literalmente se encontra imersa no líquido antes de ser resgatada pelo cãozinho. Outra particularidade admirável se refere ao toque metalinguístico que impregna certas partes do livro. De certo modo, as ações se dão praticamente sobre a folha de papel. O local onde se desenrola a narrativa quase nunca é informado ao leitor. Tanto é que, numa certa altura da história, o cãozinho literalmente levanta um canto da página para procurar a Lua que havia desaparecido.

Em *Noite de Cão*, a dialética do contrário se estabelece pela oposição entre o cão (baixo/masculino) e a Lua (alta/feminina), revelando assim os contrapontos entre sonho e realidade, evidenciados sempre que deixamos fluir nossa imaginação. Segundo os apontamentos de Bachelard (1996), o feminino indica o profundo, a reserva de vida latente, e o masculino, o menos profundo, característico das atividades práticas e sociais. Juntos, numa comunhão de opostos, ilustram a complexidade da alma humana em busca de equilíbrio.

Tanto quanto em *O dia-a-dia de Dadá*, nota-se em *Noite de Cão* um curioso enlace de eventos extremamente triviais e outros um tanto fantásticos e insólitos. É fato corriqueiro, por exemplo, vermos um cão uivando para a Lua ou uma menina se levantando, tomando café da manhã e indo para a escola. No entanto, faz parte da esfera do sonho e da arte a possibilidade de um cão vir a se apaixonar pela Lua ou de um gato aprender a tocar violino ou ler livros.

Além de promover esta mescla de realidade e fantasia, tão cara à nossa literatura infantil, *Noite de Cão* ainda se propõe a discutir um tema pouco abordado pelas produções culturais voltadas para a criança pequena: o relacionamento amoroso. A paixão do cão pela Lua, que flutua solitária no alto dos céus, desafia-o a tomá-la para si, a mantê-la sob sua custódia e para o seu

bel prazer. E é por isso que não mede esforços para capturá-la e tenta conquistá-la, a todo custo. O amor adolescente que lhe dedica é confuso e atordoado, e impele-o a agir com imprudência e afobação. Podemos, em certo momento, acreditar que conseguirá seduzi-la, mas a Lua, mística e imprevisível, lhe vira as costas. Feminina, grávida de luz, prefere vagar só e ser adorada platonicamente à distância, ao invés de se manter presa ao chão, anulada pelo amor carnal. Vive de sonhos e da magia da noite, como uma parte da nossa essência humana também o faz.

Enquanto luta por ter tudo que deseja a seu lado, mesmo que isto implique em muito trabalho, sofrimento e dedicação, falta ao cão maturidade para entender que nem tudo nos é acessível, que o alcance da verticalidade e ascensão não pode se dar assim de uma forma tão rápida e imediata, e que a plenitude das conquistas não depende apenas de nós, mas também de outras pessoas com as quais nos relacionamos. Depois de ter vivenciado várias aventuras e peripécias para ter a Lua em sua companhia, percebe o seu fracasso. Desapontado, decide tomar coragem e mandá-la de volta para o céu, restando-lhe apenas o consolo de ser mais um a adorá-la à distância, com seu uivo.

Enfim, há muito que aprender e se divertir com a marota personagem canina, cujos gestos e ações comunicam um apelo ao movimento e à ação. A exemplo do que quase sempre acontece com as crianças pequenas que se deixam levar pelo egocentrismo e pela sedução da descoberta, depois de reinar e mexer com o que não devia, o cãozinho não se sente vexado em “*botar a boca no mundo*” e finalizar a história com um grande berreiro.

As leituras das crianças

Como as ilustrações de *Noite de Cão* apresentam, em geral, um contraste bastante acentuado entre figura (texturizada e composta em meios tons) e fundo (chapado), acabamos todos, eu e os leitores mirins, confundindo-nos durante a discussão sobre o processo de feitura das imagens. Enquanto comentavam

sobre as imagens, não havia como saber, ao certo, quando se referiam às figuras ou ao fundo. Esta situação acabou dificultando que chegassem a um acordo. Quando uma criança, olhando para o fundo plano, dizia que o material manipulado pelo ilustrador deveria ser tinta – “Foi com tinta preta” –, uma outra, observando a figura texturizada do cãozinho, logo pensava em lápis de cor ou giz de cera – “Fez com lápis de cor”.

A lista completa dos materiais levantados pelos meninos e meninas incluía itens bastante variados, tais como: tinta, pincel, papel, lápis de escrever, lápis de cor e canetinha. É interessante citar também que uma das características mais sutis de *Noite de Cão* não passou completamente despercebida por um dos leitores: o recorte e colagem. Através desta técnica, a ilustradora conseguiu reforçar a oposição entre figura e fundo, recortando as figuras e inserindo-as sobre fundo chapado (cartão), recurso reconhecido por algumas crianças: “Fez com aqueles papéis coloridos. Colou ali. E pra fazer o cachorrinho, eles desenharam”.

Os textos produzidos oralmente a partir das imagens de *Noite de Cão* demonstram que tanto o enredo como a estrutura seqüencial, e mesmo a resolução gráfica das figuras contribuíram para acentuar a imprecisão do código visual e causar um estado de confusão nos leitores.

A dúvida com relação à esfera presa a uma corda – Seria a Lua? O Sol? Uma bola? Um balão? – surgiu praticamente entre todos os grupos de leitores, mesmo que o texto se encarregasse de resolver uma possível ambigüidade mostrando a Lua em sua fase crescente. Perturbaram-se, também, com algumas cenas em particular. Um leitor, por exemplo, achou estranho que o cachorro “retirasse uma pedra do mar” quando, na verdade, era a Lua estourada que estava sendo resgatada de um *rio de lágrimas*. Outros não conseguiram perceber que, em algumas páginas, as ilustrações apresentavam, simultaneamente, várias passagens do enredo, como acontece, por exemplo, na imagem de página dupla em que o cãozinho aparece em diferentes posições à procura da Lua que havia estourado.

O motivo que levou o cãozinho a querer capturar a Lua também não pareceu muito claro para as crianças. Alguns leitores acharam que queria aprisioná-la tendo em vista fazer dela o seu desjejum, pois para estes meninos e meninas o cãozinho estava com “*cara de fome*” no começo do livro. Outros chegaram a pensar que quisesse brincar com ela, já que o cão aparentava estar se sentindo muito sozinho ou entediado. Outras crianças levantaram a suposição, mais acertada, de que o protagonista estaria apaixonado pela Lua, fato que o teria impulsionado a seqüestrá-la para tê-la próxima de si.

Mesmo que as imagens do livro tenham confundido boa parte dos leitores, a maioria demonstrou grande simpatia pelo cãozinho e sua idéia maluca de manter a Lua como refém. Embora *O dia-a-dia de Dadá* tenha sido acionado quase o dobro de vezes para a leitura oral, *Noite de Cão* foi eleito o livro preferido por grande parte das crianças, tanto por conta dos desenhos, considerados como os melhores e mais interessantes como pela totalidade de aspectos: narrativos, físicos e estéticos.

Enfim, textos visuais complexos como o de *Noite de Cão* exigem um treino de leitura bastante sofisticado. O pequeno leitor, extremamente atento aos detalhes, precisa se entregar a uma incansável busca de relações, a um constante ir e vir pelo texto visual, a fim de que possa filtrar o essencial e seguir adiante na construção do sentido para o conjunto das imagens.

Narrativa oral de **Noite de Cão**, por Douglas.

Como Douglas não sabia em que página deveria iniciar a leitura, uma colega de grupo decide tomar o livro de suas mãos e abri-lo na primeira página. Depois deste gesto impaciente da vizinha, Douglas toma fôlego e inicia sua narrativa: “*Era uma vez um cachorrinho... Ele ia até na Lua. Aí... E o cachorrinho estava gritando pelas pedras e ninguém ouvia... O cachorrinho tentou subir lá em cima e conseguiu...*”. Nesse ponto, a voz de Douglas é interrompida por um longo período de silêncio.

– “*Aí depois ele caiu*”, comenta Paulo, com o intuito de ajudar o amigo.

Douglas procura dar seqüência à narrativa, enquanto aponta com o dedo as figuras do livro. Tal como Paulo, diz que o cãozinho caiu depois de furar a Lua: *“O cachorrinho foi caindo pelas pedras e subiu pelas escadas. Aí estourou. Ele caiu. Ele foi tentar estourar e ele caiu. Estourou e ele caiu”*.

– “Chorou”, complementa Paulo.

– “E agora ele está peidando”, fala Douglas, provocando as risadas dos colegas.

Depois de saborear o triunfo da passagem anterior, rindo com todos, Douglas investe na continuidade da leitura, logo interrompida por uma nova pausa: *“O cachorro viu a Lua. Ele jogou...”*.

Mais uma vez Paulo tenta ajudá-lo, para que termine logo a leitura: *“Ele jogou a bola no chão... Vai logo...”*.

Influenciado pela pressa do amigo, Douglas começa a ler com maior velocidade, tendo em vista alcançar rapidamente o final da história: *“Ele jogou essa bola no chão. Ele encontrou a Lua esparramada pela água, que estava molhada. Ele começou a encher. E o cachorrinho encheu a Lua. E prendeu a Lua. Ele deu uma florzinha pra Lua e a Lua estava brava com ele. Daí a Lua escapou. Daí ele segurou a Lua. E a Lua... Estendeu a Lua e a Lua foi embora...”*.



A despeito da inexperiência com a prática da leitura, verificada desde o momento primeiro quando teve de ser advertido pela amiga sobre a página em que deveria dar início à leitura, e apesar das inúmeras pausas e hesitações, Douglas demonstrou-se bastante satisfeito com a narrativa que produziu. Conseguiu até arrancar risadas dos ouvintes ao sugerir que o cãozinho estava peidando no momento em que são apresentadas várias imagens simultâneas da personagem desesperada à procura da Lua.

Mesmo que aos tropeços, conseguiu se aproximar do sentido que a autora planejou para o texto. A passagem em que o cão retira a Lua murcha do *rio de lágrimas* e a enche de ar, trazendo-a de volta à velha forma, por exemplo, não foi referida por nenhum outro leitor. Já os momentos finais, que tanto atordoou as crianças, que viram nele uma recaptura e não a libertação da Lua, foi narrado com muito mais tranqüilidade por Douglas, embora, ele próprio,

tenha se confundido com o intervalo entre as duas imagens que trazem a Lua presa ao chão e, em seguida, flutuando no céu, mas ainda presa pela corda.

Narrativa oral de **Noite de Cão**, por Leandro.

Leandro parece bastante preocupado com os ouvintes, pois lê num tom muito alto e numa entonação bem expressiva: *“Era uma vez um cachorro que estava dormindo. Aí, depois, ele acordou e viu a Lua. Aí ficou triste e ficou lá, olhando lá pra cima, e depois ficou sentado. Aí ele caiu de uma montanha muito grande”*. Reagindo a esta passagem que fala da incrível queda, todos os seus colegas de grupo caem na gargalhada. Os risos da platéia acabam empolgando Leandro, que continua a ler cada vez mais alto e confiante: *“Ele espetou a Lua. Catou uma escada e subiu lá na Lua, e depois caiu. Espetou a Lua, mas viu a Lua no começo e quase no fim e aí: póiiin!! Depois ele caiu: búúúú.... Aí ele ficou andando e depois ele voltou e depois mostrou a buzanfa”* – em razão da escolha desta última palavra, risadas eclodem novamente por toda a sala.

Leandro procura retomar a palavra e dar seqüência à leitura, dizendo que o cão: *“ficou chorando. Aí fez um rio de chorar. Aí depois ele saiu, ele puxou uma coisa lá do rio. Era uma pedra muito gigante. Aí depois ele catou o quite de primeiros socorros e fez o quê?: ‘Vou construir a Lua’. Construiu ela de novo. Aí amarrou...”*.

Juninho, não muito satisfeito com a fala do amigo, lembra que antes de amarrar a Lua, o cãozinho lhe fez um curativo. Leandro procura dar seqüência à narrativa, mas antes acata a sugestão do amigo: *“Colocou um curativo, né? Amarrou ela... num pau, aí depois veio com um buquê de flor pra ela, que já estava dormindo. Ficou brincando, lá. Aí brincou com isso”*, diz, apontando a figura no livro. Por fim, encerra a história com um tom meio de indecisão: *“Aí depois a Lua subiu... Não, ele amarrou três Lua. Aí ele gritou: aúúúú... E aí ele puxou, ele gritou e a Lua escapou. E aí ele dormiu. Só, e acabou”*.



Neste episódio podemos observar que Leandro conseguiu extrair do texto passagens engraçadas que divertiram os ouvintes que acompanhavam atentos e satisfeitos o desenrolar da narrativa, mesmo sendo as suas relações de causa

e efeito um tanto frágeis. Ao meu ver, isto se deu porque as crianças se concentraram muito mais nos sentidos periféricos do texto, não se preocupando em narrar o que motivava as ações, mas em descrever as próprias ações. Tanto é assim que nenhum dos pequenos ouvintes se dispôs a esclarecer ou checar os lapsos de incoerência e os trechos mais desconcertantes e obscuros da leitura de Leandro, como a passagem em que menciona que o cãozinho ficou brincando enquanto a Lua tirava um cochilo, ou aquela em que afirma que o protagonista havia amarrado três Luas.

Este episódio, como muitos outros, parece demonstrar que os pequenos leitores não tomam o texto analiticamente e que não dão muita importância aos entremeios da narrativa. Ao invés de se aterem às partes, detêm-se no sentido do todo. Da mesma forma como não se preocupam em compreender cada uma das imagens, isoladamente, tampouco, esperam que o enredo esteja bem amarrado e estruturado para que se sintam satisfeitos com a leitura e a sorvam com prazer. O importante é que no texto haja passagens marcantes que divirtam e prendam a atenção de quem lê ou ouve, sejam estas dramáticas, engraçadas ou inusitadas.

Sinopse:

O livro conta a história de uma menina que após receber um vaso de flores de um cão-jardineiro, decide levá-lo de presente para um menino vestido de rei. O menino, rapidamente, trata de trocar as flores por um prato de doces (suspiros) com sua vizinha (Dona Quimera), que deixa o vaso sobre o peitoril da janela. Enquanto se despedem, um bode aproveita-se para abocanhar uma das flores, mas é imediatamente perseguido pela personagem canina que acompanhava a menina no começo da história. Um gato espreita toda a cena, na espera da melhor oportunidade para roubar o vaso e oferecê-lo a uma mimosa gata. Assim que o cão avista o gato no telhado, corre desesperado até ele e, no exato instante em que o felino se atrapalha e deixa o vaso despencar do alto, agarra-o no ar. O ato heróico é aplaudido por inúmeros personagens coadjuvantes – ratos, aves, insetos... – que assistiam as flores serem passadas de mãos em mãos para, finalmente, retornarem para junto da menina.

Composição geral do livro:

Composto por 28 páginas, não numeradas, *Outra Vez* apresenta-se em formato de 20,5 x 20,5 cm. Exceto as ilustrações da capa, contracapa e página de rosto, todas as outras ocupam páginas duplas, totalizando 11 quadros. A encadernação, em capa dura, confere ao livro um *status* de nobreza e importância, ao mesmo tempo em que convida o leitor a manipular o volume.⁵¹ A composição da capa apresenta, ao centro, uma imagem do cão oferecendo flores para a menina. À sua direita e esquerda encontramos impressos, mas em posição invertida, dois retângulos estreitos que mostram, sob iluminação noturna e diurna, um mesmo desenho composto por flores, gramas, bandeirinhas, uma árvore e um rato.

Tanto a capa como a contracapa apresentam imagens que participam ativamente da construção da narrativa, fato observado em outros *livros de*

⁵¹Atualmente, *Outra Vez* não é mais editado em capa dura, provavelmente em função do barateio de custos. Outro *livro de imagens* da autora, *O Cântico dos Cânticos* (1992), publicado pela Paulinas numa luxuosa edição em capa dura, por exemplo, é comercializado por um preço quase quatro vezes mais alto do que a nova versão de *Outra Vez*.

imagens, como em *Ida e volta*, de Juarez Machado. Na primeira, vislumbramos o cão-jardineiro entregando o vaso de flores para a menina e, na última, trazendo-o de volta para ela, o que ilustra a idéia cíclica de “volta ao começo”, conforme revela o próprio título: *Outra Vez*. Segundo a autora, o enredo foi planejando desta forma pensando justamente “naquela criança que nos pede no final de cada história para contar de novo”.⁵²

As ilustrações da página de guarda e rosto também trazem informações valiosas aos leitores, pois mostram, num primeiro momento, o cão cuidando das flores e, noutro, a menina andando vagorosamente com o vaso nas mãos, sendo acompanhada pelo cãozinho que, com o dedo indicador sobre a boca, pede aos leitores que acompanhem a história em silêncio.

Análise da narrativa e das imagens:

Luís Camargo considera *Outra Vez* um dos nossos melhores *livros de imagens*. Publicou inúmeros artigos e ensaios sobre esta obra, dissecando-a a tal ponto que é impossível analisá-la sem o filtro do seu olhar, conforme mostram inúmeros trechos das páginas seguintes.

Lançado pela Miguilim em 1984, o livro foi condecorado com os seguintes prêmios: *O Melhor livro de imagem* (1984), concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; *O Melhor livro de imagem* (1984), outorgado pela Associação Paulista dos Críticos de Arte, e o *Prêmio de Ilustração da Bienal do Livro* (1986), oferecido pela Câmara Brasileira do Livro/Bienal Internacional do livro de São Paulo.

Outra Vez, quando comparado com boa parte dos *livros de imagens* publicados no Brasil, destaca-se pela profusão de detalhes figurativos e pelo enredo bastante complexo. Assim como o fazem os outros títulos selecionados para pesquisa, aborda uma temática que vai ao encontro das preocupações essenciais da infância. Enquanto *O dia-a-dia de Dadá* discute o tema da rotina cotidiana, e *O Almoço* e *Filó e Marieta* falam do valor da amizade, tanto em

⁵² Entrevista concedida pela autora em maio de 1998 à revista virtual *Doce de Letra*, sob o título de “Minas Mundi Mutuca”.

Outra Vez como em *Noite de Cão*, o veemente mito do amor é revisitado como uma possibilidade a se cumprir no futuro.

Ao eixo narrativo central – do qual participam ativamente a menina, o cão, o menino, D. Quimera, o bode, o gato e a gata – vão se somando, aos poucos, várias tramas paralelas, superpovoadas de inúmeras personagens coadjuvantes, e de figurantes que acompanham o desenrolar da ação principal. É o caso, por exemplo, do ratinho que aparece sentado sobre o ponteiro de um telhado, e que assiste a tudo o que se passa de camarote, ao mesmo tempo em que devora, pedaço por pedaço, partes de um apetitoso frango assado. Já o anjinho de pedra porta-se de uma maneira bastante diferente. Desloca-se de um lado para outro para acompanhar de perto a trajetória do vaso que passa de mãos em mãos. Vejamos o que Luiz Camargo (1995: 73-4) escreve sobre este eixo narrativo secundário do anjinho:

[...] ele dorme de barriga para cima, acorda, se espreguiça, esfrega os olhos, observa a menina descendo os degraus, disfarça fazendo xixi, observa o gato ladrão, senta num banco e observa o gato cantar a gata, digo, cantar para a gata; aplaude o cachorro-herói que recupera o vaso e volta para a igreja. Para a igreja? Será mesmo uma igreja? Não há cruz cristã – no lugar dela há uma lua. Poderia ser um templo pagão; nesse caso o anjinho não seria um anjo, mas cupido.

Há realmente muito que se ver neste *livro de imagens*. Várias espécies de plantas, bichos e objetos são representados, muitas vezes camuflados em meio a tantos detalhes, algumas vezes mínimos, podendo funcionar como uma espécie de armadilha, por desviarem a atenção do leitor para os elementos periféricos do texto. *Outra Vez* é aquele tipo de obra que, seguramente, exige mais do que uma única leitura: o leitor fatalmente sente necessidade de abrir o livro novamente para poder rememorar o já lido e acompanhar os elementos que havia deixado para trás. Dele, portanto, é exigido um grande esforço para que filtre do todo imagético o significado global do texto, conforme comenta a própria autora (Lago, 1989, s.p.):

Estes dois trabalhos (*Outra Vez* e *Chiquita Bacana e as outras Pequetitas*) foram construídos lentamente e assim se somaram à narrativa principal pequenas histórias paralelas que me ocorreram enquanto desenhava e que deixei fluir. Há talvez uma profusão de detalhes, que à primeira vista pode confundir ou atordoar. Na verdade não me preocupo com que a criança entenda tudo, porque eu tampouco entendo tudo. Prefiro que ela se perca, a que encontre um

trajeto sem novidade ou surpresa. Prefiro que ela me desdenhe pelas dificuldades que por ventura lhe imponha, do que perceba em facilidades, que por ventura me escapem, um desdém que não lhe tenho.

O cenário onde a trama se desenvolve, segundo Camargo (1984: 109), “descreve um quarteirão de uma cidadezinha mineira”, sendo possível detectar vários elementos da arquitetura e ornamentação típicas do período colonial, como “a igreja com torre cilíndrica”, “o passadiço”, “mirantes” etc. Apesar do teor descritivo da arquitetura local e da presença de vários exemplares da flora originária ou tradicionalmente cultivada em nosso país – como a palmeira, o pé de jabuticaba, a penca de hortênsia azul, os pés de pimenta, de morangos silvestres e de copos de leite – em pouco tempo é revelado ao leitor um mundo muito diferente do seu. Com exceção da menina e do menino, verdadeiramente humanos, os outros papéis são representados por anjos, monstros e muitos bichos, e até mesmo por máscaras cenográficas e pilastras dotadas de faces carregadas de expressão.

Os verdadeiros *donos* da cidade são os pequenos animais domésticos ou urbanos, como gatos, ratos, coelhos, sapos, porcos, galinhas, bode, formigas, lagartas etc., sendo evidente a sua humanização: usam roupas, óculos, tocam instrumentos musicais, admiram-se no espelho, cultivam plantas etc.

Subsiste, ainda, uma supervalorização do simbólico, do místico e do mítico. Discos voadores são vistos no céu. Luas, estrelas, sinos e arcas decoram praticamente todos os telhados. Também participam ativamente da trama estátuas de anjos, uma Quimera – a cozinheira (com cabeça de leão, corpo de cabra e rabo de dragão) –, e o deus Pã, representado na figura do bode que, em um determinado momento da história, aparece tocando flauta.

As imagens apresentam ainda *nonsenses* completos: carros são “ancorados aos postes” (Camargo, 1995), torneiras são ligadas às calhas, de onde saem peixinhos. Preso ao telhado, um funil recolhe estrelas do céu diretamente para a caixa mágica, enquanto o barquinho do quadro que decora a casa do menino se locomove de uma extremidade à outra da tela...

São tantos os detalhes planejados e somados pela autora que, por fim, o fantástico adquire identidade própria e acaba convencendo os leitores a se

adentrarem nesse universo de sonho e magia, fruto da imaginação fértil de uma das autoras mais importantes da literatura infantil brasileira.

Espreitemos com um pouco mais de cuidado as primeiras cenas quando o menino recebe o vaso de flores e corre para trocá-lo com a sua vizinha, Dona Quimera. Após ser agraciado por uma pequena representante do sexo oposto, o menino simplesmente ignora o amor que lhe é oferecido e simbolizado na figura do vaso de amor-perfeito. Vestido de rei prefere sonhar com suas conquistas e seu sucesso pessoal – daí a coroa de cartolina que usa sobre a cabeça, a presença do globo sobre a mesa e a carta celeste pendurada na parede –, num egocentrismo característico de quem ainda não atingiu a maturidade. Imperioso e objetivo, não hesita em trocar as flores pelo prato de doces que saciarão seus impulsos imediatos, da fome ou mesmo da gula. Dona Quimera, por sua vez, prepara cuidadosamente sonhos e suspiros, doce convite para o devaneio, numa clara alusão aos perigos iminentes de vivermos sonhando com grandes conquistas e não prestarmos atenção ao que ocorre à nossa volta, a ponto de correremos o risco de comprometer as nossas relações sociais e afetivas.

Para contrabalançar o império do fantástico que toma conta das páginas do livro vemos representados, por antítese, objetos com extremo realismo, como é o caso dos potes de fermento Royal, da Maizena, do Eno, do Leite de Magnésia, faróis sinalizadores da necessidade que todos temos de mesclar realidade e fantasia. Sem um toque de realidade ficaríamos à deriva dos efeitos alucinógenos provocados pela Quimera, símbolo complexo de criações imaginárias saídas das profundezas do inconsciente, que desgraça todo aquele que se deixa seduzir pelos sonhos reconfortantes e que se nega a enfrentar a realidade cotidiana.

A unidade do conjunto foi conquistada, em grande parte, pelo projeto estético das imagens. É admirável o trabalho minucioso executado com o uso de aquarela, bico de pena, pincel fino e, talvez, lápis de cor. Observando atentamente as imagens, é possível tentar refazer o processo de criação da ilustradora. Ao que parece, segundo Camargo (1995), a ilustradora primeiramente traçou sobre papel texturado as linhas principais do desenho,

cobriu com aquarela as partes que pretendia coloridas, e deixou intocadas as áreas que queria brancas. Em seguida, pôs-se a executar um delicado processo de contorno e preenchimento das formas com hachuras ou risquinhos. Esse procedimento parece ir ao encontro da sua visão do infinito, uma referência permanente à experiência que teve por volta dos 4-5 anos, quando viu pela primeira vez estrelas tilintando num céu imenso, conforme apontam as revelações da ilustradora (Lago, 1989: s.p.): “Parece-me que tudo que escrever e desenhar se remeterá sempre, de alguma maneira, a esta experiência: eu vi um céu cheio de estrelas”. Observa-se aqui, portanto, uma busca incessante do minúsculo e do infinito, comunhão do imenso e do detalhe (Bachelard, 1991).

O volume das formas foi acentuado pela sobreposição de tons de aquarela e pela maior ou menor junção das pequenas linhas que, se por um lado constam como elemento decorativo, por outro, intensificam os contrastes de luz e sombra. Angela Lago simplifica as formas para valorizar as texturas. A figura humana, por exemplo, tem pés, mãos, pescoço e articulações apenas sugeridas, enquanto que os cabelos e vestuários são tratados com extremo zelo e cuidado.

Em alguns casos particulares, atendendo à necessidade de destacar personagens principais ou de compor figurações muito miúdas (formigas, lagarta, flores etc.) as cores foram utilizadas com mais vigor, enquanto que as silhuetas foram traçadas de maneira mais enfática. Mas, de um modo geral, a opção estética é pela delicadeza dos contornos, finos e decididos; pelas linhas diagonais que evitam o paralelismo com a margem do papel e sugerem a idéia de volume e movimento; e por uma quase palidez das cores. A intensa e variada exploração dos recursos lineares é equilibrada com o uso econômico da paleta cromática, com predominância, em versões aquareladas, dos azuis, cinzas, verdes, rosas, lilases, ocre e amarelos fluidos. A exceção fica por conta do intenso azul do céu salpicado de pontinhos brancos.

A simultaneidade dos espaços exteriores e interiores, a negação da perspectiva convencional, a despreocupação com a proporção, a distribuição dos elementos sobre o papel e a “visão Raio-X” são clara alusão ao desenho infantil. Enquanto a menina aparenta ser grande demais em relação ao tamanho

das casas, estas, por sua vez, são vistas tanto por fora como por dentro, graças aos cortes transversais por que são perpassadas e às distorções da própria representação em perspectiva. Estas características conferem ao conjunto de imagens uma certa ingenuidade que, somada ao refinamento do desenho e do planejamento visual do livro como um todo, acabam por instituir um delicioso paradoxo visual.

O ponto de vista predominantemente focalizado é o de cima para baixo, em ângulos frontais e deslocados ora para a direita, ora para a esquerda, num emaranhado jogo de perspectivas que lembram as gravuras de Escher. Influência, aliás, assumida pela autora, e que se revela ainda mais intensa em *O Cântico dos Cânticos* (1992).

O desenvolvimento espaço-temporal da história, com exceção da introdução e do desfecho, é registrado com passos cuidadosos e lentos. Na passagem de uma cena para outra vemos reproduzida, muitas vezes, parte da imagem anterior, vista agora sob um novo ponto de vista, de modo que o leitor possa acompanhar, sem maiores dificuldades, o deslocamento das personagens em torno do vaso de flores.

Emoldurando as ilustrações, encontramos espécies variadas de margens decorativas, numa visível referência às iluminuras medievais, cuidadosamente elaboradas pela artista: estreitas ou finas, com cantos arredondados ou angulares, com motivos decorativos, abstratos, figurativos. Estas margens se harmonizam perfeitamente bem com a proposta estética dos desenhos, pois muitas vezes se mesclam e se confundem com as imagens que encerram. Na terceira imagem de página dupla, por exemplo, o macaco enrola seu rabo por entre a margem superior da ilustração que passa a fazer parte da composição figurativa.

Assim como Luís Camargo, Lígia Cademartori (1987: 54-55) acredita que por ser dotado de "abundância imagística" e "estrutura metafórica", o texto visual de *Outra Vez* permite, como poucos, várias leituras. O leitor, por exemplo, pode se perguntar se os fatos realmente aconteceram, se eles foram espreitados pela menina que morava no alto de um edifício de apartamentos, ou se tudo não

passou de um sonho, uma vez que a narrativa se desenvolve em plena noite (o relógio de Dona Quimera marca meia-noite e trinta e cinco minutos). Colaboram com esta última suposição o fato de vários bichinhos aparecerem dormindo (principalmente os de natureza solar, como o porco, a galinha e o papagaio), enquanto outros são flagrados chupando chupetas ou abraçados a macios travesseiros. A menina, inclusive, permanece o tempo todo de olhos fechados. Enquanto que na abertura do livro, conforme já revelado, o cão-jardineiro nos dirige um pedido de silêncio – colocando um dos dedos sobre a boca –, talvez porque não queira acordar a menina de um sonho que ela precisa vivenciar.

O próprio desfecho da história deixa em aberto inúmeras questões – característica típica de obras complexas e envolventes. Indagações estas que por um bom tempo irão perturbar a mente e perdurar na memória do leitor: O que acontecerá depois que amanhecer o dia? O que fará a menina frente à desilusão amorosa? Sairá em busca de uma nova companhia ou esperará o menino ganhar maturidade para poder se relacionar melhor com as pessoas e com elas dividir seus sonhos, frustrações e ambições?

As últimas imagens do livro parecem sugerir, numa certa medida, que depois de ser tratada com tão pouca consideração pelo menino-rei, a menina pôde finalmente se ver recompensada pela prova de dedicação e amor do cãozinho, fiel e persistente, que lhe traz de volta o vaso de amores-perfeitos. Tais flores, geralmente escolhidas para designar a reflexão e a meditação (Chevalier, 1999: 48), podem representar aqui um aviso sobre a necessidade que todos temos de buscar o equilíbrio entre espírito e corpo, próprio do amadurecimento pessoal.

Frente a um texto complexo e aberto a tantas interpretações, resta ao leitor a tarefa de posicionar-se com relação às suas ambigüidades e questionamentos, e tentar relacionar todas as informações fornecidas pelas imagens, a fim de compor um outro texto: o pessoal. Resta-lhe, também, a inevitável e irresistível volta ao começo, para ensaiar novas leituras e divertir-se com os achados e trocadilhos que o texto oferece, conforme aponta Camargo (1984): o do anjinho que faz xixi sob o bebedouro – numa humorada referência

aos chafarizes ornamentados com estátuas de querubins e cupidos –, ou da gata que usa “óculos gatinha”, ou então o da seta que muda de direção quando se vai e volta. Enfim, *Outra Vez* configura-se como uma obra que instiga o leitor, proporcionando-lhe o prazer da leitura, da descoberta em meio ao lirismo que dela emana.

As leituras das crianças

No momento em que discutíamos o modo como foram produzidas as imagens de *Outra Vez*, notei que as crianças encontraram uma certa dificuldade para discorrer a respeito de uma das características mais marcantes da obra: a sobreposição de texturas e tracejados, cuidadosamente elaborada pela autora. Mesmo assim, não deixaram de fazer comentários expressivos, como este: “*Fez as pintinhas, que é a neve*”.⁵³

Grande parte das crianças apontou o lápis de cor, a canetinha e a tinta como os materiais utilizados para colorir as ilustrações, e o lápis de escrever para esboçar as figuras. Porém, poucas observações foram feitas a respeito do processo de criação e manipulação dos materiais pela ilustradora. Uma delas levantou uma suposição sobre o processo de editoração do livro: “*Ele precisou de uma máquina. Eles fazem de caneta, aí eles põe na máquina e aí eles fazem o livro*”. Ao passo que outras duas afirmaram que foi preciso usar uma lixa para acertar as folhas do volume, e muita água para limpar os pincéis.

As leituras produzidas a partir do texto visual de *Outra Vez* variaram imensamente de perfil, seja durante o momento primeiro, quando foram executadas de maneira informal, ou quando foram produzidas oralmente para o grupo. Enquanto um número pequeno de leitores demonstrou compreender o

⁵³Na época de lançamento de *Outra Vez*, segundo o depoimento da própria autora (1996), alguns críticos comentaram o fato do livro ter um perfil muito europeu, talvez por conta dos seus tons pastéis e linhas suaves, características que podem sugerir uma atmosfera meio invernal, típica da produção de muitos países daquele continente. Essa sensação parece ter sido compartilhada pelos leitores mirins, pois alguns deles acreditaram que o céu de *Outra Vez* “estava nevando”, ao invés de estar tilintando de estrelas.

argumento principal da narrativa – o passa flores de mãos em mãos, que se inicia e termina com o cão-jardineiro entregando as flores de volta para a menina –, muitos deles predispuseram-se, simplesmente, a descrever o que viam representado sobre as páginas, sem a intenção explícita de relacionar as imagens entre si em busca de uma ordenação espaço-temporal. A profusão de tramas paralelas e detalhes figurativos, bem como uma simultaneidade de espaços exteriores e interiores que negam os moldes da representação pela perspectiva convencional, certamente acabou contribuindo para “desviar” o olhar dos leitores mirins da seqüência principal do texto.

Pareceu-me que muitas crianças estiveram mais seduzidas pelas imagens do que pela história em si, o que em parte se confirma se lembrarmos que *Outra Vez*, acionado apenas 6 vezes para a leitura oral, foi tido por 10 leitores como sendo o livro que continha os desenhos mais bonitos.

Narrativa oral de **Outra Vez**, por Paulinho.

Paulinho abre o livro em várias páginas, mostrando-se um tanto indeciso na escolha de uma delas para iniciar a leitura. Suelen, percebendo a dificuldade do amigo, diz, irritada: *“Começa desde o começo”*. Paulinho vai até o final do livro e pergunta: *“É aqui?”*, dirigindo-se à amiga. Suelen diz que não, que *“é do outro lado”*. Interfiro e falo para Paulinho que ele pode ler do jeito que quiser. Mas Suelen parece mesmo irredutível: *“Não, é para ele começar direito (dirigindo-se a mim). Você está começando do lado errado (voltando-se para Paulinho)!!”*.

Depois que Suelen o ajuda a abrir o livro na “página certa”, Paulinho inicia com bastante empolgação a sua narrativa: *“Era uma vez uma menininha abraçando um cachorrinho. E o cachorrinho foi pegar a flor”*. Após pular algumas páginas, segue adiante: *“E ele pulou pela janela. E ele derrubou o vaso de flor no chão”*. Nesse momento, tomo a liberdade de perguntar se o vaso se quebrou e ele diz que não, apontando com o dedo a passagem que comprova aquilo que diz.

Enquanto observa as imagens, Paulinho dirige-se a Douglas, que se encontra sentado ao seu lado, a fim de saber a sua opinião sobre as figuras que não consegue reconhecer. No entanto, parece nem ouvir as respostas do amigo, pois se encontra totalmente entretido na leitura das imagens: *“Olha o vaso de flor! O gato pegou”*. Rindo, diz: *“O sapo tomando banho”*.

– *“Não é sapo, é um peixinho”*, afirma Douglas, olhando para o peixe que nada na fonte e não para o sapinho que se banha no poço em cima do telhado.

– *“Agora ele colocou a flor na janela. E aí ele conseguiu pegar a flor. Esse daí ele levou... foi num casamento”*, continua Paulinho.

– *“Num casamento. Quem está casando?”*, pergunto eu.

– *“Uma mulher e um homem”*, responde Paulinho, antes de encerrar a leitura: *“E aqui tem a coruja e o caracolzinho. E aqui ela pegou o vaso de flor e acabou”*.



O registro oral da leitura que Paulinho fez de *Outra Vez* revela uma certa inexperiência com o manuseio do livro, dada a indecisão com relação à página em que deveria iniciar a leitura. Algumas passagens de sua narrativa são também um tanto confusas, devido ao fato do leitor não seguir a ordem convencional de leitura. Em determinados momentos, adiantou-se no tempo e pulou algumas páginas. E, em outros, voltou algumas folhas para trás, na tentativa de restabelecer o *fio da meada* que ligava as imagens umas às outras.

Episódios como o protagonizado por Paulinho parecem apontar para o fato de que as crianças, de um modo geral, se encontram mais predispostas que os adultos às leituras intercaladas de pausas para o devaneio e o saboreio das imagens. É interessante observar que, embora deixe de mencionar passagens significativas da história, Paulinho não esquece de considerar a participação dos vários personagens coadjuvantes: do caracolzinho, da avezinha que acreditava ser uma coruja, do sapo tomando banho etc. Segue dando tanto importância ao enredo e às personagens principais quanto aos cenários e figurantes. Quando falou a respeito do casamento e eu perguntei quem estava casando, desviou sua atenção do livro e prontamente respondeu:

“Um homem e uma mulher”. E eu fiquei sem saber se se referia às personagens do livro ou a um casal qualquer que se une pelos laços do matrimônio na capelinha ou templo pagão desenhado no alto da página, onde moram os dois anjinhos.

Narrativa oral de **Outra Vez**, por Isabela.

Isabela inicia e conclui a sua narrativa praticamente sem pausas e interrupções: *“Era um dia de festa junina. Tinha um monte de bicho dormindo dentro da casa dele, e uma senhorita estava levando um vaso, quando se encontrou com o rei. O rei levou o vaso que ela deu pra ele para casa, e deu para sua cozinheira. Mas depois os bichos pegaram o vaso dele e o gato levou ele para cima do telhado. Aí, o gato deixou o vaso cair e o cachorro pegou o vaso. Depois ele ia pegar o vaso, né? E daí ele ia levar o vaso para o dono”*.

– “Quem era o dono do vaso?”, indago.

– “O rei”, responde Isabela.



Neste episódio, podemos observar que Isabela inicia a sua narrativa localizando-a no tempo: era um dia de festa junina. As bandeirinhas presas nos telhados parecem indicar que é chegada a ocasião de comemorar e solicitar os feitos de São João e Santo Antônio. Para outros leitores, no entanto, a história se passa num período de inverno muito mais rigoroso que o nosso típico junho/julho, já que tomaram por flocos de neve as pintinhas brancas que salpicam o céu noturno em toda a sua extensão.

Como poucos, Isabela revelou ter acompanhado com facilidade e desenvoltura o enredo do livro. Inicialmente, procurou formular uma leitura oral bem detalhada e cuidadosa. Contudo, quando alcançou o trecho da trama que engloba todo o corre-corre em torno do vaso, os acontecimentos passaram a ser narrados num estilo bem diferente. Parece que se deixou contaminar pelo ritmo acelerado da narrativa, pois passou a produzir uma versão bem resumida e simplificada da história. O acento da voz e o tom veloz que impôs à narrativa

parecem indicar que os conflitos do texto foram bem resolvidos pela leitora, que em nenhum momento deixou transparecer dúvidas e indecisões, demonstrando-se sobretudo satisfeita com os sentidos que produziu para as seqüências de imagens. Talvez isto explique porque, ao ser questionada a respeito de quem seria o dono do vaso, não tenha se preocupado em checar o texto visual até a última imagem, que mostrava as flores retornando para as mãos da menina.

Sinopse:

O livro conta a história de um homem que ao andar pela mata, avista um buraco no chão, abaixa-se para espíá-lo e dele retira um coelho, que arrasta até a sua casa. Na seqüência narrativa, aparece o tal o homem preparando o almoço. O coelho? Não, cenouras caprichosamente cozidas para receber seu novo amigo orelhudo e peludo.

Composição geral do livro:

O *Almoço*, tal como *O dia-a-dia de Dadá*, editado igualmente pela Coleção Conte Outra Vez..., apresenta formato bem generoso, de aproximadamente 30 x 30 cm. Centralizadas sobre as folhas de papel couchê brilhante foram impressas oito ilustrações, de 24 x 24 cm, circundadas por margens brancas que desempenham um importante papel de arejamento das imagens, imensas e extremamente coloridas. Contrariando a maioria das publicações nacionais do gênero, os títulos da coleção à qual pertencem os dois volumes trazem as páginas numeradas.

O projeto visual da capa prima pela distribuição cuidadosa e econômica das informações, e pelo uso de papel encorpado, semelhante a um cartão plastificado. Sobre fundo azul turquesa encontramos impressos o título do livro, uma pequena imagem retangular, seguidos dos nomes do autor e da editora. O título, em caixa alta, adquire grande destaque e um alto grau de legibilidade devido ao avantajado porte e à clássica combinação de branco sobre azul. A ilustração de 10 x 10 cm, impressa no centro da capa, apresenta uma margem branca de 0,5 cm de contorno que remete a um padrão antigo de fotografia, pouco usual hoje em dia, mas bastante popular até a década de 70. A imagem reproduz parte da ilustração da página 5, que mostra um passarinho voando em meio a belas árvores – o que em si não oferece ao leitor nenhuma informação significativa a respeito da história ou das personagens principais (o homem e o coelho); tem apenas a função de decorá-la e, talvez, proporcionar uma espécie de estranhamento no leitor. O contraste estabelecido entre o céu rosa da ilustração e o fundo azul da capa parece sugerir que as coisas podem tomar

rumos, formas ou cores diferentes das convencionais, dado que, sobre o papel, tudo pode acontecer.

Análise da narrativa e das imagens:

Para ilustrar *O Almoço*, Mário Vale serviu-se do recorte, colagem e montagem – técnica explorada com pouca freqüência pelos ilustradores brasileiros, mas muito recorrente no panorama da literatura infantil européia e norte-americana –, e que viria inspirar a produção de seu segundo *livro de imagens*, *A Árvore Fantasma*, publicado pela Editora Expressão, em 1999.

Na contracapa do livro, encontramos a lista dos títulos já editados pela coleção, uma foto em preto e branco de Mário Vale, uma pequena biografia do autor e um rápido comentário sobre como foram feitas as imagens: “Mário trabalha em seu estúdio desenvolvendo projetos nas áreas de artes gráficas, programação visual e cenografia. Cartões coloridos, recortados, colados, montados e fotografados fazem parte deste ALMOÇO. Bom apetite!”.

É bastante provável que estas informações verbais sobre o processo de criação do artista passem despercebidas às crianças não alfabetizadas, que dependem da intermediação dos colegas mais velhos ou dos adultos para obtê-las. No entanto, sendo a técnica do recorte e colagem bastante difundida no meio educacional, principalmente na educação infantil, supõe-se que uma boa parcela dos leitores possa desvendar facilmente os procedimentos e materiais utilizados pelo ilustrador na produção das imagens do livro.

É surpreendente constatar que, servindo-se de apenas oito ilustrações, o autor tenha elaborado uma trama visual com começo, meio, clímax e fim, com passagens ora lentas, ora aceleradas. Se os cinco primeiros quadros descrevem passo a passo a ação das personagens, a partir da sexta imagem o esquema seqüencial sofre uma ruptura. Com a mudança de cenário – do ambiente externo (mata) para o ambiente interno (casa) –, inicia-se o suspense e surgem as dúvidas: O que o homem cozinha na panela? O que irá almoçar? Coelho ensopado?

A ilustração final, resguardada com mistério até o último virar de páginas, desafoga a tensão do leitor, ao revelar, enfim, que cenouras (e não coelho) é

que foram preparadas para o almoço. A cena de desfecho, portanto, obriga-nos a dar um novo sentido para as imagens que havíamos lido anteriormente. Tal como num jogo de cartas, onde o vencedor só será conhecido ao final da partida, após serem esgotadas todas as possibilidades de jogadas e todos os *blefes*, somente depois da leitura da última página do livro é que poderemos vislumbrar o entendimento do que antes estava suspenso e checar o saldo de mortos e feridos.

Passados os momentos de angústia e aflição é que nós, pobres leitores, preocupados que estávamos com a possibilidade iminente do coelho assustado virar almoço, podemos respirar aliviados e entender que o que buscava o protagonista solitário era apenas companhia e esperança, figuradas na imagem do coelho, animal dotado de visão extraordinária, símbolo da fertilidade, da velocidade, da prosperidade e da potencialidade geradora da vida.⁵⁴

Ainda que seja raro encontrar nos livros infantis personagens negras, mulatas, asiáticas, sem ser representando os velhos papéis coadjuvantes de trabalhador braçal, atleta, empregada doméstica, cozinheira etc. (Rosemberg, 1984), em *O Almoço*, o papel de destaque é ocupado por um negro de boca carnuda e cabelo verde pixaim, sempre representado de perfil, numa possível alusão à arte egípcia.

As informações que o texto oferece não nos permitem precisar sua condição sócio-econômica, sua profissão ou estado civil. No interior de seu lar observamos a presença de móveis simples e comuns (fogão, armário, televisão, mesa e cadeiras), dados que parecem indicar que habita uma região rural. No entanto, como o protagonista aparentemente demonstrou ter demorado um bom tempo caminhando até chegar à sua casa – dedução baseada no fato do Sol estar localizado bem ao alto nas primeiras páginas e aparecer quase se pondo na imagem que antecede as cenas internas –, talvez seja mais provável supor que resida uma metrópole repleta de pessoas solitárias, indivíduos que sonham

⁵⁴ Em seu *Dicionário de Símbolos*, Jean Chevalier (1999: 541-42) nos explica que pela evidente associação com a luxúria e os prazeres sexuais, o coelho constitui-se num item proibido da dieta alimentar de alguns povos. Entre os camponeses xiitas da Anatólia, no entanto, a restrição do consumo de carne de coelho é determinada por uma razão bastante diferente: a lebre representaria a própria encarnação de Ali, intercessor entre Alá e os crentes, sendo por isso considerado um animal sagrado.

encontrar alguém que lhes faça companhia e que divida consigo as alegrias e tristezas. Uma outra pista também parece comprovar esta hipótese: o lustre e a cortina da copa apresentam um *designer* um tanto moderno e sofisticado para compor a decoração de uma casa rural.

Além dessas duas personagens – o homem e o coelho –, um pequeno passarinho acompanha todo o eixo principal da narrativa, auxiliando na elaboração do suspense da história. De certa forma, esta personagem reflete os mesmos comportamentos dos leitores, que seguem atormentados o desenvolvimento narrativo em busca da resolução final e que, volta e meia, se arriscam a levantar suposições sobre o que acontecerá nas próximas cenas. Na página 6, quando o homem acende o fogo, observamos a sua aflição, expressa nas gotas de suor que respingam de seu corpo. O suspense, trabalhado com ênfase e ousadia neste livro dirigido ao público infantil – lembremos que o homem não se afigura preocupado com o bem estar do coelho quando o arrasta para sua casa –, parece mesmo fundamental na literatura de ficção, conforme nos explica Umberto Eco (1994: 56):

Em toda obra de ficção, o texto emite sinais de suspense, quase como se o discurso se tornasse mais lento ou até parasse, e como se o escritor estivesse sugerindo: “Agora tente *você* continuar...”. [...] O processo de fazer previsões constitui um aspecto emocional necessário da leitura que coloca em jogo esperanças e medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens.

As cores fortes e chapadas contrastam-se entre si e, muitas vezes, fogem às convenções naturalistas: os cabelos do protagonista são verdes, o céu é rosa e o coelho é azul turquesa.⁵⁵ Embora restritas, desempenham um importante papel na construção da dinâmica visual. Ao se repetirem e alternarem acabam por originar uma cadência rítmica que confere movimento às imagens, trabalhando em favor do seu equilíbrio formal.

Na página 2, por exemplo, observamos que o amarelo utilizado na confecção do Sol é o mesmo empregado na roupa da personagem principal, no

⁵⁵ A escolha da cor azul acaba colocando o protagonista de *O Almoço* em parentesco com outros dois coelhos bastante famosos: Pernalonga (dos desenhos animados) e Sansão, o bichinho de pelúcia da Mônica (dos gibis).

bico do passarinho e no miolo das flores. Enquanto que o verde da copa da árvore é idêntico ao utilizado na coloração da vegetação rasteira e do cabelo do homem. Já na página 7, o azul turquesa do armário se repete na toalha da mesa, na janela e no coelho (que não aparece nesta passagem). O azul marinho das asas do passarinho, por sua vez, é visto compondo o vitrô da cozinha, a tampa da panela e os pés do fogão. A exceção fica por conta do laranja, utilizado somente na confecção das chamas e das cenouras, e do cinza metálico, empregado na produção da panela de alumínio.

A preferência pelas formas sintéticas, geometrizadas, em parte, se justifica pela própria técnica de ilustração escolhida, já que os recortes e picotes certamente encontram nos pequenos detalhes e na sinuosidade orgânica empecilhos para uma maior desenvoltura e despojamento dos contornos e dobras. Além do corte preciso, Mário Vale soube explorar, sem exageros, outras possibilidades de manipulação dos papéis de várias texturas e gramaturas – dobrou (garfo, samambaia), picotou (flores), enrolou (cabelos, folhagens) e abaulou (copos, panelas).

Depois de criadas, as figuras foram montadas em cenários dotados de base e fundo, sendo em seguida fixadas pela câmara fotográfica, sob o ponto de vista frontal. A total liberdade na escolha das cores que compõem os cenários tem por objetivo a criação de um clima psicológico particular a cada momento do enredo. Para as cenas externas foram empregados tons luminosos de verde (solo) e rosa (céu); para as internas, combinações de frios azuis escuro e claro (justamente no clímax da história, quando o homem se encontra junto ao fogo preparando o almoço) e alegres ocre e laranja (quando o desfecho traz um final feliz).

O ilustrador optou ainda por combinar texturas similares, pouco contrastantes, em nome da harmonia do conjunto. A visão do livro, quando colocado a uma certa distância, dificilmente irá permitir que se verifique a sutil manipulação de diferentes tipos de papéis e tecidos. Algumas das tímidas texturas são perceptíveis aos olhos do espectador apenas nas áreas focalizadas com extrema nitidez pela câmara. Na página 1, por exemplo, é possível verificar

que os suportes utilizados na confecção da copa da árvore e da nuvem apresentam tramas que se sobressaem e que se tornam menos visíveis nas páginas posteriores.

A composição econômica e sintética das formas, bem como a rígida distribuição dos elementos pela página, remetem ao repertório imagístico infantil, sendo clara a intenção de se estabelecer com o leitor mirim um elo de identificação por meio deste parentesco formal. Por outro lado, podemos relacionar o enquadramento e a apresentação da seqüência de ilustrações com o cinema de animação, já que os cenários e personagens muitas vezes se movimentam como num *set* de filmagem. Observamos nas primeiras páginas, por exemplo, que a nuvem, o sol, árvores e folhagens se deslocam pelo cenário, independentemente da movimentação das personagens principais em cena, e que, nas últimas três, o cenário se revela gradativamente, da esquerda para a direita, recurso comumente empregado nas produções animadas para o cinema e a televisão.

A montagem por sobreposição de figuras em planos e os contrastes de luz e sombra, projetados principalmente sobre a superfície-fundo colaboram imensamente para acentuar a sugestão de tridimensionalidade e mobilidade das ilustrações, tornando as figuras mais vívidas do que se tivessem sido apenas desenhadas sobre o papel. Mário Vale parece mesmo interessado em atender aquilo que Martins (1989: 139) percebe como uma demanda em favor da vivificação das imagens:

Sabemos que a impressão no papel transforma o conjunto das figuras em plano estático. Isso leva a pensar que técnicas hoje tão convencionais e corriqueiras como a colagem e montagem (crianças aprendem a usá-las ainda na pré-escola), embora pouco empregadas como recursos para ilustração, estariam talvez na raiz de um *sonho pictórico* (ênfasis porque esse seria mais pictórico do que qualquer sonho) de artistas ilustradores: tornar *vivas* as imagens. Sonho esse que a tecnologia contemporânea começa a transformar em realidade. E não parece acaso o fato de estarem sendo livros de literatura infantil os primeiros publicados com ilustrações holográficas.

Enfim, são vários os fatores que contribuem para incentivar o pequeno leitor de *O Almoço* a brincar e a se identificar com o livro. Além de propor que desvende o enigma do texto, apresenta uma técnica de ilustração bastante

difundida no meio educacional (recorte e colagem), convidando-o a refazer mentalmente o percurso de criação do artista. Acredito ser provável, também, que o espectador venha a encontrar algum tipo de satisfação sensorial em saber da existência concreta das figuras, mesmo que frágeis e chapadas, devido ao fato de terem sido literalmente construídas (recortadas, dobradas, abauladas...) e não apenas desenhadas sobre o papel. Ao fazer referência às formas de representação gráfica própria da infância e aos brinquedos – já que o coelho azul lembra um bichinho de pelúcia e o passarinho, o fogão e a panelinha remetem aos brinquedinhos mais artesanais, feitos de madeira – o autor permite, ainda, que a criança se sinta uma observadora privilegiada, a quem é dada reconhecer nas páginas do livro aspectos da sua experiência cotidiana, com ênfase na questão da necessidade que temos de compartilhar com o outro tanto os nossos momentos de felicidade e alegria como de angústia e tristeza.

As leituras das crianças

Contrariando as minhas expectativas iniciais baseadas em estudos anteriores (Ferraro, 1996), tal como aconteceu durante a discussão sobre como foram produzidas as imagens de *O dia-a-dia de Dadá*, de um total de 40 crianças, apenas uma cogitou a possibilidade das imagens de *O Almoço* terem sido feitas a partir do uso de papéis recortados e colados: “*Pegou o papel amarelo, colocou aí* (apontando a figura no livro)... *colou a mão*”. Uma outra ainda demonstrou uma certa dúvida com relação ao processo de montagem em cenário fotografado: “*Parece com uma foto*”. Para as outras crianças, no entanto, as imagens do livro foram elaboradas a partir do uso de canetinha, tinta, lápis de cor ou giz de cera, materiais que proporcionam coberturas bastante fortes e acentuadas. Situação que reforça uma vez mais a tese de que a leitura da imagem subtende um processo de aprendizagem e de sensibilização do olhar.

Pude perceber que, embaladas pela aparente simplicidade de *O Almoço*, muitas crianças iniciavam suas leituras com confiança, alcançando com grande rapidez o meio do livro. Mas, quando se deparavam com a questão-chave do enredo – *O homem vai almoçar o coelho?* – desaceleravam, fazendo uma pausa para poder decidir o final que dariam para a história. Desfecho que invariavelmente mostrava que o coelho “conseguiu escapar”, “se livrou” da panela – não havendo, por parte das crianças, um empenho maior no sentido de imaginar como se deu esta ação libertadora misteriosa. Somente depois dessa parada estratégica, quando a expectativa com relação ao desfecho já havia diminuído, é que podiam afirmar com convicção que cenouras é que haviam sido preparadas na panela, alimento que deixaria o coelho muito contente.

Curioso perceber que enquanto me diverti com a resolução final da história, imaginando o ilustrador rindo do desconforto do leitor frente ao suspense do texto, as crianças não demonstraram a mesma satisfação. Ao contrário, pareceram muito preocupadas em arranjar logo um final feliz para a história, mesmo que às custas de sacrificar a coerência da trama que vinham construindo.

Narrativa oral de **O Almoço**, por Luciene.

Luciene inicia a sua leitura de *O Almoço* de uma forma bem cuidadosa, descritiva até: “Era uma vez um homem. Ele foi andando e ele achou um buraco de coelho. Aí, depois, ele abaixou e viu o coelhinho, viu o olho. Daí, depois, ele enfiou a mão lá dentro, pegou o coelhinho e levou pra casa dele”.

Gabriela, sua colega de grupo, aponta com os dedos a página seguinte que nos leva para o interior da casa do protagonista. Para a cozinha, mais precisamente. Luciene, por seu turno, olha bem para a imagem, faz uma longa pausa, e só então se arrisca a dar continuidade à história. Seu tom agora é bem menos enfático e confiante: “Aí, depois, pôs ele na panela...”.

– “*Th, coitado*”, comenta Jean, indignado.

Luciene segue, titubeante: “Aí levou ele no fogo, daí assou. Aí, depois, apagou. Aí, depois...”.

– “*Aí, depois, levou a panela para comer*”, sugere Jean.

– “*Levou o coelhinho pra comer. Ai, depois...*”, diz Luciene procurando dar seqüência à leitura.

– “*Ele se livrou!!*”, grita Gabriela.

– “*Ele se livrou...!?*”, questiona Luciene, meio confusa.

– “*É. Ele ia ser comido*”, responde Leandro, quieto até então.

Luciene, aliviada, olha a última página do livro e encerra a leitura dizendo: “*Aí ele (o homem) cuidou dele (o coelho)*”.



Luciene percorre com calma e tranqüilidade o enredo do livro, até se aproximar do desfecho da história. Na leitura das páginas finais, observamos um tom reticente em sua voz. Segue a pista que o autor lhe dá: o homem certamente iria cozinhar o coelho que capturou na floresta. Visivelmente contrariada (o tom da voz a denuncia), tenta prosseguir com a leitura, mas começa a gaguejar. Fica tão aliviada quando alcança a última cena que nem se preocupa em rever o seu discurso narrativo, a fim de explicar o sucedido. Depois de afirmar categoricamente que o homem assou o coelho, instantaneamente muda o rumo da história, com apenas uma frase: “*Aí, depois, ele se livrou...*”, acrescentando: “*Aí ele cuidou dele*”. Tampouco os ouvintes predispuseram a questioná-la por um desvio tão brusco na direção da narrativa.

No meu entendimento, as crianças se atrapalharam na leitura de *O Almoço* justamente porque o autor nos obriga, na última cena, a desconsiderar a leitura que havíamos feito dos 2 quadros que a antecedem, para imaginá-los sob um novo ponto de vista. Assim sendo, seria plausível pensar, por exemplo, que o homem entrou em casa e deixou o coelho descansando na sala de jantar enquanto foi preparar o almoço. Só que este caminho inverso nenhum dos pequenos leitores conseguiu percorrer. Talvez porque fossem jovens demais para serem capazes de inverter mentalmente a direção de uma ação, para porem em uso a *reversibilidade*, estrutura amplamente estudada pelo pesquisador suíço Jean Piaget. Para as crianças, foi por um passe de magia

que o coelho conseguiu escapar da panela para tornar-se, de uma hora para outra, amigo do homem que o capturou na floresta.

Narrativa oral de **O Almoço**, por Bruno.

Bruno, antes de iniciar a leitura em voz alta de *O Almoço*, dirige-se a mim e pergunta como se chama a personagem principal do livro. Digo que não sei qual é o seu nome, e alerto-o para o fato de que é livre para nomeá-la como queira, caso deseje. Decide então chamá-la de Espantalho. E é assim que começa a sua história: “*O Espantalho estava andando...*”.

– “*E achou um buraco...*”, interfere Mateus, sem sucesso, pois Bruno continua a descrever a imagem que vê no livro, dizendo que o “*passarinho estava voando...*”.

– “*E aqui ele achou um buraco e pegou o coelho*”, insiste Mateus, tentando apressar o colega.

– “*Coelho? Aqui é um coelho?*”, pergunta surpreso.

– “*Olha aqui, ó! Pegou o coelho e... Olha aqui, agora!*”, mostra Mateus, virando a página do livro.

– “*Levou ele, coitado*”, fala Bruno, meio indignado.

Enquanto isso, Leandro, que ouvia atentamente a história, põe-se a gesticular e a gritar como se fosse o coelho do livro. Juninho também entra no jogo do amigo: levanta as suas próprias orelhas com as mãos e começa a berrar de dor e de susto, dramatizando a cena.

Bruno vira mais uma página do livro e diz: “*Aqui o Espantalho vai fritar o coelho*”.

– “*Fritar o coelho?*”, pergunto.

– “*Cozinhar*”, retifica Bruno.

– “*O coelho sobreviveu. Quer ver, ó?*”, interrompe Leandro.

Depois de olhar a imagem com bastante atenção, Bruno encerra a narrativa com a seguinte frase: “*E aí o Espantalho comeu cenoura*”. E Leandro, por sua vez, começa a pular de alegria, tal como o coelho do livro.



Bruno diverge do estilo de leitura dos amigos Mateus, Leandro e Juninho. Observa com atenção as imagens e acompanha com vagar a narrativa. Primeiro

nomeia a personagem principal de Espantalho, talvez devido a sua aparência meio desengonçada, ao seu cabelo espalhafatoso, ou quem sabe pela sua proximidade com a natureza. Depois, focaliza a sua atenção para a figura do passarinho, sendo interrompido por Mateus, que o apressa, adiantando-lhe o enredo que, provavelmente, Bruno ainda não havia vislumbrado, pois pergunta: “*Coelho? Aqui é um coelho?*”. A partir de então Bruno se vê obrigado a acompanhar o ritmo dos outros leitores, ainda que mantenha todo o cuidado na escolha das palavras. Quando lhe devolvo sua fala em forma de pergunta (“*Fritar o coelho?*”), ele se corrige (“*Cozinhar*”), atentando, provavelmente, para o fato de que uma panela com tampa, como a observada na página 6, não parece muito apropriada para frituras.

Antes mesmo de Bruno chegar à última página, Leandro antecipa-lhe o final da história: “*O coelho sobreviveu! Quer ver, ó?*”. Então, o que observamos é uma grande comemoração por parte de todos, inclusive com a encenação de Leandro, que imita o coelho pulando, todo contente.

Marcantes são estes dois fatos: 1º) o pequeno leitor, muitas vezes, demonstra uma capacidade maior para usufruir a percepção sensorial da imagem, para saboreá-la de uma forma mais intuitiva do que o adulto, que logo quer submetê-la ao exercício intelectual da interpretação (Sontag, 1987); 2º) a leitura da criança, além de estar voltada para a percepção sensorial, é mais corporal, gestual, que a do adulto. Flagrei inúmeras leituras como esta, repletas de dramatizações, mímicas e sonoridade variadas...

Fechando com reticências...

Mas os livros estão aí para nos darem mil moradas aos nossos devaneios.

Gaston Bachelard

Não são as coisas que saltam da página em direção à criança que as contempla - a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico. Frente ao seu livro ilustrado a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive. *Hoa*, o "colorir" chinês, é o mesmo que *Kua*, "colocar": coloca-se cinco cores nas coisas. "Pôr" cores, diz o alemão. Nesse mundo permeável, adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar a criança é recebida como companheira.

Walter Benjamin

Desde que nascem, as crianças se deparam com um mundo rico em estímulos sonoros e visuais. Logo se sentirão atraídas pela imagem luminosa da TV, pelo vídeo-game, pelos efeitos cinematográficos de última geração, já que seus pares e familiares também se interessam por eles.

Mas, num país onde o acesso ao museu, aos clássicos literários, ao teatro ou ao cinema de arte permanece restrito a uma parcela mínima da população, o processo de familiarização com o "consumo legítimo" desses *artefatos culturais* fica bastante prejudicado, uma vez que a obra de arte canonizada exige, por parte do seu leitor, uma "disposição estética" e uma "competência específica" desenvolvidas predominantemente através de um processo de formação artística (Curtis, 1997).

Dadas estas condições, faz-se necessário entrar em cena um projeto de sensibilização para a leitura, para que a criança aprenda a ler o mundo com um olhar menos rotineiro, mais crítico ou "atento", conforme aponta Alfredo Bosi (1997).

No meu entender, a idéia de utilizar a imagem do livro infantil para um projeto de educação visual parece bastante adequada em se tratando de crianças pequenas, haja vista a presença bastante disseminada deste gênero

literário nos espaços institucionais destinados à infância e, até mesmo, numa parcela crescente de lares brasileiros. Em Campinas (SP), por exemplo, as escolas municipais de educação infantil recebem regularmente uma remessa de livros enviada pela prefeitura, e todas as unidades têm acesso ao *Projeto Biblioteca*, que oferece aos professores oficinas que englobam assuntos variados, desde as inúmeras formas de organização e apresentação do acervo até as diferentes maneiras de se planejar e conduzir atividades com o livro na escola. A EMEI onde fiz a pesquisa em 1999, a título de esclarecimento, mantinha uma bela biblioteca infantil, ainda que estranhamente nenhum exemplar de *livro de imagens* constasse de seu acervo. Localizada num espaço aconchegante, com almofadas espalhadas pelo chão e mobiliada com estantes adequadas ao tamanho dos pequenos leitores, era composta de mais de 1.000 títulos, incluindo livros infantis, gibis, dicionários, enciclopédias, além de jogos e vídeos, muitos dos quais as crianças podiam levar para casa às sextas-feiras.

Acredito que promover o contato com estilos variados de livros, por si só, já pode ser muito importante para o desenvolvimento da sensibilidade dos pequenos leitores, mesmo que seus efeitos não possam ser mensuráveis. Ademais, os educadores poderão contribuir ainda mais se, além de oferecerem às crianças livros de qualidade, propuserem atividades que estimulem um envolvimento mais intenso com o objeto-livro.

Alguns autores, como Camargo (1995 e 1990) e Judith Graham (1990), consideram que, por meio dos livros ilustrados, os pequenos leitores poderão conhecer uma infinidade de trabalhos em arte, pois muitos destes volumes são como uma espécie de museu portátil, uma galeria de imagens imensamente importante, principalmente para aquelas crianças que não costumam ou não podem freqüentar exposições e mostras artísticas. Sobre essa necessidade de oferecer ao leitor mirim imagens de qualidade, com brilho estético, comenta Eva Furnari: “As crianças precisam de vivência estética, ver coisas bonitas, elaboradas. Eu

faço brincadeiras que podem ser metafóricas, simbólicas, coisas assim. Considero os livros um tipo de arte e acho importante fornecer para a criança este tipo de alimento”.⁵⁶

As afirmativas destes autores me autorizam a levantar uma série de suposições. Parece-me plausível acreditar, por exemplo, que a convivência permanente com ilustrações confeccionadas com o uso de recorte e colagem, como é o caso de *O Almoço*, pode vir a tornar familiar às crianças a figuração econômica e sintética explorada por muitos artistas modernos, a exemplo das belíssimas colagens de Matisse. Permito-me também imaginar que a vivência lúdica dos recursos metalingüísticos, visivelmente explorados em muitos títulos infantis, é capaz de servir de ponte com as produções contemporâneas que se propõem a discutir o fazer artístico e a linguagem da arte de uma forma tão intensa que costuma causar um certo espanto nos espectadores mais desavisados. Por outro lado, não me aparenta inadmissível postular que o consumo desses livros sem palavras se configure como uma experiência preliminar importante para a apreciação das propostas estéticas ousadas e pouco tradicionais comuns a muitos *livros de artista* ou, até mesmo, que auxilie no refinamento estético das crianças, tornando-as mais exigentes com relação à qualidade visual de qualquer produto impresso.

A grande soma dos *livros de imagens* publicados no Brasil, pelo que pude conferir, oferece a seus leitores, não necessariamente alfabetizados, narrativas e imagens em estilos diversificados, podendo vir a servir como uma espécie de passaporte de entrada para o mundo da arte, conforme vislumbra Perrotti (1990: 46):

Os livros de imagem, quando bons, são excelentes veículos para, desde cedo, as crianças experimentarem contatos com imagens que fogem à estereotipia visual reinante em nosso mundo. Claro, têm que ser bons, pois só assim são capazes de abrir o olhar dos leitores para novas perspectivas, de descongestionar a visão, de permitir o vislumbre das possibilidades sempre novas que o mundo oferece.

⁵⁶ Em entrevista concedida à revista virtual *Doce de Letra*, em agosto de 1998, sob o título de “Aquarela na mão e emoção na alma”.

Garantido o acesso aos *livros de imagens*, tomados como produto cultural de valor promissor para a formação verbal e visual da criança desde a mais tenra idade, imprescindível é tentar entender como são recepcionados, lidos e compreendidos pelos leitores mirins.

Em primeiro lugar, seria conveniente deixarmos de lado aquelas pré-concepções que vêem a imagem como uma espécie de linguagem universal, compreendida por todos, e considerar a sua natureza *ambígua* e *polissêmica*. Até porque, mesmo que o ilustrador, o editor ou a crítica, muitas vezes deseje impor aos leitores um sentido único e fechado, as interpretações plurais a que todo texto artístico, seja verbal ou visual, está sujeito, torna-o passível de múltiplas leituras.

Durante a realização das atividades de leitura pude observar que um número considerável de meninos e meninas acabou encontrando dificuldades para reconhecer algumas figurações que compunham as ilustrações dos livros, seja porque estas não faziam parte do repertório cultural de determinados membros dos grupos, seja por conta do fato dos ilustradores terem optado por trabalhar com formas de representação que fogem ao modelo naturalista, ou mesmo devido à própria condição ambígua da linguagem visual. Muitas crianças, por exemplo, ficaram em dúvida com relação a forma esférica estampada nas páginas de *Noite de Cão*, que tomaram ora por uma Lua, ora por um Sol, ora por uma bola e, até mesmo, por um balão.

Para que a leitura dos *livros de imagens* se efetive, é necessário, portanto, muito mais que um ato mecânico de *decodificação* dos elementos figurativos: do leitor é exigido um processo ativo de atribuição de sentidos ao texto visual. Nesse processo, a idade, o contexto sociocultural, o envolvimento afetivo, bem como as próprias ações inerentes à leitura do objeto-livro (o virar das páginas do começo para o fim, o reconhecimento da capa, da função do título etc.) serão determinantes.

É importante considerar, também, que o fato destas narrativas por imagens serem criadas e consumidas a partir da subjetividade do autor e do leitor acaba propiciando a abertura de um amplo espaço para a poesia, para a

criatividade, para repercussões sentimentais, para recordações do passado, para o desconhecido, para o paradoxal, para a ambigüidade.

Enquanto ato de criação, a leitura implica sempre em escolhas e posicionamentos muito particulares. E é por conta destes fatores que, perante um *livro de imagens*, cada leitor vai dar uma resposta; vai entrar com seu ritmo de leitura; vai imaginar uma trilha sonora de fundo acompanhando o desenvolvimento das ações; vai estabelecer relações entre as imagens através do preenchimento dos vazios entre elas, garantindo-lhes uma continuidade espaço-temporal baseada no passado e projetada no futuro. Isto, sem contar com a atribuição de valores semânticos às cores, formas e enquadramentos – atividade associada primeiramente à produção de conhecimento sensível e intuitivo.

Ao propor às crianças a leitura dos livros, não previa o imenso trabalho que teriam para, no folhear de algumas poucas páginas, pôr em ação sua imaginação criadora, tendo em vista tornar vivas as imagens que saltavam aos seus olhos. Leitura esta que instiga a intuição, a memória, as emoções e sentimentos, que estimula a pôr em ação um olhar pensante, interpretativo, avaliativo – e que por tudo isso pode se tornar um importante instrumento de conhecimento nas mãos dos leitores.

Se para nós, adultos, pode até parecer muito fácil e tranqüila a modalidade de leitura própria aos *livros de imagens*, é importante ressaltar as inúmeras operações exercitadas pelo pequeno leitor durante o processo de atribuição de sentidos às narrativas visuais, tais como: reconhecer as figuras representadas; executar associações e previsões; preencher os intervalos entre uma imagem e outra; construir um texto verbal (mesmo que interno) para a seqüência de imagens que se projetam no livro e desenham uma história; tomar decisões frente ao discurso ambíguo da arte que promove várias brechas e vislumbra várias trilhas a serem percorridas pelos “bosques da ficção” (Eco: 1994).

Não obstante toda essa complexidade da atividade leitora, pude verificar que, em geral, as crianças sentiram-se bastante atraídas pelos *livros de*

imagens. De um certo modo, demonstraram uma espécie de orgulho por fazerem, sozinhas, as leituras dos livros. Sobre este fato, escreve Escarpit (1983: 7):

Quase não se admite que se possa pensar a partir de imagens. No entanto, para a criança que não lê, a imagem tem incontestavelmente o valor do texto escrito, e o livro de figuras ou o álbum ilustrado desempenham o papel do livro. Assim como o adulto lê o texto escrito, a criança lê a imagem, quer dizer, recebe dela uma mensagem, expressa-se sobre essa mensagem, comunica-se.

Apesar de afirmarem nunca terem lido nenhum livro concebido apenas por imagens, percebi que a maioria das crianças recebeu sem maiores estranhamentos os textos visuais, divertindo-se com suas histórias, seus desenhos coloridos, repletos de fantasia e humor... Salvo alguns comentários sobre a ausência de escrita, pude notar que aceitaram, com naturalidade, a proposta de leitura dos textos sem palavras.

Uma maior ou menor familiaridade com a prática de leitura pôde ser conferida no modo como abriam, manipulavam e folheavam os livros, já que não foi dada nenhuma instrução de como proceder na leitura, tampouco foi feito qualquer tipo de interferência ou correção na forma como agiam com os livros. Enquanto algumas crianças precisaram ser advertidas pelos amigos a respeito da página em que deviam iniciar as leituras; outras pularam ou voltaram algumas folhas, aleatoriamente. Enquanto um leitor construiu a sua narrativa folheando o livro de trás para frente, explorando com naturalidade e imaginação os recursos orais de interpretação e a lógica às avessas, um outro, inventou toda uma história a partir da leitura de uma única página. Estas leituras desviantes, a-cronológicas, que fugiram totalmente dos encaminhamentos tradicionais de leitura configuram-se como exemplos vivos das infinitas formas de como nós, leitores, podemos nos relacionar com o livro, dado o papel ativo (e subversivo) que nos cabe desempenhar.

No momento em que produziam a leitura em voz alta, para si ou para o grupo, dependendo da complexidade do texto visual e das experiências leitora anteriores, podiam tanto descrever passagens isoladas do texto, detendo-se na apreciação dos fatos mais inusitados ou engraçados, bem como podiam

considerar a totalidade das imagens em uma determinada seqüência espaço/temporal. E era exatamente quando procuravam estabelecer vínculos entre as ilustrações, preenchendo com a imaginação o vazio entre elas, num jogo associativo de ir e vir na elaboração dos sentidos, que as imagens deixavam de ser vistas separadamente para serem apreciadas como um bloco narrativo coeso e coerente.

Os registros das leituras informais e daquelas expressamente dirigidas aos ouvintes indicam que poucas vezes as crianças atribuíram nomes próprios às personagens dos livros, referindo-se a elas, na maioria das vezes, como: “o homem”, “o cachorrinho”, “a menina”, “a bruxa”, “o rei”. Isto talvez se justifique pelo fato das personagens dos *livros de imagens* serem um tanto esquemáticas e também porque nem sempre o nome era dado no título, tal como acontece em *Filó e Marieta* e *O dia-a-dia de Dadá*. Por conta disso, restaria ao leitor a alternativa de imaginar um nome ou apelido para as personagens, como faz um menino que chama de Guilherme o protagonista de *O Almoço* – o que é muito diferente da iniciativa de denominá-las por “fada” ou “príncipe”, nomeação que se baseia mais precisamente na natureza da personagem.

Pude notar, também, que enquanto narravam uma história a partir da leitura das imagens dos livros, serviam-se de recursos lingüísticos vários, num exercício de fundamental importância para o desenvolvimento da oralidade, para aprendizagem da leitura/escrita e, mais precisamente, dos elementos e convenções constitutivas do universo da narrativa literária, tais como:

- o uso da clássica introdução “Era uma vez...” e do não menos tradicional desfecho “E viveram felizes para sempre...”;
- o uso de conectivos como “daí”, “depois”, “ai”, “quando”, “então”, “agora”, marcas específicas que ajudam a modular a fala do narrador;
- o uso de expressões próprias do falar cotidiano: “E agora? Meu Deus!”, “Essa não!!”, “Pôxa vida!!”, “Vichê Maria!”;
- a atribuição de nomes e falas às personagens;
- o uso de múltiplos efeitos de sonoridade da fala (interjeições, onomatopéias, ruídos de queda, choro, uivo...);

- a variação de tom de voz (interrogativo, exclamativo, pausado, rimado, acelerado, estridente etc.), conferindo dramaticidade ao que vai sendo narrado;

Através da leitura dos títulos selecionados, as crianças tiveram a oportunidade de explorar, enfim, uma série de propriedades básicas do texto narrativo de ordenação cronológica, tais como: coerência, causalidade, início, meio, fim etc. – princípios que são respeitados e valorizados tanto nas obras selecionadas para a pesquisa como na maior parte dos *livros de imagens* citados na bibliografia.

Pude observar que, de um modo geral, as narrativas produzidas em voz alta seguiram um padrão de leitura fundado na oralidade, estando em conformidade com as particularidades elencadas por Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira (1986). Segundo as autoras, o discurso oral, além de pautado no uso de sentenças curtas, frases repetitivas e na expressão corporal, permite a presença de redundâncias, diminutivos, aumentativos, interjeições, onomatopéias, desvios da norma padrão, informalidade, gíria e a inclusão da fala daquele que ouve a história sendo contada. O fato de muitos destes elementos típicos do discurso oral terem desempenhado papéis importantes nas narrativas produzidas pelas crianças permite aproximá-las, em termos de estilo, das formas populares de literatura, como o conto de fadas e o cordel.

Devido ao intenso envolvimento dos pequenos leitores com os livros selecionados, observado na maneira afetiva como os receberam, na forma instigadora como conduziram a ação interpretativa e empreenderam o discurso oral, não é difícil imaginar a leitura de *livros de imagens* durante o período que antecede e acompanha o processo de alfabetização possa vir a se configurar como uma atividade de contraposição àquela sofrível e soletrada do texto verbal, quando as tentativas de decodificação das letras quase sempre acabam comprometendo o processo de construção de sentidos para o texto e, conseqüentemente, o prazer do ato da leitura em si. A meu ver, inclusive, parece muito mais interessante propor às crianças oportunidades de ler livros sem

palavras, mas que desafiam os sentidos e a inteligência, ao invés de lhes apresentar textos bobos, facilitados, absolutamente destituídos de valor artístico.

É importante reafirmar, uma vez mais, que a opção pela realização das sessões em pequenos grupos acabou assegurando aos meninos e meninas momentos de interação bastante enriquecedores. Muitas dúvidas, decorrentes da imprecisão e ambigüidade do discurso visual, puderam ser debatidas e sanadas no coletivo. Enquanto que o confronto de diferentes pontos de vistas e o acréscimo de novos detalhes e opiniões, terminaram por tornar mais vívidas e complexas as narrativas produzidas oralmente.

Pude perceber que, com exceção dos mais tímidos, o narrador infantil invariavelmente procurava assumir o papel de *bom contador de histórias* – imprimindo sua marca e estilo sobre o narrado, o qual, sabemos, não é de modo algum produto exclusivo da voz, mas também das mãos e do corpo todo (Benjamin, 1985). Muitos desses recursos verbais e corporais explorados de forma particular por cada criança durante a produção das narrativas em voz alta provavelmente remetem à vivência de um repertório cultural tradicional que desde muito cedo começa a pertencer ao domínio da infância, incluindo-se aí toda uma gama de histórias, cantigas, rimas, adivinhas, parlendas etc.

Os ouvintes, por sua vez, permaneciam atentos ao que estava sendo dito, rindo das passagens engraçadas, comentando, duvidando de outras e participando ativamente na construção dos textos orais. Houve situações, inclusive, em que aquele que ouvia cochichava coisas no ouvido do narrador para ajudá-lo na construção do texto oral ou que explicitamente sugeria o que deveria dizer. Em outros momentos parecia clara a intenção do narrador de se apropriar das melhores passagens e palavras do discurso do outro que o antecedeu, acrescentando-lhe novos detalhes e particularidades, tendo em vista a construção de um estilo mais refinado e elaborado de leitura.

É necessário salientar também que os leitores mirins não se faziam de rogados, pois não precisavam decifrar todos os enigmas do texto para se divertirem ou para gostarem de um livro, de uma história. Não se mostravam preocupados, enquanto produziam ou ouviam as narrativas orais, em deixar

passar alguns fatos ou trechos obscuros – ao contrário do que geralmente acontece com os leitores adultos, ávidos pelo domínio da “máquina preguiçosa” que é o texto literário, provocativo e desafiador, e que nos delega a tarefa de completá-lo (Eco, 1979). Ao que me pareceu, para os leitores mirins, importante mesmo é que o texto tivesse passagens marcantes, inusitadas ou engraçadas e que chamasse todos os sentidos e o corpo a participar...

Caso lhes fosse conveniente, interrompiam a construção do enredo para discutir algum fato secundário, para falar das personagens coadjuvantes ou mesmo para conduzir um debate sobre as cores ou detalhes das imagens. Às vezes perdiam um bom tempo descrevendo uma cena e, de um momento para o outro, optavam por dar cabo rapidinho da história. Ora tendiam para uma leitura mais detalhada, vagarosa ou descritiva, mas, repentinamente, decidiam acelerar o ritmo, detendo-se no minimamente essencial, deixando até mesmo, em alguns casos, de mencionar passagens importantes do enredo – o que talvez se justifique pela hipótese do narrador ter subtendido que os ouvintes tivessem lido os livros há poucos momentos atrás.

O percurso pelo texto, além de pautado no trabalho de articulação das partes entre si, incluía inúmeras pausas para saborear as passagens mais significativas, para se expor às sensações visuais e para vivenciar literalmente alguns momentos da história através da encenação dramática, incluindo-se aí uma grande variedade de gestos, de expressões faciais e de efeitos sonoros.

No que diz respeito à análise da feitura e dos elementos expressivos das imagens pude verificar que, em geral, as crianças encontraram uma certa dificuldade para analisar as imagens desvinculadas do seu conteúdo figurativo e narrativo. Enquanto conversávamos sobre os aspectos formais das ilustrações, não foi raro darem uma resposta ligeira ou evasiva, para logo retomarem as discussões sobre os acontecimentos narrados ou sobre as personagens. Envolveram-se de tal modo com o representado que, quando foram convidadas a escolher um dos livros cujos desenhos consideravam os mais bonitos, independentemente do seu aspecto narrativo, muitas vezes não puderam distanciar-se dele o suficiente para ater-se às características de ordem formal.

Quando interrogadas sobre as suas preferências, era comum mencionarem a presença de determinada personagem, de algum detalhe engraçado ou de uma situação que tocava sua afetividade, não havendo um espaço muito amplo para o debate em torno da forma/estilo de representação figurativa mais valorizada e apreciada por elas. Isto talvez seja um indicativo de que, em situações de ensino, é mais produtivo perceber estas preferências na relação cotidiana que a criança estabelece com as ilustrações e nas conversas informais que mantém sobre elas, ao invés de as questionar diretamente sobre o seu gosto pessoal.

Embora a apreensão das informações semânticas do texto visual tenha sido inegavelmente maior do que as referentes ao conteúdo estético das imagens, pude perceber que, enquanto discorriam sobre questões referentes à autoria, gosto, materiais e técnicas de ilustração, as crianças demonstravam uma sensibilidade iminente para apreciar e discutir aspectos da composição das imagens, o que acabou contribuindo para tornar seus olhares mais perscrutadores, atentos e curiosos. Levantaram problemas pertinentes à confecção das imagens que, inclusive, podem vir a colaborar para o desenvolvimento de suas próprias produções artísticas.

Souberam nomear uma boa parte dos materiais utilizados para a produção dos livros e das imagens, e mostraram muita satisfação em tentar descobrir os procedimentos de criação de cada um dos artistas. A cor, em especial, foi percebida com grande sensibilidade pelos leitores. Não contentes em apreciá-las, puseram-se a percorrer com os dedos e nomear as áreas preenchidas com as mais variadas pigmentações. Diz Arnheim (1980: 35) sobre este diálogo fundamentalmente ativo que travamos com as imagens durante a leitura:

[...] o mundo das imagens não se satisfaz apenas em imprimir-se simplesmente sobre um órgão fielmente sensível. Ao contrário, ao olhar para um objeto nós procuramos alcançá-lo. Com um dedo invisível movemo-nos através do espaço que nos circunda, transportamo-nos para lugares distantes onde as coisas se encontram, tocamos, agarramos, esquadrihamos suas superfícies, traçamos seus contornos, exploramos suas texturas. O ato de perceber formas é uma ocupação eminentemente ativa.

As observações mencionadas acima talvez já sejam suficientes para sugerir que, devido a sua natureza autoral e realização estética acabada, muitos *livros de imagens*, como os selecionados para a pesquisa, podem exercitar e desafiar o olhar e a inteligência da criança. Considero particularmente interessante, ainda, o fato de que ao contrário do que ocorre com outros produtos visuais, como os desenhos animados, filmes e cartazes, os livros ilustrados permitem que seus leitores demorem o tempo que quiserem na manipulação e apreciação da imagem, atribuindo-lhes significados (semânticos e estéticos) em seu ritmo particular.

Pelo que pude conferir, frente ao *livro de imagens*, a criança pequena pode praticar atividade de leitura, no sentido lato da expressão, e encontrar ricas oportunidades de interagir e degustar tramas envolventes, alegorias, metáforas e simbologias que serão recriadas de forma particular pela sensibilidade leitora de cada uma delas. Estando em contato com ilustrações diversificadas e de qualidade pode descobrir o mundo mágico das cores, das linhas, das formas, da beleza e da estética, e servir-se da riqueza desse universo visual para desenvolver a sua própria potencialidade criadora.

A dimensão lúdica da arte somada à vivência do maravilhoso, tão intimamente relacionados nas melhores obras da nossa literatura infantil, convida o pequeno leitor a olhar o mundo por ângulos imprevistos, da fantasia e do *nonsense*, pois faz surgir do plano da folha de papel um universo imprevisível, uma proposta para navegar por terras distantes, para outros tempos e lugares diferentes do aqui e agora – estímulo para explorar o inesperado. Afinal, segundo Bachelard (1990: 4) o verdadeiro poeta não se satisfaz com a imaginação evasiva, “quer que a imaginação seja uma *viagem*. Cada poeta nos deve, pois, seu *convite à viagem*. Por esse convite recebemos, em nosso ser íntimo, um doce impulso, o impulso que nos abala, que põe em marcha o devaneio salutar, o devaneio verdadeiramente dinâmico”.

Ao identificarem-se com as personagens, ao penetrarem nos ambientes desconhecidos condensados nas páginas dos livros, os leitores mirins poderão alcançar outros mundos, viver várias vidas e ter acesso às coisas desejadas, inimagináveis e improváveis de acontecer... E, mais, poderão fazer dessa

viagem visual uma experiência tão intensa e verdadeira, a ponto de torná-la fadada a ocupar um lugar cativo na memória de cada um deles. Tanto é assim que Aníbal Machado (1994b: 193) se arriscou a dizer, sem medo, que a porção maior do maravilhoso que a criança recolhe no livro lhe vem das imagens: “Quando começa a ler, já a sua imaginação foi ocupada por uma multidão de impressões vagas e cativantes, desencadeadas pela contemplação das gravuras, das cores que fazem sonhar”.

Enfim, por propiciarem várias leituras e relacionamentos intertextuais das mais variadas espécies, os *livros de imagens* acabam gerando interpretações múltiplas, infindáveis e passíveis de serem revistas e revisitadas por cada leitor, a seu modo, em diferentes momentos da sua vida. Daí o desperdício em tentar restringi-los a um grupo etário que gira em torno dos 3 aos 6 anos de idade.

Da mesma forma como os *livros de imagens* oferecem aos seus leitores a oportunidade de partilhar e reconstruir criativamente o imaginário de uma coletividade – pelo fato de se encontrarem impregnados de significações sociais, marcas geográficas, afetivas, religiosas, características da identidade simbólica própria de um grupo de pessoas ou uma nação –, convidam o leitor a elaborar a sua leitura particular. E, no exato momento em que imprime a sua marca pessoal no texto – quando segue uma trilha não traçada pelo livro; quando mescla o seu enredo com o de outras narrativas pertencentes ao patrimônio clássico oral; quando lança mão de recursos que enfatizam a expressividade do corpo e da voz; ou quando menciona uma passagem ou incorpora sugestões dos textos produzidos há pouco pelos colegas –, o pequeno leitor faz do *livro de imagens* um hipertexto composto de milhares janelas que se abrem ao infinito. Fato que me leva a acreditar, inclusive, que o jogo aberto e desafiador da leitura do *livro de imagens* é capaz, sobretudo, de promover a construção de uma sensibilidade voltada para o reconhecimento do valor da diversidade como sinônimo de riqueza e liberdade – idéia implícita nestas palavras de Luís Camargo (1995: 87): “O livro de imagem, ao permitir a invenção de diferentes textos, a partir de uma mesma narrativa visual, estimula a diferença e o respeito pela diferença, sem o que não há democracia”.

E foi pensando justamente nesse “leitor liberto”, que, como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade (1992: 453), pula do trampolim porque sabe mergulhar numa página, que me atrevi a fechar este estudo reproduzindo na íntegra o poema *Livraria*, que tanto alento me ofereceu durante esta empreitada investigativa.

Livraria

Ao termo da espiral
que disfarça o caminho
com espadanas de fonte,
e ao peso do concreto
de vinte pavimentos,
a loja subterrânea
expõe os seus tesouros
como se os defendesse
de fomes apressadas.

Ao nível do tumulto
de rodas e de pés,
não se decifra a oculta
sinfonia das letras
e cores enlaçadas
no silêncio de livros
abertos em gravura.

Aquário de aquarelas,
mosaicos, bronzes,
nus,

arabescos de Klee,
piscinas onde flutuam
sistemas e delírios
mansos de filósofos,
sentido e sem-sentido
das ciências e artes
de viver: a quem sabe
mergulhar numa página,
o trampolim se oferta.

A vida chega aqui
filtrada em pensamento
que não fere; no enlevo
tátil-visual de idéias
reveladas na trama
do papel e que afloram
aladamente dançam

quatro metros abaixo
do solo e das angústias
o seu balé de essências
para o leitor liberto.

.....
.....
.....

Bibliografia - Livros de imagens

- ALEXANDRINO, Helena. *O caminho do caracol*. São Paulo: Studio Nobel, 1993. 24p. (Olho Verde)
- AZEVEDO, Ricardo. *Do outro lado da janela*. São Paulo: Moderna, 1992. 24p. (Hora da Fantasia)
- BANYAI, Istvan. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque-Book, 1995. 64p.
- BLAKE, Quentin. *O palhaço*. São Paulo: Ática, 1997. 32p.
- BOAVENTURA, Maria José. *Beija-cor*. Belo Horizonte: Lê, 1988. 24p. (Imagens Mágicas)
- _____. *A menina da tinta*. Belo Horizonte: Vigília, 1988. 12p. (Conte Esta História)
- _____. *No rastro do gato*. Belo Horizonte, Vigília: 1988. 12p. (Conte Esta História)
- BORGES, Rogério. *Lá é aqui*. São Paulo: Studio Nobel, 1993. 24p. (Coleção Olho Verde)
- _____. *O último broto*. São Paulo: Moderna, 1993. 24p. (Hora da Fantasia)
- _____. *Fome de jacaré*. Porto Alegre: Kuarup, 1991. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *Mágica de coelho*. São Paulo: Moderna, 1991. 24p. (Hora da Fantasia)
- _____. *O mergulho maluco*. São Paulo: Moderna, 1991. 16p. (Hora da Fantasia)
- _____. *A minhoca Valente*. Porto Alegre: Kuarup, 1991. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *Não exagera, mãe!* Porto Alegre: Kuarup, 1991. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *O rugido do rei*. Porto Alegre: Kuarup, 1991. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *Skateruga*. Porto Alegre: Kuarup, 1991. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *Terror no galinheiro*. Porto Alegre: Kuarup, 1991. 12p. (Bons tempos)
- _____. *Encantador de serpente*. Porto Alegre: Kuarup, 1990. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *O palhaço voador*. Porto Alegre: Kuarup, 1990. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *O visitante*. Porto Alegre, Kuarup: 1990. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *Dorival, o acrobata*. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *O erudito*. Porto Alegre, Kuarup: 1988. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *Glub glub no clube*. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *O inventor maluco*. Porto Alegre: Kuarup, 1988. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *O ovo*. Porto Alegre: Kuarup, 1987. 12p. (Bons Tempos)

- BORGES, Rogério. *O pote mágico*. Porto Alegre: Kuarup, 1987. 12p. (Bons Tempos)
- _____. *O presentão*. Porto Alegre, Kuarup: 1987. 12p. (Bons Tempos)
- CALDAS, Roberto. *Zoom Lógico: a necessidade da Natureza*. São Paulo: Paulinas, 1999. 28p. (Que história é essa?)
- _____. *Quem não pode se sacode*. São Paulo: Paulus, 1998. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *Luzinha curiosa*. São Paulo, Paulus: 1991. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *O melhor nem sempre é bom*. São Paulo: Paulus, 1991. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *Olho mágico*. São Paulo: Paulus, 1991. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *A menina das borboletas*. São Paulo: Paulinas, 1990. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *Viva a diferença*. São Paulo: Paulinas, 1990. 24p. (Ponto de Encontro)
- CANINI. *O astronauta Tatá*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *O balão fujão*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *Busca a bolinha tampinha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *O canarinho afinadinho*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *A cobra e suas amigas formigas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *A florzinha da Rosinha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *Nicoleta e as borboletas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *Pantaleão e o leão*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *A patotinha da lagoa*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *Peixe, peixinhos, peixão*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *O rato e o gato... um barato!* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- _____. *Toninho no caminho*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 12p. (Vaca Amarela)
- CASTANHA, Marilda. *Pula, gato!* Aparecida: Santuário, 1992. 24p. (Coleção Estórias para Brincar/ Série De Olho Arregalado)
- CRUZ, Nelson. *Leonardo*. São Paulo: Paulinas, 1994. 24p. (Sonhar para acordar)
- _____. *Mateus*. São Paulo: Paulinas, 1994. 24p. (Sonhar para acordar)
- _____. *Noel*. São Paulo: Paulinas, 1994. 24p. (Sonhar para acordar)
- DUAYER. *Minha casa*. São Paulo: Callis Editora, 1999. 28p. (Livros sem texto)
- FELIX, Monique. *A nova aventura do ratinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)

- FELIX, Monique. *O ratinho e o alfabeto*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)
- _____. *O ratinho e a casa*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)
- _____. *O ratinho e as cores*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)
- _____. *O ratinho que morava no livro*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)
- _____. *O ratinho e os números*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)
- _____. *O ratinho e os opostos*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)
- _____. *O ratinho e o vento*. São Paulo: Melhoramentos, 1992. 32p. (Ratinho)
- FITTIPALDI, Ciça. *Para mim, para você, para todo mundo*. São Paulo: Studio Nobel, 1994. 24p. (Olho Verde)
- FORTI, Mirna. *O boi fujão*. São Paulo: Brasil, 1991. (Adoleka)
- _____. *Salada de frutas*. São Paulo: Brasil, 1991. (Adoleka)
- _____. *Troque-troque*. Ilust. H. Mercadante. São Paulo: Brasil, 1991. (Adoleka)
- FURNARI, Eva. *Caça-Fumaça*. São Paulo: EP, 1993. 24p. (Lua Nova, Série Imágica)
- _____. *Filó e Marieta*. São Paulo: Paulinas, 1992. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *Por um fio*. São Paulo: Paulinas, 1992. 16p. (Coleção Lua Nova. Série Imágica)
- _____. *Truks*. Fotos de Gustavo Campos. São Paulo: Ática, 1992. 24p.
- _____. *Amendoim*. São Paulo, Paulinas: 1991. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *Zuza e Arquimedes*. São Paulo: Paulinas, 1991. 24p. (Ponto de Encontro)
- _____. *Catarina e Josefina*. Belo Horizonte: Formato, 1990. 16p. (As Meninas)
- _____. *A menina e o dragão*. Belo Horizonte: Formato, 1990. 16p. (As Meninas)
- _____. *Quem espia se arrepia*. São Paulo: FTD, 1990. 16p. (Ping-pong)
- _____. *Ritinha bonitinha*. Belo Horizonte, Formato, 1990. 16p. (As Meninas)
- _____. *Quer brincar?* São Paulo: FTD, 1986. 16p. (Roda Pião)
- _____. *Cabra-cega*. São Paulo: Ática, 1980. 16p. (Peixe-vivo)
- _____. *De vez em quando*. São Paulo: Ática, 1980. 16p. (Peixe-vivo)
- _____. *Esconde-esconde*. São Paulo: Ática, 1980. 16p. (Peixe-vivo)
- _____. *A menina da árvore*. São Paulo: Studio Nobel, 1994. 24p. (Olho Verde)
- _____. *Todo dia*. São Paulo: Ática, 1980. 16p. (Peixe-vivo)
- GALAN, Freddy. *A história de um ovo*. São Paulo: FTD, 1997. 16p.

- GUILHERME, Izomar Camargo. *Briga de uma nota só*. São Paulo: Moderna, 1995. 16p. (Hora da Fantasia)
- GUEDES, Avelino. *Bate e volta*. São Paulo: Moderna, 1993. 16p. (Hora da Fantasia)
- _____. *Cobra-cega*. São Paulo: Moderna, 1991. 16p. (Hora da Fantasia)
- _____. *Corre-corre*. São Paulo: Moderna, 1991. 16p. (Hora da Fantasia)
- GUIMARÃES, Humberto. *A palavra*. Belo Horizonte: Lê, 1998. 28p. (Imagens Mágicas)
- GUIMARÃES, Márcia Meyer. *História de jardim*. Belo Horizonte: Vigília, 1990. 12p. (Conte Esta História, 3)
- IACocca, Liliana e Michele. *Laura e Leo em: Monstros e Fadas*. São Paulo: Ática, 1995. 16p. (Coleção Dentro e Fora)
- _____. *Laura e Leo em: O Prato de Espaguete*. São Paulo: Ática, 1995. 16p. (Coleção Dentro e Fora)
- _____. *Laura e Leo em: Vermelho e Verde*. São Paulo: Ática, 1995. 16p. (Coleção Dentro e Fora)
- _____. *Laura e Leo em: Um Buraco no Telhado*. São Paulo: Ática, 1995. 16p. (Coleção Dentro e Fora)
- GWINNER, Patrícia. *Rouge de Faim em: O Coração Partido*. São Paulo: Quinteto, 1995.
- _____. *Rouge de Faim em: Não me amole na hora da novela!* São Paulo: Quinteto, 1995.
- JUNQUEIRA, Paula Regis. *Curumim e o passarim*. Belo Horizonte: Vigília, 1989. 12p. (Conte Esta História).
- LAGO, Angela. *Cena de Rua*. Belo Horizonte RHJ, 1994.
- _____. *O cântico dos cânticos*. São Paulo: Paulinas: 1992. 28p. (Lua Nova)
- _____. *Outra Vez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1984. 28p.
- LIMA, Flávio Ferraz. *A cartola mágica*. Belo Horizonte: Lê, 1992. 20p. (Imagens Mágicas)
- LIMA, Graça. *Só tenho olhos para você*. São Paulo: Paulinas, 1994. 32p. (Que história e essa?)
- _____. *Hora da Bóia*. São Paulo: Paulinas, 1996. 27p. (Que história e essa?)
- _____. *Noite de Cão*. Rio de Janeiro, Salamandra: 1991. 36p. (Vou te Contar)
- LORENZON, Luís. *A menina, o cobertor*. São Paulo: FTD, 1987. 24p. (Roda Pião)
- MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Agir, 1987. 32p.
- MASSARINI, Mariana. *Vitor e o jacaré*; São Paulo: Studio Nobel, 1993. 24p. (Olho Verde)
- MARIA, Leda; ARAÚJO, Robson. *O dia em que o papel acabou*. Belo horizonte: Lê, 1998. 30p. (Imagens Mágicas)

- MELLO, Roger. *O próximo dinossauro*. São Paulo: FTD, 1994. 16p. (Roda Pião)
- _____. *O Gato Viriato*. São Paulo: Studio Nobel, 1993. 24p. (Olho Verde)
- _____. *Viriato e o Leão*. São Paulo: Studio Nobel, 1993. 24p. (Olho Verde)
- _____. *A Pipa*. São Paulo: Paulinas, 1992. 32p. (Que história é essa?)
- _____. *A flor do lado de lá*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991. 36p. (Vou te Contar)
- MOREIRA, Marcelo. *Purutaco Tataco*. São Paulo: FTD, 1987. 16p. (Roda Pião)
- OLIVEIRA, Rui de. *A Bela e a Fera*. São Paulo: FTD, 1994. 24p. (Conto por imagem)
- PASSOS, Isabel Cristina. *O visitante do tempo*. Belo Horizonte: Lê, 1997. 24p. (Imagens Mágicas)
- _____. *Tapete verde*. Belo Horizonte: Vigília, 1989. 12p. (Conte Esta História)
- PATERNIO, Semíramis. *Dona Tricotina Tapeceira*. Belo Horizonte: Lê, 1998. 24p. (Imagens Mágicas)
- _____. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1998. 28p. (Imagens Mágicas)
- _____. *O criador*. Belo Horizonte: Lê, 1998. 24p. (Imagens Mágicas)
- _____. *A viagem*. Belo Horizonte: Lê, 1998. 24p. (Imagens Mágicas)
- _____. *Vida Moderna*. Belo Horizonte: Lê, 1998. 24p. (Imagens Mágicas)
- PONTES PEREIRA, Regina Lúcia. *O aniversário do príncipe*. Ilust. H. Mercadante. São Paulo: Brasil, s/d. (Adoleka)
- _____. *Pra lá, pra cá*. Ilust. Nelson Moura. São Paulo: Brasil, s/d. (Adoleka)
- PONZIO, Eloísa. *Brincando no circo*. Ilust. H. Mercadante. São Paulo: Brasil, 1991. (Adoleka)
- _____. *O susto!* Ilust. Heloísa Galves. São Paulo: Brasil, 1991. (Adoleka)
- QUINAUD, Rosa Rosângela. *A árvore que virou palito*. Belo Horizonte: Dimensão, 1991. 40p.
- RANGEL, Dulce. *Um convite muito especial*. Ilust. Rogério Borges. São Paulo: Moderna, 1994. (Hora da Fantasia)
- RENNÓ, Regina Coeli. *500 anos*. São Paulo: FTD, 1999. 36p. (Roda Pião)
- _____. *Pê, o pato diferente*. São Paulo: FTD, 1993. 24p. (Roda Pião)
- _____. *Gato de papel*. Belo Horizonte: Lê, 1992. 24p. (Imagens Mágicas)
- _____. *História de amor*. Belo Horizonte: Lê, 1992. 24p. (Imagens Mágica)
- _____. *Que planeta é esse?* São Paulo: FTD, 1992. 24p. (Roda Pião)
- _____. *O sabor da maçã*. São Paulo: FTD, 1992. 24p. (Roda Pião)

- ROMANELE, Liliane. *Catando Feijão*. Belo Horizonte: Vigília, 1989. 12p. (Conte Esta História)
- SIGUEMOTO, Regina; MARTINEZ, José Carlos. *O buraco*. São Paulo: Paulinas, 1992. 16p. (Uni, Duni, Tê)
- _____. *Ninguém pode comigo!* São Paulo: Moderna, 1992. 24p. (Hora da Fantasia)
- _____. *O terremoto*. São Paulo: Paulinas, 1992. 16p. (Uni, Duni, Tê)
- _____. *A casa*. São Paulo: Paulinas, 1991. 16p. (Uni, Duni, Tê)
- _____. *A coisa*. São Paulo: Paulinas, 1991. 16p. (Uni, Duni, Tê)
- _____. *Se ficar, o bicho pega*. São Paulo: Moderna, 1991. 16p. (Hora da Fantasia)
- _____. *O tempo*. São Paulo: Paulinas, 1991. 16p. (Uni, Duni, Tê)
- TÜRK, Hanne. *Boa viagem, Felipe*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe contra a corda de pular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe contra o cubo mágico*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe contra o vento e o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe e a arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe e o horário nobre*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe faz uma experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe folha por folha*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Felipe, o fotógrafo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Feliz aniversário, Felipe*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Feliz natal, Felipe*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- _____. *Um presente para Felipe*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 32p. (Felipe, o Rato)
- VALE, Mário. *A árvore fantasma*. Belo Horizonte: Expressão, 1999. 16p.
- _____. *O peixinho*. Belo Horizonte: Expressão, 1999. 16p.
- _____. *O Almoço*. Belo Horizonte: Formato, 1987. 8p. (Conte Outra Vez...)
- VARGAS, Demóstenes. *Tuiã*. Belo Horizonte: Mazza, 1988.
- ENEZA, Maurício. *O barquinho vai...* Belo Horizonte: Formato, 1987. 8p. (Conte Outra vez...)
- XAVIER, Marcelo. *Construindo um sonho*. Belo Horizonte: RHJ, 1990. 16p.
- _____. *O dia-a-dia de Dadá*. Belo Horizonte: Formato, 1987. 8p. (Conte Outra Vez...)
- ZIGG, Ivan. *Pipoca e Guaraná*. São Paulo: Studio Nobel, 1995. 24p. (Olho Verde)

Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia. (org.). *Leituras no Brasil. Antologia Comemorativa para o 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1995.
- 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.
- _____. *Ter olhos de ver. Subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem*. Campinas, SP: 1989. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ALMEIDA, Milton José. *Cinema. Arte da Memória*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.
- _____. *Imagens e Sons. A nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALMEIDA, Norma Sandra F. *Literatura Infanto-Juvenil: arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Unimep, 1982.
- ALVARENGA, Terezinha. *Layla*. Ilust. Angela Lago. Belo Horizonte: Miguilim, 1993.
- ALVES, Rubem. Poça de água suja. *Correio Popular. Caderno C*. Campinas, SP, 29 set. 1996. p. 10.
- AMARAL, Aracy. A ilustração e o artista. In: _____. *Arte e meio artístico: entre a feijoada e o x-Burquer*. São Paulo: Nobel, 1983.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- AQUARELA NA MÃO E EMOÇÃO NA ALMA. Entrevista com Eva Furnari. *Doce de Letra*. Ano II, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/dl/index.html>>
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual - uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1980 e 1991 (edição revista).
- BACHELARD, Gaston. *A poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- _____. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *A poética do Espaço*. In: _____. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BAHIA, Maria Carmem Batista. *A construção visual do livro infantil*. Campinas, SP: 1995. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- BELINKY, Tatiana. Quem espia morre de rir: coleção Pingo-póing de Eva Furnari. *Leia*. São Paulo, 9, n. 97, p. 50, nov. 1986.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

- BENJAMIN, Walter. Livros infantis antigos e esquecidos. In: _____. *Magia e Técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, v. I)
- _____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai LesKov. In: _____. *Magia e Técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras Escolhidas, v. I)
- _____. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: _____. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BERGER, John (org.). *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Rogério. Depoimento do artista. In: CARACOL DA ILUSTRAÇÃO. CATÁLOGO DOS ILUSTRADORES BRASILEIROS. São Paulo: Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato e Instituto Goethe, 1995.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adalberto. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. *Reflexões sobre arte*. São Paulo: Ática, 1985.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.). *Prática de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BRAGA, José Luiz (et al.). *A encenação dos sentidos. Mídia, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1995.
- BRAGA, Jussara. *Cores de Roda*. Ilust. Ana Raquel. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.
- BRITTO, Luís Percival Leme; ABREU, Márcia. Prefácio. In: ABREU, Márcia. (org.) *Leituras no Brasil. Antologia Comemorativa para o 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 1995.
- BRONOWSKI, Jacob. *Arte e Conhecimento: Ver, Imaginar, Criar*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- CADEMARTORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos)
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A cartilha e a leitura. In: MAGNANI, Maria Aparecida (org.) *Leitura: caminhos para a aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1990. (Série Idéias, 5)
- CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975. (Série Ensaios, 10)
- CALVI, Gian. Características e problemas das Ilustrações dos livros infantis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 62, n. 141, p. 37-42. jan./abr. 1977.
- CALVINO. Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

- CAMARGO, Luís. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Campinas, SP: 1998. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- _____. Livro de imagem. Alfabetização visual e narrativa. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, Campinas, 1991. *Anais*. Campinas: UNICAMP, 1992.
- _____. O livro infantil brasileiro: Arte para crianças. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, Porto Alegre, 9, n.15, p. 3-7, jun. 1990.
- CARACOL DA ILUSTRAÇÃO. CATÁLOGO DOS ILUSTRADORES BRASILEIROS. São Paulo: Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato e Instituto Goethe, 1995.
- CARRASCO, Walcir. *Abaixo o Bicho-Papão*. Ilust. Eva Furnari. São Paulo: Cultrix, 1984.
- CARVALHO, Bárbara de Vasconcelos de. *A Literatura Infantil, uma Visão Histórico Crítica*. São Paulo: Global Universitária, 1989.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- _____. (org.). *Prática de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. Textos, Impressão, Leituras. In: HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Martins Fontes, 1992.
- CIRNE, Moacy. *Vanguarda: um projeto semiológico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- _____. *Para ler os Quadrinhos. Da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.
- _____. *A linguagem dos quadrinhos. O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- COLI, Jorge. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos)
- CURTIS, Maria do Carmo Gonçalves. *Leitura da obra de arte na escola pública. Em busca do belo adormecido*. Porto Alegre: 1997. Dissertação de Mestrado. Instituto de Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- _____. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. *Apocalípticos e Integrados*: São Paulo: Perspectiva, 1983.
- _____. *Lector in fábula. A cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

- ESCARPIT, Denise. Sobre a imagem: meio de comunicação e expressão da criança pequena. *Boletim Informativo*. Rio de Janeiro, FNLIJ, 15, n. 62, p. 7-13, jan./mar.; e n. 15, p. 45-9, abr./jun., 1983.
- _____. A imagem e a criança. In: THIBAUT-LAULAN, Ane Marie. *A imagem e a comunicação*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- FALCÃO, Antônio Rebouças (et al.) *Coletânea Lições com o Cinema: animação*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais/Diretoria Técnica, 1996.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. (org.). *Novos enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERRARO, Mara Rosângela. *A leitura que a criança faz do livro de imagens*. Relatório de Iniciação Científica. Campinas, SP: 1996. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *A leitura que a criança faz das ilustrações dos livros infantis*. Campinas, SP: 1995. Relatório de Iniciação Científica. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- FRANCASTEL, Pierre. *A Realidade Figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FURNARI, Eva. De leitor para leitores: o texto verbal e não verbal. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL 7, Campinas, 1989. *Anais*. Campinas: UNICAMP, p. 67-73, 1990.
- _____. *Quem espia se arrepia*. São Paulo: FTD, 1986. (Ping-póing)
- GOMBRICH, Ernest. *Arte e Ilusão*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Prática de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- GRAHAM, Judith. *Pictures on the page*. Sheffield: National Association for the Teaching of English, 1990.
- JESUALDO. *A Literatura Infantil*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1978.
- KHEDÉ, Sônia. (org.). *Literatura Infantil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LAGO, Angela. O livro-objeto em movimento. *Fazendo escola*. Uberaba, 3, n.6, p. 9-10, 1996.
- _____. O Cântico dos Cânticos. Uma leitura através de imagens. *Ciber-espacinho Angela Lago*. Belo Horizonte, jun. 1992.
Disponível em: <<http://www.ez-bh.com.br/~angelago/aulaCant.html>>
- _____. Um livro de areia. *Ciber-espacinho Angela Lago*. Belo Horizonte, ago. 1989. Disponível em: <<http://www.ez-bh.com.br/~angelago/aulaAreia.html>>
- _____. Curso "O livro de imagem". *Ciber-espacinho Angela Lago*. Belo Horizonte, [s/d.]. Disponível em: <<http://www.ez-bh.com.br/~angelago/aulaImag.html>>

- LAJOLO, Marisa. Do Intertexto ao Hipertexto: as paisagens da travessia. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, v. 56, p. 65-72, jan./dez. 1998.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *O que é Literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).
- _____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil brasileira, História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LINDEZA DIOGO, Américo Antônio. *Literatura Infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora, 1994.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. P. A. *Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa*. São Paulo: EPV, 1986.
- MACHADO, Ana Maria. Ideologia e Livro Infantil. *Releitura. Revista Latino Americana de Literatura Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte, n. 1, p. 2-13, ago. 1996
- MACHADO, Aníbal Carlitos. In: ANTELO, Raul (org.). *Parque de diversões. Aníbal Machado*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994a.
- _____. Livros Infantis Ilustrados. In: ANTELO, Raul (org.). *Parque de diversões. Aníbal Machado*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994b.
- _____. Chaplin e os irmãos Marx. In: ANTELO, Raul (org.). *Parque de diversões. Aníbal Machado*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1994c.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- MARIN, Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (org.). *Prática de Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- MASUR, Jandira. *O frio pode ser quente?* Ilust. Michele. São Paulo: Ática, 1980. (Série Pique)
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1991a. (Coleção Primeiros Passos).
- _____. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: _____. *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991b.
- _____. Características e Interditos da Literatura Infantil. PRIMEIRO SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, São Paulo, 1989. *Anais*. São Paulo: Faculdades Teresa Martins, p. 326-329, 1990.
- _____. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MENDES, Nancy Maria. Literatura e pintura. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 33-41, jan./fev. 1999.

- MIGLIACCIO, Flávio. *As aventuras do Tio Maneco. A banda que perdeu o Lá*. Ilust. do autor. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.
- MINAS MUNDI MUTUCA. A reflexão da escritora e ilustradora Angela Lago. *Doce de Letra*. Ano II, maio 1998. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/dl/index.html>>
- MOKARZEL, Marisa. Ilustração: um assunto introdutório. *Doce de Letra*. Ano I, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/dl/index.html>>
- OS MUITOS TRAÇOS DA GRAÇA. *Doce de Letra*. Ano I, ago. 1997. Disponível em: <http://www.docedeletra.com.br/dl/index.html>
- MUNARI, Bruno. *A arte como ofício*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- _____. *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.
- NOVAES, Adalto. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- OLIVEIRA, Rui de. A arte de contar histórias por imagens. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 4, n. 19, p. 63-74, jan./fev. 1998.
- ORLANDI, Eni (org.). *Leitura e interpretação*. Rio de Janeiro: PROLER, 1995. (Ler e Pensar, 2)
- OSBORNE, Harold. *A apreciação da arte*. São Paulo: Cultrix, [s/d.].
- OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adalto. (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura Infantil, voz da criança*. São Paulo: Ática, 1986.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural. Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. Opções de leitura para criança da Pré-escola. *Nova Escola*. São Paulo, v.5, n. 42, p. 46, set. 1990.
- _____. Cuidado com a imagem. *Nova Escola*. São Paulo, v. 3. n.21, p. 49, maio. 1988.
- _____. Para os pequenos se divertirem. Bruxinha 1. *Nova Escola*. São Paulo, v.três, n. 26, p. 54, nov. 1988.
- _____. Leitura da imagem. *Nova Escola*. São Paulo, v. 2, n.13, p. 54, jun. 1987.
- _____. Filó e Marieta de Eva Furnari. *Nova Escola*. São Paulo, v.1, n.2, p. 61, abr. 1986.
- _____. Flicts de Ziraldo e Ida e Volta de Juarez Machado. *Nova Escola*. São Paulo, v.1, n.4, p. 85, jun. 1986.
- _____. *O texto sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

- PINTO, Milton José. Semiologia e Imagens. In: BRAGA, José Luiz (et al.). *A encenação dos sentidos. Mídia, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1995.
- PLAZA, Júlio. O livro como forma de arte. *Revista Arte em São Paulo*. São Paulo, n. 6-7, abr./maio de 1982.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. A criação poética e a criança. In: RÖSING, Tânia M. K. (org.) *Jornadas Literárias: o prazer do diálogo entre autores e leitores*. Passo Fundo, RS: Gráfica e Editora da Universidade de Passo Fundo. 1991.
- RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectiva, 1988. (Debates)
- _____. *Literatura Infantil & Juvenil. Vivências de Leitura e Expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1983.
- SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz P. *A criança e o livro. Guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática, 1986.
- SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. As imagens podem mentir? In: _____. *Imagem. Cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- _____. Por uma classificação da linguagem visual. *Face*. São Paulo, 2, n. 1, p. 43-67, jan./jun. 1989.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- SCORSI, Rosalia de Angelo. *A criança e o fascínio do mundo. Um diálogo com Clarice Lispector*. Campinas, SP: 1995. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SERRA, Elizabeth D'Ângelo. *30 anos de literatura para crianças e jovens. Algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (orgs.) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. Leitura no mundo contemporâneo e a formação do leitor. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, v. 56, p. 45-51, jan./dez. 1998.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Trabalhando a leitura e a escritura como prática discursiva. In: _____. *A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988. p. 79-83.
- _____; GÓES, Cecília (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- _____. (et al.) *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

- SOARES, Magda. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino In: ABREU, Márcia. (org.) *Leituras no Brasil. Antologia Comemorativa para o 10º COLE*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1995.
- SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- VAZ, Bernardo (org.). *Leitura e Leitores*. Rio de Janeiro: PROLER, 1994.
- VERÍSSIMO, Erico. *Rosa Maria no castelo encantado*. Ilust. Vera Maria Muccillo. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.
- VYGOTSKY, Leo Semenovich. *La imagination y el Arte en la Infancia*. Madrid: Akal Bolsello, 1990.
- WALTY, Ivete L. C; FONSECA, Maria N.; CURY, Maria Z. F. *Palavra e imagem. Leituras Cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WERNECK, Regina Yolanda. Leitura de imagens. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.4, n.19, p.102-106, jan./fev. 1998.
- _____. A importância da imagem nos livros. In: SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz P. *A criança e o livro. Guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. A importância da imagem nos livros. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 35, n. 12, p. 1831-1841, dez. 1983.
- _____. A importância da imagem nos livros de literatura infantil e juvenil. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 63, p. 90-96, out./dez. 1980.
- ZILBERMAN, Regina. Política de Leitura e Formação do Leitor no Brasil. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, v. 56, p. 53-63, jan./dez. 1998.
- _____. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1985.
- _____. (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZIRALDO. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos, 1989. (Série Ziraldo)

Bibliografia Consultada

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.
- ADORNO, Theodor W. (et al). *Teoria da cultura de Massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Faz-se arte na pré-escola? uma reflexão, uma proposta, uma prática, uma crítica*. Campinas, SP: 1981. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ANSELMO, Zilda Augusta. *A História em Quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1996.
- AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ARROYO, Leonardo. *A Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1989. (Série Cadernos de Educação)
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). Modernidade e pós modernidade no ensino da arte. *Mac Revista*. São Paulo, n. 1, p. 06-15. abr. 1992.
- _____. *A Imagem no Ensino da Arte. Anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: lochpe, 1991.
- BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE LITERATURA INANTIL E JUVENIL. v. 5 (1994). São Paulo: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato. Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis. Secretaria Municipal de Cultura, 1996.
- CALADO, Isabel. *A utilização Educativa das imagens*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CÂMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo. *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e Manifestos 1950-1960*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CÂNDIDO, Antônio (et al.) *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Debates)
- CARYBÉ; BENTO, Antônio. *Macunaíma: ilustrações do mundo do herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Livro Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual de São Paulo, 1979.
- CHEVALIER, Jean (coord.). *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympo, 1999.
- CUNHA, Maria Antonieta. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Como Ensinar Literatura Infantil*. São Paulo: Descubra, 1974.

- DEBRAY, Régis. *Vida e Morte da Imagem. Uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ESCARPIT, Denise. *La literatura infantil y juvenil en Europa*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1986.
- FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgard Blücher, 1982.
- FERREIRA, Orlando Costa. *Imagem e Letras: Introdução à Bibliografia da Imagem Gravada*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores. A celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. São Paulo: 1999. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUERRA, Rosângela. Melhorar o visual não é luxo, é necessidade. *Nova Escola*. São Paulo, 4, n. 28, p. 40-2, mar. 1989.
- GUIRARDELLI JR; Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem Total. Uma pedagogia dos meios de comunicação social*. São Paulo: Summus, 1978.
- HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder. As crianças e a Literatura Fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado. In: CAVALCANTI, Zélia (org.) *Arte na Sala de Aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. p. 3-31.
- A ILUSTRAÇÃO DO LIVRO INFANTIL ALEMÃO HOJE. São Paulo: Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato, 1995.
- ILUSTRADORES NO BOLETIM TÉCNICO DO SENAC. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 1999.
- LANIER, Vincent. Devolvendo a arte à arte-educação. *Ar'te*. São Paulo, 3, n. 10, p. 04-08, 1984.
- LIMA e Souza; Márcia Ivana. Cena de Rua. *X-Planeta*, [s/d.]. Disponível em: <<http://www.xplaneta.com.br/xfiles/litx4.htm>>
- OS LIVROS INFANTIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, [s/d.]. Disponível em: <<http://members.tripod.com/~Madanelo/desenvolv.htm>>
- MACHADO, Arlindo. Livro perde papel e vai para a tela. *Folha de São Paulo*. Caderno "Mais!" São Paulo, 02 maio 1990.
- MACHADO, Lorival Gomes. Imagem e Verbo. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 01 dez. 1956. p.6.
- MANIFESTO CRIALIVROS. *Doce de Letra*. Ano I, abr. 1997. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/dl/index.html>>

- MÈRIDIEU, Florence. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MESQUITA, Samira Nahid. *O enredo*. São Paulo: Ática, 1996. (Série Princípios)
- MODERN PAINTERS NA SCULPTORES AS ILLUSTRATORS. New York: Copright/ Museum of Modern Art New York, 1936.
- MOYA, Álvaro de. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1977. (Debates).
- NEIVA JR, Eduardo. *A imagem*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1986.
- NOSELA, Maria de Lourdes. *As belas mentiras*. São Paulo: Moraes, 1980.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) *Da camiseta ao Museu. O ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.
- PONDÉ, Glória. *A arte de fazer artes. Como escrever histórias para crianças e adolescente*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- PORCHER, Louis (org.). *Educação Artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1984.
- SAUDERS, Robert. A Educação Criadora. *Ar'te*. São Paulo, 3, n. 10, p. 04-08, 1992.
- SILVA, Silvia Maria Cintra da. *Condições Sociais da Construção do Desenho Infantil*. Campinas, SP: 1993. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SMITH, Nancy. A criatividade nas pinturas das crianças e dos artistas. *Ar'te*. São Paulo, I, n. 2, p.13-16. 1982.
- STRAUSZ, Rosa Amanda. O recreio da leitura. *Doce de Letra*. Ano I, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/dl/index.html>>
- SOUZA, Renata Junqueira. *Narrativas Infantis: a literatura e a televisão que as crianças gostam*. Bauru, SP: Caderno de Divulgação Cultural da Universidade do Sagrado Coração, 1992.
- TURNER, Pat. O diálogo da criança com a arte. *Ar'te*. São Paulo, 3, n. 9, p.14-16, 1984.
- VENDRAMINI, Sérgio. O desenhador de histórias *Nova Escola*. São Paulo, v.7, n. 63, p.58, dez. 1992.
- VYGOTSKY, Leo Semenovich. *A formação social da mente. Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WERNECK, Regina Yolanda; DURAND, Marion; BERTRAND, Gérard. L'image dans le livre pour enfants (resenha). *Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro, 12, n. 53, p. 27-28, out./dez. 1980.
- WERNECK, Regina Yolanda . Bettina Hurlimann e a ilustração: 1909-1983. *Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro, 15, n. 64, p. 101-102, jul./set. 1983.

WILSON, Brent e WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos da criança. *Arte*. São Paulo, I, n. 1, p.14-16; e n. 2, 14-16, 1982.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte-Educação para criança. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *O Ensino de Arte e sua História*. São Paulo, MAC/USP, 1990. p. 50-63.

WORNICOV, Ruth (et al). *Criança – leitura – livro*. São Paulo: Nobel, 1986.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a Literatura Infantil brasileira*. São Paulo: Global, 1986.