

IMAGENS QUE FALAM: Considerações Sobre o Livro-Ilustrado e a Formação do Leitor

PICTURES THAT SPEAK: Considerations About Illustrated Book And The Formation of The Reader

Soraia Maria da Silva¹

Edilson Alves de Souza²

Flávio Pereira Camargo³

RESUMO: O presente artigo busca apresentar algumas considerações sobre uma das novas formas de expressão literárias no âmbito da literatura infantil e juvenil: o Livro-Ilustrado, destacando-o como produto que contribui para a instauração de um novo conceito de leitura e para a constituição de um tipo de literatura, semanticamente, mais autônomo. Este estudo demonstra que o Livro-Ilustrado exige daquele que lê novas demandas hermenêuticas e que pode ser usado para o desenvolvimento de habilidades e competências no processo de formação de um novo leitor

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil e Juvenil, Livro-Ilustrado, Leitor, Formação do Leitor, Novo Leitor.

ABSTRACT: *This article aims to present some considerations about one of the new forms of literary expression in the young and children's literature field: the Illustrated Book, highlighting it as a product which contributes to the introduction of a new concept of reading and for the constitution of a type of literature, semantically, more autonomous. This study demonstrates that the Illustrated Book requires from who reads new hermeneutical demands and that it can be used to develop skills and competences in the process of a new reader formation.*

KEYWORDS: *Young and Children's Literature, Illustrated Book, Reader, Reader Formation, New Reader.*

¹ Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Pires do Rio. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Pires do Rio. E-mail: soraiamds@hotmail.com

² Doutorando e Mestre em Letras e Linguística (Estudos Literários), pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. É professor de Teoria Literária no Curso de Letras da UEG (Câmpus Campos Belos). Também atua no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Literatura Infantil e Juvenil: práticas de leitura e ensino (UEG – Câmpus Pires do Rio). É membro do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a narrativa brasileira contemporânea” (CNPq/UFG) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa/GPELLP. E-mail: edilson.paceros@hotmail.com.

Este texto também está vinculado ao projeto de pesquisa de doutorado “A metaficção e o papel do leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, com bolsa do CNPq, orientado pelo Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo.

³ Professor Adjunto de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: camargolitera@gmail.com.

Introdução

A modernidade abriu a possibilidade para outras poéticas, que ora convergiam ora divergiam daquelas tradicionalmente concebidas. As formas de expressão humana, primazmente a estética, renovaram-se e se mesclaram ao mesmo tempo em que ampliaram seu âmbito de atuação. A arte, por exemplo, além haver um rompimento com as maneiras de representação mais “realistas” e orgânicas, abre-se para uma quebra de fronteiras entre as formas de artes de modo a desestruturar – ao passo que também estrutura – paradigmas.

Nas produções literárias, presenciamos, com a entrada do século XX, esse processo de ruptura ter sua propulsão inicial associada ao abandono de padrões tradicionais e dar fôlego para uma literatura pós-moderna (como ocorreu em outras áreas do saber (LYOTARD, 1988)), caracterizada, justamente, pela instabilidade da existência de padrões ou pela própria inexistência de modelos. A produção poética, nesse sentido, de um modo geral, comunica outros valores e possibilita indeterminações que concorrem para novas experiências entre uma linguagem e outra, como é o caso das artes plásticas e da literatura.

A maneira que tem ocorrido a associação entre a arte plástica e a arte verbal trouxe para a área da literatura caminhos ainda não explorados. Caminhos estes que têm provocado questionamentos sobre o *status* literário de certas produções de literatura. As questões não fazem parte de um conjunto de atividades isoladas, são, por outro lado, uma preocupação com a maneira de apreender as formas de literatura que não possuem uma atenção consolidada pela crítica, de um modo geral.

O exemplo que queremos trazer para a discussão é o livro-ilustrado que, distintamente do livro *com* ilustrações, põe em evidência a imagem de sorte que se exclui, como acontece em muitos de seus exemplares, a necessidade de um texto verbal na sua constituição (HUNT, 2010, p. 233). Com o livro-ilustrado, a literatura adere, de maneira mais sistemática, a indispensabilidade da imagem para a composição, para a organização e, conseqüentemente, para a compreensão do texto literário, durante os procedimentos de recepção.

Até então, a imagem era tida como um elemento ornamental que contribuía para iluminar e esclarecer o texto. Ela não perdeu essa função, mas, desenvolveu e assumiu outras como aquelas que eram, quase que exclusivamente, pertencentes à palavra. A palavra

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor*.

cumpria, desde as percepções aristotélicas, o papel de instrumento principal para a realização da *mimesis*. Porém, na contemporaneidade – não obstante a manifesta adesão e flexão da *mimesis* a outros parâmetros (LIMA, 2003; CAGNETI, 2013) –, a imagem tem abandonado seu espaço secundário/“ilustrativo” e tem admitido novos usos, como o de “substituição” da palavra, na atividade mimética (ZILBERMAN, 2014, p. 160).

Do vasto conjunto de expressões literárias, a que mais tem acolhido, valorizado e sabido utilizar os recursos imagéticos é a literatura infantil, que, de acordo com Peter Hunt (2010, p. 233) “toma emprestadas características de todos os gêneros”, mas, que vem colaborando, significativamente, para a existência de um gênero em especial: “o livro-ilustrado”. Este, por sua vez, cria novos sistemas de diálogo entre leitor e o livro literário, estabelecendo e oferecendo caminhos para que a leitura – em um sentido que extrapole a decodificação verbal – produza (ou não) algum efeito estético.

Importa destacar que, para ler um livro-ilustrado, não há necessidade de que o leitor saiba nomenclaturas técnicas, fazer análises e/ou elaborar críticas sistemáticas sobre a construção da obra em si. Mas, é importante que ele consiga, autonomamente – como acontece com livros que se utilizam apenas da palavra –, assimilar os signos que são dispostos no livro-ilustrado dentro da organização proposta pelo autor/ilustrador, criando uma ponte entre o que ele já conhece e o que desconhece. Isso não quer dizer que o leitor deverá interpretar de acordo com a intenção do autor/ilustrador – o que pode ser impossível, dependendo do referente e do contexto de ambos. Porém, ele precisa conseguir construir significados com o livro lido dentro de níveis intertextuais que suas experiências de leitor o permitam (ECO, 2010).

Essa problemática sobre a recepção desse gênero literário põe em realce a busca por um novo tipo de leitor, que consegue mobilizar outras formas de conhecimento nos procedimentos de leitura e interpretação literárias. Nesse sentido, é justa a preocupação com a formação de leitores competentes e habilidosos capazes de um contato mais profícuo não apenas com livros que se utilizam do material textual verbal, mas, também, do imagético. Com vistas para essa constatação, o presente trabalho busca abordar o livro-ilustrado com vistas para sua contribuição para a formação do leitor.

Literatura Infantil e o Livro-Ilustrado

Além de pertencer à literatura infantil, o livro-ilustrado compartilha tanto de suas glórias quanto de seus problemas e críticas, principalmente, por fazer parte do quadro de composições e produções que recebem o rótulo “infantil” e por ser um tipo de expressão literária que foge dos parâmetros de representação mimética (verbal). Para o compreendermos melhor, é importante emprendermos sua localização histórica enquanto produto literário infantil e enquanto gênero.

Nascida em meados do século XVII, sob os auspícios da Era Moderna, (COELHO, 1991, p. 75), a literatura infantil – da mesma forma que a infância – é uma invenção recente. A começar pelas adaptações feitas a partir de obras clássicas, que tiveram um papel importante e privilegiado no processo de formação e criação de uma cultura literária direcionada ao público não adulto, o caminho tomado pelos autores foi, de certa forma, a “infantilização” do literário. Para se apreender essa realidade, importa destacar que se acreditava “que a criança fosse um simples *homúnculo*, cujas diferenças do adulto se limitassem a tamanho e se reduzissem a aspectos quantitativos” (CARVALHO, 1983, p. 18, grifo da autora). Porém, sem desconsiderar as semelhanças e diferenças que, visivelmente, há entre crianças e adultos, a ciência moderna revolucionou vários âmbitos do conhecimento (como a educação, a medicina e a psicologia), apontando que “a infância constitui uma fase especial de evolução e formação, como as suas implicações específicas e suas complexidades, em nada comparável com o adulto” (CARVALHO, 1983, p. 18). Nessa direção, uma gama de produtos sociais diversificados foi ajustada ou criada em função dessa nova forma ou fase de *ser* homem.

A literatura, abraçando esses novos pressupostos sobre o desenvolvimento humano, também trabalhou, direta e indiretamente, como divulgadora dessa realidade de que a criança é portadora de um imaginário particular e que, por isso, é preciso considerar que a “criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu ‘mundo mágico’, seu universo possível, onde ela é a dona absoluta” (CARVALHO, 1983, p. 20-21, grifos da autora). Contudo, as novas formas de produção literárias – a exemplo do que acontece com as vanguardas – depararam-se com críticas “contentes”, que aderiram a ideia de um projeto estético voltado à infância, e “descontentes”, que julgaram essa modalidade

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

literária (e, por vezes, o leitor, por extensão (HUNT, 2010, p. 119)) como menor, inferior e decadente (CARVALHO, 1983, p. 21; LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 11). A sobrevivência da literatura infantil durante esses mais de 3 séculos, o crescente e massivo número de publicações, a migração ou a alternância de escritores da literatura (dita) adulta para a infantil e o reconhecimento de autores, por meio de premiações importantes, a nível internacional, são argumentos suficientes para provar que essa “inferiorização” engendrada pela parte descontente não tem fundamento.

Não obstante às críticas, foi em função da figura do “infantil” que a literatura para crianças surge. Entre os séculos XVII e XIX, com os escritores Charles Perrault, Jacob Grimm e Wilhelm Grimm (os Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen, nasce a grande tradição da literatura para crianças, que influenciou (e ainda influencia) a produção literária brasileira, de um modo especial, as narrativas de fadas (CARVALHO, 1983; COELHO, 1991; LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 20-21). O francês Charles Perrault adaptou narrativas populares e deixou contos como: “Cinderela”, “Barba Azul”, “O Gato de Botas” e “O Pequeno Polegar”; os alemães Irmãos Grimm, que recolheram contos da tradição popular alemã e os adaptaram, são responsáveis por chegar a nós: “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “A Bela Adormecida” e “João e Maria”; e o dinamarquês Hans Christian Andersen, sendo o primeiro deles com ficções autorais, trouxe à luz os contos: “A Pequena Sereia”, “A roupa nova do imperador” e “O Patinho Feio” (TATAR, 2004).

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilbermam (2003, p. 23), se a literatura infantil na Europa se iniciou quando Charles Perrault publicou o livro *Contos da Mamãe Gansa*, em 1697, a “literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças”. Durante esse período de tímida expressão, conforme as autoras, observa-se uma forte presença da literatura estrangeira, traduzida e adaptada, como histórias infantis (mesmo que, originalmente, não fossem), formando um conjunto de obras considerável entre as quais estão *Robson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), sem contar as narrativas feéricas de Perrault, dos Irmãos Grimm e de Andersen (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003).

Na produção literária nacional, que crescia a passos lentos, em meados do fim do século XIX e início do XX, entre verso e prosa, despontam nomes como Júlia Lopes de

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

Almeida, Adelina Lopes Vieira, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim, Zalina Rolim, João Köpke e Francisca Júlia – mesmo que ainda baseados em modelos europeus. Alinhadas a uma retórica pedagógica, moralista e patriótica, configurando-se, simultaneamente, aos objetivos escolares, as produções das letras brasileiras aderiram a um projeto ufanista de nacionalização que esquematizou os primeiros traços da literatura infantil no Brasil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003; COELHO, 1991).

As “inexpressivas” convenções literárias até aí cultivadas encontram outro panorama quando culminam em José Bento Marcondes Monteiro Lobato. Monteiro Lobato, como ficou conhecido, além de precursor dos conceitos do modernismo brasileiro – antes mesmo dos realizadores da semana de 22 – (FRANCA, 2007, p. 32), é considerado idealizador, fundador e pai da literatura infantil no Brasil, destacando-se por exercer um papel extremamente decisivo que não se restringe às suas contribuições literárias. Verifica-se isso pelo seu profundo interesse pela cultura nacional e pela inserção de novos valores sociais, como a ratificação e o delineamento do que se compreendia por infância (COELHO, 1991, p. 225-238).

Lobato, aliando criatividade, inteligência e um agudo senso crítico sobre seu contexto histórico-social, trouxe o impulso que a literatura para crianças precisava no início do século XX. De 1920 a 1947, conforme a pesquisadora Vanessa Gomes Franca (2007, p. 35-37), o escritor publica, sistematicamente, um volumoso conjunto de obras, dentre as quais estão: *A menina do narizinho arrebitado* (1920), *Fábulas de Narizinho* (1921), *O pó de pirlimpimpim* (1931), *As caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no país da gramática* (1934), *Dom Quixote para crianças* (1936), *Histórias da Tia Nastácia* (1937), *O pica-pau amarelo* (1939), *Os doze trabalhos de Hércules* (1944), entre outras que legaram a Lobato uma grande projeção. E, como “a aceitação de seus livros foi ampla e irrestrita” (COELHO, 1991, p. 231), os personagens lobateanos do Sítio do Pica-Pau Amarelo, como a Emília, Narizinho (Lúcia), Pedrinho, Visconde de Sabugosa, D. Benta e Tia Nastácia, tornaram-se a tendência que movimentou a primeira metade do século XX.

Simultaneamente, Lobato dedicava-se à literatura adulta, à tradução, à adaptação e à revisão de traduções em uma atividade quase frenética, que, somada ao seu interesse pela infância brasileira, mudou o prisma sob o qual se pensava a cultura (literária) para crianças (FRANCA, 2007). Na esteira de Franca (2007), Coelho (1991, p. 238, grifos da autora) afirma

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

que “[a] criança, por natureza, precisa crescer, cumprir seu ciclo vital e cultural”, por meio da adesão a “um *projeto de vida* em que se engaje e no qual aplique, de maneira dinâmica e harmoniosa com o todo, toda a potencialidade de suas energias vitais. Monteiro Lobato deu-lhe [...] um *projeto cultural*” que considera a particularidade dos petizes, “mostrando o valor essencial da literatura e abrindo à sua frente o mundo maravilhoso da Cultura”.

A partir de Lobato, as imagens passaram a ter uma importância fundamental na composição das capas dos livros – fato que revolucionou a tipografia dessa época (FRANCA, 2007, p. 129-130). Com vistas para a utilização da imagem nos livros direcionados às crianças, muitos autores atravessaram pelas passagens abertas por Lobato, o que pode ser constatado pelo aumento no número de publicações e tipos de livros que ganharam relevo, como os quadrinhos, que associam imagem e texto de maneira a criar novos contextos de uso da linguagem (COELHO, 1991, p. 342-252) – que repercutiram, de alguma forma, na década de 1980, nas narrativas em quadrinho de Eva Furnari (ZILBERMAN, 2014, p. 167), que usa as imagens sem a fala. Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, por meio de suplementos e revistas, os quadrinhos se popularizam, o que contribuiu para alimentar uma literatura aventureira, policial e repleta de heroísmo, tanto em traduções como em produções nacionais (COELHO, 1991, p. 241-246). Apesar dessas inovações, as letras nacionais, de algum modo, ainda estavam ligadas ao pedantismo pedagógico (COELHO, 1991, p. 247). É o momento que a “infantilização” do literário que pretendia atender a necessidade simbólica da criança se dá à “infantilização’ da fala” e abandona o projeto de Lobato, criando uma linguagem superficial, pobre e medíocre (COELHO, 1991, p. 247, grifo da autora)

Entretanto, observa-se, nas décadas seguintes – entre os anos de 1960, 1970 e 1980 –, que na literatura infantil, associado a um conjunto de fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, tecnológicos e educacionais, acontece o conhecido estouro/*boom* de criatividade que, além de novos autores e livros, trouxe novos caminhos de composição literária, como aqueles ligados a visualidade (LIMA, 2008, p. 36-37). O *boom* é uma consequência tardia da revolução modernizadora lobateana, que abriu caminho para a possibilidade, inclusive, de outras formas de expressão artística dialogarem com a literatura.

A realidade literária *pós-boom* instaurada na literatura infantil, confirmando esse panorama, provocou o surgimento de novas formas de fazer textos para crianças, que tem reflexos na contemporaneidade, como se pode observar com a presença de autores

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor*.

comprometidos “em criar, através da imagem, uma linguagem narrativa autônoma” (COELHO, 1991, p. 260). As transformações históricas do livro renovaram conceitos e os produtos desses conceitos. Por isso, nota-se que se faz “presente o novo estatuto do visual não só no mundo moderno, como nas representações dele que se querem modernas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.14), como é o caso do livro *Flicts* (1969), do escritor e ilustrador Ziraldo, no qual, conforme Regina Zilberman (2014, p. 159), “as imagens, não figurativas, não correspondem a um ornamento do texto, complementando as informações escritas; pelo contrário, as cores é que falam”.

Destarte, levando em conta as novas concepções de ilustração derivadas dessas mudanças histórico-literárias, verifica-se também o surgimento de livros que usam a imagem como meio (principal) de realizar a *mímesis*: os livros-ilustrados. Helen Denise Danares Lemos (2010, p. 314-215) confirma tal tendência ao apontar que “a partir dos anos 60, [...] surgiu o picturebook” que deu vazio a novas configurações do literário no que diz respeito ao texto e à imagem. A imagem nos livros-ilustrados não se comporta apenas como um “elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 13), mas, sim, como recurso autônomo.

Esse tipo livresco evidencia a imagem, uma das mais antigas manifestações estéticas da humanidade, como assevera, Graça Lima (2008, p. 37, grifos nossos):

A experiência visual é fundamental para que possamos compreender o ambiente humano e a ele reagir; a *informação visual é um dos mais antigos registros da história humana*. As pinturas das cavernas representam o relato intencional mais antigo que se preservou o mundo tal como ele podia ser visto cerca de trinta mil anos atrás.

As complexas relações estabelecidas entre o homem e a imagem, dos “primórdios” à contemporaneidade, respeitam as sensibilidades que advêm da expressão imagística e os formatos e suportes que admitem ao longo da história, como aqueles registrados na literatura (LEMOS, 2010). Assim, a imagem, na modalidade literária do livro-ilustrado, é usada como elemento fundamental para sua constituição por ser ela um tipo de “linguagem específica e heterogênea” (ROLLA, 2004, p. 119) que abriga não apenas um

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

conjunto de conceitos, mas, também, escolhas de representação que demandam uma visão atenta as suas peculiaridades no processo de leitura e interpretação.

Diante das tendências contemporâneas da literatura infantil, na classificação de Coelho (2000, p. 161, grifos da autora), a singularidade dos livros-ilustrados os enquadra na “linha de narrativa por imagens”, uma vez que são “[l]ivros que contam histórias através da *linguagem visual*, de imagens que ‘falam’ (desenhos, pinturas, ilustrações, fotos, modelagem ou colagem fotografadas, etc.)”. Com vistas para essas particularidades do livro-ilustrado, é importante destacar alguns dos seus elementos constituintes mais comuns.

Um elemento que contribui para a composição do livro-ilustrado é o formato do livro. Os formatos (se mais retangulares, se mais quadrados, ou se outra forma não convencional) e as orientações da leitura deles advindas (se horizontal, se vertical, ou uma direção não convencional), mostram que a parte física dialoga com o conteúdo expresso. Determinado o formato, no livro (ilustrado, ou não), os tipos de papel, de acordo com o material de que são feitos, a textura e a consistência podem ser usados para gerar um conjunto de sensações (como a aspereza) que confirmam a mensagem do enredo. Com a modernidade da publicação de livros, ambos os aspectos mencionados, formato e papel, estão estreitamente aliados à produção de efeitos gráficos e tipográficos no anseio de reforçar a história ou provocar alguma impressão (proposita) no leitor.

Somando-se a esse conjunto, o tipo de imagem está ligado ao tipo de mensagem que se quer passar, uma vez que ela é o recurso principal utilizado para esse fim. A tipologia da imagem se refere ao *estilo* das ilustrações, que ora é muito característico, imprimindo uma marca que pode ser realista, fantasiosa, caricaturesca (Caricatura), cartunizada (Cartoon) entre outras, ora pode exigir uma personalidade eclética e versátil, mesclando vários estilos. O tipo de imagem, isto é, seu estilo, vai determinar o traço, a forma, as tonalidades das cores e a iluminação das ilustrações que corroboram o enredo. Isso fica claro, principalmente, quando se busca representar aspectos de uma época ou imitar um estilo de Arte vigente em certo tempo da história da humanidade (LEMOS, 2010, p. 308).

A pretensa intenção inicial do autor/ilustrador que compõe ou dispõe as imagens no livro-ilustrado, além de considerar os fatores citados acima, leva em conta a *posição* e a *ordem* das imagens para a composição de efeitos, visto estes dois elementos constituírem o “traço condutor” do leitor na atividade hermenêutica. Por outro lado, as imagens podem ser

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

dispostas e deixar o leitor “traçar”, ao seu próprio gosto, a ordenação dos “fatos” “ditos” pelas imagens. Nessa direção, tanto o leitor como a imagem gozam de uma autonomia que promove uma experiência estética distinta daquela em que “tudo” – até mesmo as reações diante da leitura – é previsto.

Denota-se, a partir dessas breves descrições acerca do gênero livro-ilustrado, a complexidade de sua composição e como as outras formas de linguagem possuem um potencial pouco explorado dentro da comunicação literária. “Os recursos não verbais têm sido um dos motores de mudança da literatura infantil moderna” (COLOMER, 2003, p. 316) e, mesmo assim, o livro de imagens, ou livro-ilustrado, ainda partilha da crítica negativista feita à literatura infantil.

Celia Berridge (apud HUNT, 2010, p. 233) destaca que “o verdadeiro motivo dos livros-ilustrados obterem tratamento tão sintético nas resenhas não é por serem considerados deficientes a partir de uma avaliação séria, mas por serem todos considerados a parte menos importante do universo do livro”. Talvez, seja esse mais um reflexo da “marginalidade da [literatura] infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 11) que precisa ser superada na contemporaneidade. Assim, é reafirmada a ausência de cuidado com a qual os livros infantis e o livro-ilustrado são tratados – o que justifica a presente pesquisa, não apenas como uma resposta, mas, como uma busca de preenchimento (ainda que não suficiente) da lacuna aberta pela (falta de) crítica. O intuito é discutir se o livro-ilustrado pode contribuir para a formação de leitores, assunto que ocupa, de maneira mais detida, os próximos tópicos desse trabalho.

Formação de Leitores

A formação de leitores tem sido uma temática bastante discutida e, por isso, tem se tornado uma tendência teorias e práticas de leitura se multiplicarem numerosamente (COENGA, 2010, p. 13-14; COSTA, 2015, p. 153-154). Porém, contrariamente a isso, ainda é comum o leitor mal formado, desmotivado e sem competências para se engajar em letramentos diferentes ou para avançar no processo de (auto)formação. Essa situação crítica instala uma “crise” que é reflexo de um duplo dilema e que, evidentemente, perpassa a incapacidade de comunicação e recepção contemporânea: ou a prática e a teoria, ao invés de

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

se coadunarem e se complementarem em bons resultados, estão se anulando, ou ambas não conseguem corresponder às novas demandas de leitura.

Pelo quantitativo de reflexões sobre o tema da leitura (COENGA, 2010, p. 13-14; COSTA, 2015, p. 153-154), parece ser evidente que essa “situação crítica”, *a priori*, não é derivada de uma falta de informação sobre os benefícios da leitura literária. Mesmo não tendo, muitas vezes, uma finalidade prática, a literatura influi na formação cultural; nos posicionamentos críticos que o homem assume; no desenvolvimento da imaginação; na sensibilidade; na educação da subjetividade; e ainda alimenta uma consciência diferente sobre as relações sociais. Como destaca Ângelo Monteiro, em seu ensaio “As diversas funções da arte na educação humana”, “[d]e Nietzsche a Platão [...], o círculo da realidade encontra sua justificação na arte tomada como centro, pois pela arte – e este é seu alcance mais pedagógico, e a maior das *paidéias* – redime-se continuamente a realidade” (2004, p. 216). Além dos aspectos mencionados, há outros que ainda não podem ser medidos de imediato (como a formação do caráter).

Estar ciente dos benefícios (consequências) da leitura é um passo para buscar compreender os métodos para alcançá-los. É especulando os métodos que se apreende seus princípios orientadores (suas causas). Sobre os princípios das práticas leitoras na atualidade, estão os programas governamentais, os projetos independentes de promoção da leitura e os eventos culturais e científicos, que têm promovido um “adestramento” para leitura, como se o indivíduo, “forçosamente”, devesse adequar-se a um padrão social de “hábito” de leitura. Essa concepção de leitura e de leitor está mais próximo de um “claustro”, que tende a provocar apenas um *sentimento de inadequação*, quando, na verdade, deveria resultar na liberdade (de escolha e de pensamento). Nesse sentido, verifica-se que a raiz da “crise” não está exatamente nas práticas, mas na concepção de leitura e leitor que tem orientado (“inocentemente”) essas práticas. Assim sendo, é preciso mudar esse conceito, essa orientação reguladora, e investir no *ato autônomo da leitura*.

É preciso que o leitor se interesse. Com isso, não se pretende certa simpatia com a ingenuidade de pensar que o processo formativo precisa cair na malha do lúdico, abrangendo a ideia (equivocada) que tudo tem de ser divertido, acessível ou atraente. Nem todas as leituras, ou nem todas as etapas da leitura, são agradáveis ou sedutoras. Porém, é importante que seja desafiante e instigante para que o leitor não apenas seja cativado, mas consiga

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

atribuir sentido ao lido. Ou, mesmo que a leitura não seja cativante, mas que tenha pelo menos sentido. Isso deve ocorrer sob a ação crítica do próprio leitor.

Na tentativa de desarticular esse “adestramento”, é indispensável valorizar o poder educativo e formativo das diversificadas experiências de leituras que, longe das tendências metodológicas pedagogizantes escolares (pois, ainda, em muito, se confunde a formação de leitores com a leitura escolarizada), são acessíveis a qualquer ambiente educacional. A formação de leitores precisa transcender o âmbito das instituições (escolares) que *impõem e controlam* o ato de ler, o livro e, por fim, o próprio leitor. Nesse sentido, compreende-se que promotores de leitura que não possuem habilidades para “manusear” a riqueza simbólica da arte literária correm o risco de cair “na armadilha de transformar o universo imaginário e os poderes de sedução de uma boa história em um texto de aprendizagem formal e comportamental” (COSTA, 2015, p. 159).

Essa “armadilha” reflete a, ainda atual, tendência pragmática na utilização do texto literário de maneira que o desfigura enquanto tal (BRASIL, 1997, p. 30) e que faz, conseqüentemente, fenecer a experiência estética que ele pode(ria) promover diante do ato da leitura. Há a necessidade de buscar formas de diálogo com outros “leitores experientes” (BRASIL, 1997, p. 41) e passar por “mares” que a formação de leitores ainda não teve a ousadia de atravessar – como a insegurança de explorar um gênero literário novo (como o livro-ilustrado, por exemplo) ou a própria experiência de vida/leitura do aluno. Todavia, independente do caminho adotado para a promoção da leitura, o que importa é orientar a prática de forma a engajar o leitor no processo, despertando-o para assumir sua responsabilidade (e não obrigação) de ser protagonista na cognição. O caminho precisa ser o que proporciona a liberdade em que o leitor é impelido a participar do jogo simbólico, que é próprio dos textos literários, transitando (bem) entre a realidade que vive e a realidade que lê.

Em outras palavras, é preciso compreender que a interlocução entre a obra e o leitor não é estática. O leitor se movimenta diante do texto e se mobiliza. “A leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ROLLA, 2004, p. 114). Essa concepção é prevista em documentos oficiais da educação (e precisa sair da atmosfera discursiva), como se observa no PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 41, grifos nossos): “A leitura é um *processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo* de construção do

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

significado”. Assim, quando teoria e prática se coadunarem e tornarem um *auxílio* na *formação* (e não na *determinação*) do leitor, atuarão, também, de maneira mais humanizadora e despertarão no homem uma visão mais crítica sobre si mesmo e sobre o mundo.

Por isso, a seleção de obras deve ser orientada por esse anseio de *autonomia leitora*. A escolha do material literário, usualmente, baseia-se em uma imposição do cânone, que, muitas vezes, ignora a capacidade simbólica de outras produções. Não se trata, aqui, de negar os clássicos (ou a importância deles), mas de uma preocupação de alimentar o gosto pela leitura de textos literários, respeitando o *caráter processual e diversificado* da formação do leitor. O livro-ilustrado é uma forma de expressão artístico-literária que permite essa flexibilidade e que, ao mesmo tempo, é um misto equilibrado de lúdico e desafio, no qual a recepção é ativa, pois convoca o leitor a participar do processo de significação. À vista disso, propõe-se, neste trabalho, o uso desse gênero livresco para a formação do leitor.

O Livro-Ilustrado e a Formação de Leitores

As relações entre o texto-imagem e o leitor, além de uma compreensão mais ampla do texto literário, põe em relevo a emergência da investigação por uma nova concepção de leitura. O livro-ilustrado que, na maior parte de seus exemplares, suplanta a presença da linguagem verbal, auxilia na concretização dessa busca, o que coincide com o comparecimento da imagem como objeto de leitura com uma linguagem mais acessível para leitores crianças e adultos. A imagem, como elemento do texto literário, propõe uma dinâmica diferente e subtrai a restrição da atividade de leitura como ação prevista para acontecer apenas com palavras. Ela mostra que a leitura começa com a *percepção* das coisas e não apenas com o reconhecimento verbal.

Diante disso e do que pode oferecer o livro-ilustrado, a obra *Ida e volta*, de Juarez Machado, por exemplo, considerado por Franca (2007, p. 155) como o “nosso primeiro livro de imagem”, demonstra a sensibilidade que permeia a atividade interpretativa da imagem. Sem o *auxílio de palavras*, no referido livro, a ilustração de pegadas (Figura 1), situadas em diferentes ambientes (cômodos de casa (como banheiro, copa e sala), rua, lojas, etc.), conta o trajeto diário de uma pessoa e forma o enredo do livro. De maneira ousada, Juarez Machado dota a imagem de uma autonomia com a qual ela conduz a narrativa e, a cada página, ao leitor

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

é solicitado o engajamento de sua experiência lógico-imagética. Assim, verifica-se que “[n]ão se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra”, mas, sim, “de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita” (BRASIL, 1997, p. 41).

Figura 1 – Capa e páginas do livro *Ida e volta*, de Juarez Machado.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/CamilaRibeiro35/ida-e-volta>

Nessa direção, mesmo que, evidente e convencionalmente, em dada situação a linguagem “alfabetizada” seja privilegiada, não seria infeliz considerar pertinente o que Paulo Freire (1989, p. 9, grifos nossos) diz sobre o ato de ler ao afirmar que ele “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. *A leitura do mundo precede a leitura da palavra*, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Freire (1989) chama a atenção para um elemento fundamental para a formação de leitores que faz compreender a imagem (e o livro-ilustrado) enquanto item importante nesse processo: a leitura do mundo.

A leitura do mundo é a busca por captar, entender, interpretar e significar o que está no mundo. Essa atividade proporciona um conjunto de experiências que levaram o homem a apreender(/ler?) as realidades que são dispostas a cada ser humano diante de seus contextos social, econômico, político e cultural. “A leitura do mundo”, como se percebe, “precede a leitura da palavra” e esse aspecto evidencia que se vê/lê o mundo, como ele é, antes de lê-lo em palavras. Isto é, antes da experiência verbal, há a experiência com a

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

imagem. Desse modo, pode-se afirmar que o livro-ilustrado é a oportunidade de realizar a atividade de leitura do mundo dentro de um “sistema” literário. Se a leitura do mundo se configura como uma experiência “base” no processo de formação de leitores, compreende-se, portanto, que trabalhar com os livros-ilustrados é contribuir para a efetivação *bem-sucedida* desse processo.

Coelho (2000, p. 161, grifos a autora), usando uma metáfora próxima a de Freire, destaca que a narrativa por imagens promove um “[p]rocesso lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o *mundo real concreto* à sua volta e o *mundo da linguagem*, no qual o *real-concreto* precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos”. Desse modo, o leitor é inserido em um complexo universo em que os códigos literários se encontram com os códigos da vivência em um processo de trocas e empréstimos semânticos. No caso do leitor mais experiente, o contato com o livro-ilustrado pode também proporcionar um contraste, quase instantâneo, entre formas de expressão literárias, realizando o “[...] exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1997, p. 30). Tal peculiaridade evidencia a formação crítica que pode ser proporcionada pelo uso do livro-ilustrado, o que é animador diante de um cotidiano em que “a ilustração tem conquistado espaço e funções sempre mais dinâmicas em relação à linguagem verbal, nos permitindo *novas formas de comunicação e de expressão*, felizmente, mais comuns a cada dia” (LEMOS, 2010, p. 316, grifos nossos).

Essas “novas formas de comunicação” exigem do leitor novas demandas hermenêuticas ou oferecem um contexto, criticamente, novo. Por exemplo, no caso da capacidade intertextual e analógica, que é exercitada no ato da leitura e é renovada diante do novo ambiente textual-imagético, espera-se que o leitor identifique “elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos”; e que, também, “com as diferentes formas de *leitura em função de diferentes objetivos e gêneros*”, leia “buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema” (BRASIL, 1997, p. 41, grifos nossos).

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

É importante observar que as configurações genéricas da modalidade de texto lida podem indicar um caminho para a compreensão de como a leitura deve ser feita. Por vezes, certos livros-ilustrados podem estabelecer uma dinâmica que exige *uma* forma própria de recepção – como no caso de *Ida e volta*, de Juarez Machado, em que se precisa seguir as pegadas ilustradas para construir a narrativa. Assim, o “leitor competente” vai “utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 41) e o não tão competente é, gradualmente, inserido, sem desrespeitar seu nível de leitura e a capacidade polifônica do texto. Por isso, é importante a figura do mediador preparado. O educador que conduz o momento de leitura deve ter a cautela de equilibrar a atividade interpretativa, contribuindo para a percepção e a *construção* do significado do texto literário, sem ser coercivo. Isso é compreender a polissemia do texto que se revela ao somar as experiências individuais aos horizontes de expectativa do leitor. Na literatura, de modo particular no livro-ilustrado, como destaca Angela da Rocha Rolla (2004, p. 115), a “interpretação não é pessoal nem arbitrária, apesar de depender do sujeito leitor. Não está tampouco previamente dada, podendo ser atualizada em cada momento histórico, diferenciando-se do momento de sua criação e das intenções de seu autor”.

Na leitura, as experiências se imbricam em prol do desenvolvimento do leitor. Mas, na leitura do livro-ilustrado verifica-se que ele é mais autônomo e pode criar “seus próprios movimentos” (ROLLA, 2004, p. 115). Destarte, com o livro-ilustrado, a leitura ganha um novo *status*. Agora, ela se trata

de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos (BRASIL, 1997, p. 42).

A leitura, compreendida na direção apresentada pelos PCN, confirma que a função pedagógica da imagem na formação das crianças (e também de adultos) sai da atmosfera da inocência *informativa* e incorpora uma atitude mais *reflexiva* e *crítica* que refletirá no leitor em formação. A liberdade que dá voz às imagens faz destas pontes para a emancipação do leitor.

Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se que a imagem, além de ser utilizada na literatura infantil e juvenil como ferramenta enriquecedora, lúdica e criativa, isto é, como elemento (acessório) de composição, tornou-se uma via pela qual o leitor é levado a assumir um novo papel, haja vista que a literatura contemporânea trouxe novas perspectivas sobre como se fazer narrativas e os efeitos que elas podem produzir. Esse novo *status* desvela a imagem não apenas como um adorno ou complemento, mas, como portadora de uma série de elementos constitutivos que ditam sua capacidade de provocar percepção, interpretação e significado diante dos procedimentos de recepção.

“Muitas pessoas ainda acreditam que a ilustração serve apenas para embelezar um livro, para mostrar como são os heróis ou os vilões na história, ou ainda para facilitar a leitura à criança” (FRANCA, 2007, p. 142). Contudo, a discussão tecida neste trabalho sobre como o livro-ilustrado contribui para a formação do leitor contraria essa maneira de ver a imagem bem como deixa margem para se compreender a literatura contemporânea (que é bastante diversa e complexa) como elemento (indispensável?) para o processo de formação do homem moderno. O livro-ilustrado, a exemplo dos clássicos, responde, esteticamente, a sua época, apresentando caminhos diferentes de pensar a experiência com a literatura, as formas de representação artística do homem e do mundo e a formação educativa da sociedade.

Não obstante a relevância dos clássicos e de outras literaturas mais comuns nas prateleiras das casas e bibliotecas, é importante que as novas relações entre literatura e imagem, advindas do livro-ilustrado, estejam à disposição dos leitores, pois, aquele dialoga melhor com as experiências destes. Por isso, não pode ser visto apenas como estímulo à leitura, mas, sim, como um produto estético que tem autonomia, que tem voz, que corresponde, coerentemente, com as demandas de leitura atuais e que compreende seu leitor, uma vez que, dele, exige um novo comportamento ao passo que também o forma.

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.* Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1997.

CAGNETI, Sueli de Sousa. A literatura infantojuvenil e a nova concepção de leitor. In: _____. *Leituras em contraponto: novos jeitos de ler.* São Paulo: Paulinas, 2013. p. 11-18

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: uma visão histórica e crítica.* 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo.* 4. ed. rev. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática.* 7. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 2000.

COENGA, Rosemar (Org.). *Leitura e letramento literário: diálogos.* Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.* Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, Marta Morais da. Histórias, imaginário e a formação de leitores. In: CAMARGO, Goiandira Ortiz de; TURCHI, Maria Zaira. *Trilhas na formação do jovem leitor: imaginários sociais e cidadania.* Goiânia: Cãnone Editorial, 2015. p. 153-167.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a literatura.* Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Edições BestBolso, 2011. p. 9-22.

FRANCA, Vanessa Gomes. A literatura infantil/juvenil brasileira na França: où est Labatô? 2007. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Goiás, Goiânia, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2017.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil.* Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Soraia Maria da; SOUZA, Edilson Alves de; CAMARGO, Flávio Pereira. *Imagens que falam: considerações sobre o livro-ilustrado e a formação do leitor*.

LEMOS, Helen Denise Daneres. Viagem ao mundo da imaginação: uma 'breve' história da ilustração na produção literária para crianças. In: _____. COENGA, Rosemar (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010. p. 301-318.

LIMA, Graça. Lendo imagens. FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL; INSTITUTO C&A. *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 36-45.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MONTEIRO, Ângelo. As diversas funções da arte na educação humana. In: _____. *Escolha e sobrevivência: ensaios de educação estética*. São Paulo: É Realizações, 2004. p. 207-216.

MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. 10. ed. São Paulo: Agir, 1998.

ROLLA, Angela da Rocha. O jogo do texto: quem são os leitores. In: CECCANTINI, João Luís C. T. *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004. p. 114-133.

TATAR, Maria (Ed.). *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Tradução de Maria Luzia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Quando fala a ilustração. In: _____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. p. 159-167.

Recebido em 08/06/2017

Aprovado em 02/07/2017