

# VIRANDO A PÁGINA: CRIANÇAS E A FRUIÇÃO ARTÍSTICA DO LIVRO DE IMAGEM

Natália Helena de Barros Mazon<sup>1</sup>

## Introdução

Considerando que o livro ilustrado infantil é um dos principais meios através dos quais se dão os primeiros contatos entre a criança e imagens resultantes de processos artísticos de criação (as ilustrações), interessava investigar o potencial estético e cognitivo de um trabalho pedagógico que tivesse como foco as imagens e a narrativa visual do livro de imagem.

Este artigo trará parte da experiência de uma pesquisa de campo de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) realizada ao longo de encontros com alunos de uma escola em Campinas - SP, e a análise de seus resultados.

## O livro de imagem

A denominação “livro de imagem”, ou “livro-imagem” refere-se à categoria de livro ilustrado cuja narrativa é essencialmente visual. O texto narrativo escrito é, muitas vezes, ausente (como no caso dos livros selecionados para esta pesquisa). Nossa escolha por esse tipo de livro deveu-se ao fato de que, na escola, quando se trabalha com livros infantis, a escolha dos exemplares geralmente é feita a partir das possibilidades de leitura e interpretação do texto, mas não necessariamente da imagem. Essa, então, é entendida como secundária, ou com função meramente motivacional (GOODMAN, 1998).

Ao trabalharmos com o livro de imagem, contudo, fica mais evidente que a ilustração, elaborada de modo a ser decodificada semanticamente e organizada numa sequência lógica, é também texto, não em palavras, mas em elementos plásticos articulados pelo autor-ilustrador, de modo a conferir sentido à narrativa.

## Preparo e início das atividades na escola

O estudo seguiu abordagem qualitativa e foi realizado numa escola particular em Campinas – SP, com alunos de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental. A proposta ocorreu uma vez por semana, em seis encontros, cada qual com duração de 30 a 50 minutos.

Nos primeiros encontros, foram utilizados 30 livros de imagem diferentes entre si (um para cada aluno) do acervo das pesquisadoras para exploração geral. A partir do terceiro encontro, foram escolhidos seis títulos para o aprofundamento do processo de interpretação e apreciação das narrativas visuais, a partir dos seguintes critérios de seleção: 1) livros que não fizessem parte do acervo da biblioteca; 2) livros com linguagens plásticas e projetos gráficos diferentes entre si; 3) livros escritos por diferentes autores brasileiros; 4) livros com características adequadas à faixa etária das crianças envolvidas na pesquisa (7 a 10 anos) e 5) livros que apresentassem conteúdos e narrativas diversificadas, com as quais os alunos pudessem se relacionar, considerando a importância de apresentar às crianças leitoras histórias com as quais possam se identificar.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [natmazon@gmail.com](mailto:natmazon@gmail.com).

Foram comprados cinco exemplares de cada um dos seis títulos, para que cada aluno pudesse manusear um livro individualmente em cada encontro. Os seis títulos selecionados foram: *A Raça Perfeita*, de Angela Lago e Gisele Lotufo; *Mateus*, de Nelson Cruz; *Noite de Cão*, de Graça Lima, *Sai da Lama Jacaré*, também de Graça Lima; *O Menino o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco e *Vento: uma história soprada por Elma*, de Elma Neves.

Para as atividades práticas com os livros, que complementavam as discussões em sala e reflexões coletivas, foram elaboradas diferentes propostas, que envolviam escrita, desenho e jogos, sempre acompanhados da exploração ora individual, ora em grupos dos livros selecionados.

## **Resultados**

A partir das análises sobre as vivências e mediações de leitura, estabeleceram-se categorias, incluindo: 1. As diferenças entre a leitura de texto e a leitura de imagem; 2. A técnica artística a serviço da narrativa; 3. O “virar a página”; 4. A compreensão da narrativa e 5. A resposta estética das crianças.

### **As diferenças entre a leitura de texto e a leitura de imagem**

Introduzimos a pesquisa aos alunos com uma discussão sobre as maneiras de se contar uma história valendo-se apenas de imagens. Os alunos mencionaram aspectos como as mudanças nas expressões faciais dos personagens, o uso das cores e o uso da imaginação, com a qual tanto o autor poderia criar uma história, quanto o leitor poderia, em sua cabeça, criar a “história que quisesse”, a partir das imagens.

A respeito da “imaginação”, Howard Gardner (1982) pontua que é justamente a partir dos primeiros elos com a fantasia, estabelecidos cedo pela criança a partir da linguagem e de brincadeiras, que as narrativas começam a fazer parte da vida do indivíduo, que as elabora como forma de se relacionar com o mundo (GARDNER, 1982).

Para chamar atenção às especificidades do livro de imagem em comparação ao livro com texto, perguntamos aos alunos sobre a reação de um adulto diante de um livro de imagens. Uma aluna disse que adultos e velhinhos também tinham o direito de ler esse tipo de livro, principalmente porque, de tanto lerem livros com palavras, podiam ficar cansados e, então, optarem por só olhar as “figuras”.

Um aluno disse que esse tipo de livro era “muito bom para bebês”, que também querem ler e, apesar de não entenderem a palavra, podem entender “figuras”. Interessante que essa fala vai de encontro a uma das ideias mais comumente associada aos livros de imagem, como literatura direcionada a leitores menos experientes, apesar do gênero poder também apresentar narrativas complexas, que não se adequariam a esse público.

### **A técnica artística a serviço da narrativa**

Interessava tratar da técnica artística, afim de evidenciar como os artistas escolhem linguagens plásticas em função da história que estão construindo, bem como entender o repertório de vivências dos alunos quanto a instrumentos gráficos e artísticos.

Quando perguntamos: “Com o que podemos desenhar as imagens de um livro?”, os alunos responderam a partir do conhecimento que detinham de experiências prévias e citaram, por exemplo, o lápis grafite e o de cor, mas logo abriram seus estojos para mostrar os vários

tipos de canetas que conheciam: “de cheiro”, de *glitter* etc, e mencionaram também programas de computador.

A fim de reaproximar as crianças aos materiais mais tradicionalmente empregados nas artes visuais e na produção de ilustração, perguntamos se conheciam também o carvão, o giz pastel e a tinta nanquim. No caso dos materiais menos conhecidos, recorremos a exemplos de desenhos feitos para esse encontro e, a partir das imagens, conversamos sobre suas características plásticas.

Segundo Hughes (1998, p. 124), incitar nas crianças esse tipo de investigação com livros de imagem contribui para sua própria experimentação com os materiais e para a ampliação de seus meios de expressão.

A etapa seguinte consistia em explorar *como* o uso dos materiais discutidos podia ajudar a contar a história. Muitas das respostas associaram o uso do material ao tom da narrativa: “para uma história de aventura, os personagens podem ser feitos com um contorno bem forte, mas para uma história ‘calma’, os desenhos podem ser bem ‘fraquinhos’ ”.

A fim de relacionar a conversa sobre o uso dos materiais a uma experiência prática de observação, preparamos cartazes com desenhos feitos com diferentes materiais (tinta acrílica, aquarela, nanquim, lápis de cor, fotografia e colagem) e propusemos um jogo de identificação desses materiais e a busca por seus correspondentes nas ilustrações dos livros.

Em ambas as turmas, não houve dificuldade para identificar os materiais utilizados nas imagens dos cartazes (o que foi feito não só pela observação, mas também pelo tato). No 2º ano, contudo, houve dificuldade para fazer a correspondência entre o material identificado no cartaz e aquele utilizado nas imagens dos livros, possivelmente porque parte da plasticidade da imagem original se perde na reprodução impressa e o próprio aspecto tátil que auxiliou os alunos só lhes foi útil na manipulação dos desenhos, não das ilustrações nos livros.

Essa atividade aproximou as crianças dos bastidores da criação artística e da produção da imagem do livro ilustrado e possibilitou também a aproximação com suas próprias experiências artísticas.

## O “virar a página”

No livro de imagem, a materialidade do livro assume papel de grande importância para a narrativa, como analisa a ilustradora Ciça Fitipaldi (2008):

Uma simples virada de página, o lapso, o movimento que acontece entre a leitura das páginas e o intervalo entre uma imagem e outra (...) decorre como tempo e modula a narrativa em andamento (...) [Estabelecem-se] formas de relacionamento das imagens entre si(...), exprimindo continuidades e descontinuidades, problematizando (...), imprimindo ritmo e movimento, que são, também, constituídos das narrativas em processo. (FITIPALDI, 2008, p. 99)

Observamos que muitos dos alunos “iam e voltavam” na leitura; viravam a página, retornavam à anterior, outros dobravam-nas, a fim de descobrir possíveis continuações das imagens. Isso denota que a apreensão de sentido da narrativa do livro de imagem não se restringe à descoberta progressiva dos acontecimentos, mas também ocorre na retomada de cenas anteriores e de detalhes secundários a serem conectados entre as páginas.

No intuito de discutirmos o que nos faz achar que já é hora de virar a página e saber o que vem em seguida, propusemos uma reflexão sobre as expectativas que criamos ao longo da leitura das imagens e sobre as surpresas com as quais nos deparamos. Os alunos foram estimulados a criarem, através do desenho, uma continuação diferente para algum trecho do

livro com o qual estavam trabalhando, que surpreendesse o leitor. A maioria propôs acontecimentos inusitados, como uma mudança de atitude de um personagem, ou uma situação que pudesse provocar susto, ou gerar humor.

### **A compreensão da narrativa**

Desde os primeiros encontros com as crianças, era importante saber suas impressões acerca dos livros de imagem. Para isso, num dos encontros, foi proposto que, ao receberem os livros com os quais trabalhariam naquele dia, escrevessem sobre o que haviam e não haviam gostado. Dentre os aspectos de que alguns disseram não ter gostado, estava ausência da escrita e a dificuldade de entendimento da narrativa. Sobre o desafio de ler livros de imagem, a autora Judith Graham (1998) diz, embasada em sua própria experiência com crianças:

Particularmente para o leitor criança, a responsabilidade de tornar o visual em verbal pode ser (...) muito maior do que eles gostariam. (...) Longe de serem “fáceis demais”, comentário frequentemente ouvido a respeito dos livros de imagem sem texto, eles se mostraram muito desafiadores. Existem diversas razões para essa descoberta. O criador de um livro de imagem sem texto se abstém do uso de palavras, [que] direcionam o olhar do leitor ao que é mais significativo na imagem ou, com deliberado desdém, nos encorajam a notar o que foi por elas próprio negligenciado. Ambas essas atividades demandam menos esforço do que o escaneamento de cada imagem para descobrir o significante. (...) A leitura de livros de imagem sem texto requer treinamento e, para isso, são necessárias inúmeras habilidades interconectadas. (GRAHAM, 1998, p. 31. Nossa tradução)

No intuito de identificar razões mais específicas para a dificuldade de entendimento da narrativa, propusemos uma atividade com esse foco, que mostrou que um dos motivos era a coexistência de planos real, imaginário, onírico e/ou de pensamento numa mesma narrativa, algo recorrente em muitos dos livros. Sem o recurso das palavras, podia ser difícil perceber o momento da transição de um plano para o outro. Diante disso, elaboramos uma dinâmica que trataria dos recursos plásticos/gráficos possíveis de serem empregados para diferenciar o plano real do onírico e propusemos que os alunos desenhasssem uma pessoa dormindo e mostrassem que ela estava sonhando. O objetivo era ver quais estratégias seriam empregadas por cada criança.

Em ambas as turmas, houve interessantes resultados, mas os recursos mais utilizados para a representação do sonho foram os das HQs, sobretudo os balões em forma de nuvem. Apesar disso, como muitos dos livros trabalhados mostram, há situações em que cada artista desenvolve um tipo de código de representação e talvez daí venha parte da dificuldade em decifrá-los, mas também a necessidade de que se cultive o hábito da leitura do livro de imagem para melhor identificá-los.

### **A resposta estética das crianças**

Como um de nossos objetivos era trabalhar com a resposta estética das crianças, foi importante retomar a relação entre entender/gostar e não entender/não gostar manifestada pelos alunos anteriormente.

Foi proposto aos alunos que respondessem à pergunta “É possível gostar de algo que não se entende?” e explicassem o motivo. Em ambas as turmas, muitos alunos disseram não ser possível, “pois não se pode gostar ou deixar de gostar de algo sem saber o que é, ou o que quer dizer”. Mas os que disseram ser possível defendiam que aquilo que não se entendeu pode ser

bonito, ou engraçado. Uma aluna disse ser possível, porque apesar de não *entender*, é possível “*perceber* as coisas”. Outros deram exemplos: “posso achar uma flor bonita / gostar dela, mesmo sem saber qual flor é”; “pode haver uma palavra que não se entende, mas sobre a qual se tem um pensamento bom”. Especificamente sobre os livros, foi mencionado que, mesmo sem entender a narrativa, pode-se gostar das imagens.

Nessa etapa da pesquisa, nossa observação da leitura individual e silenciosa das crianças foi reveladora de momentos preciosos de fruição. Brenda Parkes (1998) analisa: “crianças se deleitam com a descoberta de detalhes (...) que, não apenas as levam para muito além da estrutura superficial dos livros, mas também as incluem como ativos coautores e coilustradores” (PARKES, 1998, p. 47. Nossa tradução).

## Conclusão

Ao final da pesquisa de campo na escola, percebemos o quanto pode ser explorado quando se trabalha com os livros de imagem, por tudo o que oferecem literária, artística e pedagogicamente. O estudo também mostrou a importância da experiência anterior para a leitura de imagens, bem como de um trabalho sistemático e aprofundado no ensino de artes visuais na escola. Se já na infância começam a ser introduzidos outros modos de ler, ver e interpretar, acreditamos que a criança possa tornar-se um indivíduo mais sensível e crítico ao mundo onde vive.

No entanto, é importante lembrar que a leitura de imagens não é um processo automático, nem tampouco fácil e por isso a importância da mediação, muitas vezes responsável por recuperar o interesse no livro, ajudar a identificar o sentido da narrativa e a expandir as possibilidades de leitura e da criação artística e literária da criança, como nas situações aqui compartilhadas.

## Referências

FITIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

GARDNER, H. **Art, Mind, and Brain**: A cognitive approach to creativity. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1982.

GOODMAN, Y. Introdução. In: Evans, Janet. **What’s in the picture?: Responding to Illustrations in Picture Books**. London: PCP, 1998.

GRAHAM, J. Turning the visual into the verbal: children reading wordless books. In: **What’s in the picture?: Responding to Illustrations in Picture Books**. London: PCP, 1998.

HUGHES, P. Exploring Visual Literacy Across the Curriculum. In: **What’s in the picture?: Responding to Illustrations in Picture Books**. London: PCP, 1998.

PARKES, B. Nursery children using illustrations in shared readings and rereadings. In: **What’s in the picture?: Responding to Illustrations in Picture Books**. London: PCP, 1998.