

Pressupostos Teóricos

O LIVRO

Falar de livros parece fácil. Mas a pesquisa nos leva a perceber quantos filósofos, sociólogos, antropólogos, literatos (e outros...) escrevem, descrevem e buscam definições e conceitos ao redor dos livros.

José Afonso Furtado (2000) faz um levantamento preciso dos estudos em torno dos livros. Destaca uma dualidade sempre presente nestas definições: algumas delas são objetivas (ou “objetual”, usando o termo do autor), ou seja, o livro enquanto objeto, matéria. Outras são definições mais subjetivas (ou “espirituais”), ou seja, o livro enquanto conteúdo. É o suporte (“coisa”) e o discurso (“bem imaterial”), a matéria (“*opus*”) e o pensamento (“*opera*”)³⁷.

Exemplificamos três definições das muitas encontradas, a primeira destacando o livro enquanto *conteúdo*, a segunda, o livro definido como objeto (*forma*) e, a terceira, o livro numa visão mais prática e completa.

“Qualquer produção do espírito nas ciências, letras ou artes” (Diccionario de la Real Academia Española, em Furtado, 2000);

“O livro é uma publicação não periódica que reúne folhas impressas, organizadas em cadernos grampeados, costurados ou colados, formando um bloco, ligados a uma capa flexível ou dura”. (Ribeiro, 1987)

“O livro supõe um suporte, signos, um processo de inscrição, um significado; integra-se num processo de criação, de reprodução, de distribuição, de conservação e de comunicação.

Dirige-se a um leitor, possui uma finalidade: a reflexão, o ensino, o conhecimento, a evasão, a difusão do pensamento e da cultura” (Faria & Pelicão, em Furtado, 2000)

Discorrer sobre o livro exigiria ainda muitos subtítulos. Poderíamos começar por delinear a história do livro. Séculos de história precedidos pela própria história da escrita, passível de rumos diversos, como a difusão cultural, as evoluções da escrita, da leitura, a, do livro enquanto um produto industrial e comercial, com a evolução de seus materiais e técnicas de impressão e acabamento.

³⁷ Duas terminologias de Emmanuel Kant, citadas por Furtado (2000)

Outro rumo seria o papel do livro: difusão do conhecimento, da cultura, da arte, entretenimento, registro histórico, técnico, estético. Ou então poderíamos esmiuçar o conteúdo do livro, seus estilos, classificações e outras questões ligadas à literatura. Ainda nos é possível ver o livro como objeto: estruturas, suportes, fabricação. Ou discorrer sobre o futuro do livro impresso ou os novos livros digitais (e-books).

Não acreditamos ser necessário neste momento um registro tão completo. Foi importante para nós refletir sobre estes contextos diversos onde o livro protagoniza, mas registramos apenas os conceitos mais relevantes às análises dos livros que serão aqui apresentadas, primeiramente dentro de aspectos exclusivamente de forma, como a relação livro-design, onde se insere nossa própria experiência de produção e ensino. Depois abordamos o conteúdo dos livros, restringindo-nos à literatura infantil. Por fim, tratamos do objeto livro infantil em seus aspectos em que forma e conteúdo enlaçam-se e não mais poder ser vistos separadamente.

1. O LIVRO ENQUANTO OBJETO DE DESIGN

As histórias do livro e do design gráfico coincidem em muitos momentos. O livro em sua concepção industrial, configurada gradativamente a partir da invenção das técnicas tipográficas, sempre contou, por parte dos seus compositores (tipógrafos, artistas gráficos, ilustradores), com preocupações estéticas. O conteúdo dos manuais técnicos e teóricos criados por muitos destes profissionais ao longo da história revela essa preocupação. Elaboraram vinhetas, desenvolveram tipos e técnicas de ocupação do espaço da página.

O próprio termo *tipografia* hoje coincide com a denominação da importante área do design gráfico que estuda e elabora tipos, sendo estes vistos como elemento não apenas simbólico, mas também visual. A designer Priscila Farias denomina, inclusive, de *design tipográfico* àquele onde os tipos são seu elemento principal.

“Definiremos, assim, tipografia como o conjunto de práticas subjacentes à criação e utilização de símbolos visíveis relacionadas aos caracteres ortográficos (letras) e pára-ortográficos (tais como números e sinais de pontuação) para fins de reprodução, independente do modo como foram criados (à mão livre, por meios mecânicos) ou reproduzidos (impressos em papel, gravados em um documento digital).” (Farias, 1998).

Os traçados da história da tipografia (enquanto estudo e uso dos tipos e não apenas como processo de impressão) e do design estão estampados nas páginas dos livros, e passam por William Morris e sua editora medievalista, a Kelmscott Press (movimento Arts and Crafts – Inglaterra, final do século XIX), pela já mencionada Bauhaus e sua oficina tipográfica (Alemanha, escola fundada em 1919 e a oficina gráfica, em 1925), pela “nova tipografia” do também alemão Jan Tschichold (seu manual de tipografia publicado em 1928 teve grande impacto na concepção tipográfica moderna) e pela escola suíça de Basileia e seu Estilo Internacional (década de 50 do século XX), de onde emergiram grandes nomes da tipografia. Destes movimentos que destacamos, nasce o conceito de “design transparente”, que impera na concepção do livro convencional, onde o design nunca deve intervir na legibilidade e na supremacia do texto.

O desenvolvimento tecnológico após os anos 50, reconfigurou a produção de livros, hoje totalmente atrelada às novas tecnologias. Todo o processamento de texto, correção, tratamento de imagens, diagramação, formatação, arte-finalização de miolo e capa, dá-se por meio digital. Muitos livros já são também impressos por processos digitais e não mais pelos processos convencionais (*offset*, principalmente), saindo da tela para o papel sem o envolvimento de outros processos analógicos. Crescem os procedimentos relacionados a uma produção *on-demand* (por demanda, ou encomenda) de livros, evitando-se estoques e perdas. Essas possibilidades tecnológicas e as novas relações estabelecidas entre o usuário e a informação também influenciam na linguagem do design de livros.

Hoje coexistem os conceitos ligados à transparência e à legibilidade (denominados por alguns como *modernos*) com outros na linha do já mencionado *design pós-moderno*, que revisam a legibilidade, a linguagem visual e própria forma de leitura.

1.1. O DESIGN DE LIVROS CONVENCIONAIS

Chamamos de “livro convencional” (por mera convenção) o objeto resultante da história rapidamente descrita em alguns momentos deste trabalho: um produto industrial, resultante do funcionamento de uma estrutura editorial composta por diversos profissionais (escritor, editor, revisor, tradutor, designer, ilustrador, capista, diagramador, impressor...), estruturado em partes convencionadas a proporcionar uma leitura linear, impresso em papel por processos diversos, encadernado e distribuído.

O designer pode desenvolver muito trabalho no projeto de livros, sendo o projetista do miolo do livro, o ilustrador, o capista e até o diagramador, no caso de alguns trabalhos mais elaborados.

Na prática podemos definir algumas diretrizes metodológicas para o design de livros, testadas, inclusive, na nossa própria experiência projetual. Isto porque a indústria livreira e a concepção do objeto livro delinearam-se ao longo de mais de 500 anos de história e a sensação que persegue a muitos é de que a formatação do livro convencional encontrou seu ponto máximo em termos de materialidade.

Para Jan Tschichold, designer considerado um dos “pais” da tipografia moderna, já nos anos 50, toda metodologia necessária para projetos desta natureza estava delineada.

“O design de livros não é um campo para aqueles que querem “inventar o estilo do dia” ou criar alguma coisa “nova”. No sentido estrito da palavra, não pode haver nada de “novo” na tipografia de livros. Embora amplamente esquecido nos dias de hoje, têm sido desenvolvidos ao longo dos séculos métodos e regras que não são suscetíveis de qualquer melhora. Para produzir livros perfeitos, essas regras devem ser ressuscitadas e aplicadas” (Tschichold, in Hendel, 2003)

Fica claro que muito evoluiu desde então, não cabendo em nossa realidade tanta rigidez. O próprio processo de “fazer livros” modificou-se completamente com as tecnologias digitais. Mas algumas das “regras” citadas pelo tipógrafo alemão realmente ainda funcionam e são utilizadas. Richard Hendel, designer de livros e escritor, afirma:

“Precisamos fazer um reexame das regras tradicionais da tipografia. Elas não são obsoletas, mas tampouco são absolutas” (Hendel, 2003).

O autor propõe uma busca equilibrada entre o clássico e as tendências atuais. Não há neste campo a “fome pela inovação” característica de um design mais contemporâneo.

“O design de livro é diferente de todos os outros tipos de design gráfico. O trabalho real de um designer (...) é descobrir como colocar uma letra ao lado da outra de modo que as palavras do autor pareçam saltar da página. O designer de livro não se deleita com a própria engenhosidade; é posto a serviço das palavras”. (Hendel, 2003)

E ainda,

“O design de dois livros não pode ser exatamente igual, assim como dois livros não podem ser escritos com as mesmas palavras”. (Hendel, 2003)

É uma questão de equilíbrio, como podemos resumir na postura da designer brasileira Ana Luisa Escorel:

“O projeto do livro pode se colocar como uma das aventuras mais instigantes do design gráfico justamente pela possibilidade que oferece de combinar as exigências da legibilidade, que mira o alvo da moderação gráfica, com a tarefa de identificar o produto, que pressupõe uma boa dose de criatividade e abre caminho para a experimentação. O designer que pretende ser um bom projetista de livros deverá exerditar com afinco a imaginação, além de demonstrar a segurança técnica necessária para dar conta de certa aridez, presente em qualquer obra em que o texto seja o dado predominante. Só assim chegará a conciliar as duas condições essenciais à dinâmica da expressão, em design gráfico: a disciplina que conduz à nitidez precisa do traçado, com a audácia, que caminha para os terrenos incertos da invenção.” (Escorel, 2004)

1.1.1. Partes constituintes do livro

A estrutura do livro convencional, como citado, configurou-se e aprimorou-se ao longo dos séculos e hoje se encontra cristalizada pelos costumes. Uma lista de elementos é aceita como constituinte do livro, com algumas variações. Para os profissionais que se envolvem na produção de livros é importante o conhecimento que se segue. Para um designer, por exemplo, cada item conceituado a seguir deverá receber características materiais e visuais por ele planejadas. Neste trabalho, esta nomenclatura será utilizada posteriormente nas análises dos livros.

Enquanto *elementos materiais* do livro temos:

- Capa: pode se flexível ou rígida. As capas flexíveis são feitas de papel de alta gramatura, e envolvem externamente o livro. Trazem as informações principais sobre ele, geralmente o título, nome do autor e editora. Podem conter imagens. A parte de trás da capa é chamada contracapa (ou quarta capa), podendo conter comentários sobre o autor ou a obra. As partes internas da capa chamam-se segunda e terceira capas, respectivamente. A lombada une capa e contracapa e geralmente contém informações para a identificação do livro em pé ou empilhado. Historicamente, foi o primeiro elemento da capa a receber decorações. As capas flexíveis podem conter orelhas (ou abas, ou dobras). Seu uso é aconselhado para dar maior resistência aos

cantos da capa, mas modifica determinadas fases da encadernação. As orelhas podem ser impressas (geralmente com informações sobre o autor e editora) ou não. Já as capas rígidas são chamadas “duras” e correspondem a um tipo específico de encadernação, aos moldes das primeiras capas feitas para os livros. Outros materiais podem ser usados para a produção deste tipo de capa, como couro ou tecido.

- Folhas de guarda: folhas de papel mais grosso costuradas ao miolo do livro, posicionadas no início e final (contraguarda), sem impressão, para facilitar e dar mais segurança ao trabalho de encadernação quando a capa é “dura”.
- Corpo ou miolo: folhas unidas que formam o interior do livro. O papel do miolo deve ter menor gramatura (espessura e peso) que a capa. No miolo temos uma tradicional organização dos elementos do texto, como descrito a seguir.

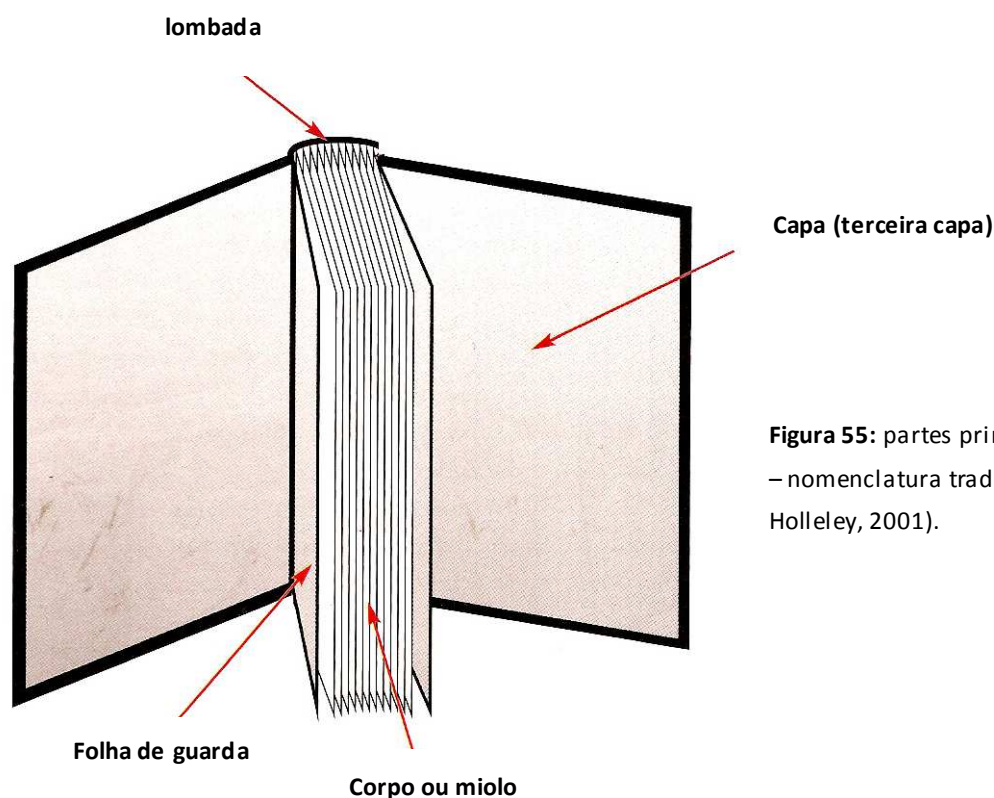


Figura 55: partes principais do livro
– nomenclatura traduzida (fonte:
Holleley, 2001).

Como *elementos textuais* do livro temos: *matéria pré-textual* (páginas preliminares), *matéria textual* e *matéria pós-textual*.

Quanto à *matéria pré-textual*:

- Falsa folha de rosto: ou ante-rosto. Primeira página impressa do livro, que traz somente o nome da obra, geralmente com a mesma tipografia e diagramação deste na capa. Não é um elemento obrigatório, e seu conteúdo pode ser contemplado apenas na folha de rosto.

- Frontispício: este termo, empregado também na arquitetura (onde representa a frente, a fachada de edifícios mais clássicos), apresenta definições controversas, mesmo por parte de especialistas. Enquanto alguns apontam para ilustrações de abertura dos livros ou para a primeira página, a definição mais aceita é ser o frontispício a página que contém os dados principais do livro: nome, autor, ano, editora. Nesta definição, é um sinônimo para a folha de rosto, ou apenas rosto do livro. Num livro “completo”, corresponderia à terceira página do livro.
- Folha de rosto: colocada após a falsa folha de rosto, contém uma série de informações importantes, complementando a capa, pois além do autor, título e editora, pode conter edição, data, nome de ilustrador, tradutor, etc. Também chamada frontispício, ou ainda rosto, fachada ou portada.
- Página de créditos / dados catalográficos: no verso da folha de rosto (geralmente) localizam-se os dados referentes à catalogação do livro, bem como ISBN, data da edição, copyright, etc. Outros créditos podem ser aí colocados.
- Dedicatória / agradecimentos: é geralmente a próxima página esquerda após folha de rosto do livro, com palavras de dedicatória da obra por parte do autor.
- Epígrafe: frase ou citação que pode abrir o livro em uma das primeiras páginas, ou ainda entre capítulos.
- Sumário: enumera as principais divisões do livro e seu conteúdo (títulos e subtítulos), e a sua localização na obra (número de páginas). Pode vir no início ou final da obra.
- Listas ou índices: podem listar as ilustrações e figuras do livro, as abreviaturas usadas, os assuntos por ordens específicas. Podem ser pré-textuais, mas também pós-textuais.
- Prefácio ou prólogo: texto de abertura do livro, geralmente escrito por outro nome relevante (editor, escritor, especialista).
- Introdução: introdução ao assunto do livro por parte do autor.

São considerados *elementos textuais*:

- Partes e capítulos: divisões possíveis no texto em si. A “parte” constitui-se em uma divisão mais ampla de assuntos, enquanto os “capítulos” podem ser mais específicos. Tem-se como regra começá-los em página da direita, com numeração e título padronizados.
- Título corrente: título da obra ou dos capítulos repetido continuamente na parte superior (ou, menos comumente, inferior) das páginas. Pode ainda trazer o nome do autor.

- Numeração de página ou fólhos: a contagem das páginas pode começar da capa, folha de guarda ou da primeira página impressa. O número, porém, geralmente começa a aparecer na primeira página de texto propriamente dito.
- Notas do autor: observações ou apartes do autor, colocados na parte inferior da folha (notas de rodapé) ou ainda no final do capítulo ou livro (neste caso, um elemento pós-textual). Possui uma ligação com o texto através de número ou asterisco e apresenta-se em corpo de letra menor.

São elementos *pós-textuais*:

- Prólogo / epílogo: uma espécie de conclusão para o livro, ou capítulo final, dependendo da natureza do texto.
- Apêndice: material para consultas e referências que pode ser colocado pelo autor, fora do corpus do texto.
- Glossário: lista de palavras ou termos e seus significados.
- Bibliografias: dados bibliográficos das obras citadas e consultadas pelo autor.
- Colofão (ou *colofon*): última página impressa do livro, traz geralmente dados como impressor, tipo de papel e tipografia empregados no livro. Pode conter outros créditos sobre a produção do livro.

1.1.2. Metodologias de criação

A área do design editorial traz pouca bibliografia em termos práticos. Neste campo, o design de revistas ou jornais é mais explorado. Já o design de livros corre discreto, apesar de vermos como essa preocupação tem crescido desde que os livros foram “condenados” a desaparecer por alguns teóricos³⁸, logo que as tecnologias digitais tomavam forma.

Richard Hendel dedicou um bom tempo de trabalho a levantar as metodologias de criação de design de livros junto a designers. Suas próprias metodologias foram expostas e auto-questionadas. Fazemos a seguir um rápido apanhado dos passos e preocupações presentes em praticamente todos os trabalhos explanados, bem como na nossa própria experiência de criação de projetos gráficos e capas de livros. Lembramos que chamamos *projeto gráfico* a todo o planejamento do livro e às escolhas aí implicadas, como dos elementos tipográficos e visuais, dos materiais para capa e miolo e dos processos de impressão e acabamento a serem usados para materializar a idéia do livro.

O designer de livros deve primeiramente conhecer bem o texto:

“As palavras do autor são o coração do design do livro.” (Hendel, 2003)

³⁸ O tema é amplo e foi discutido exaustivamente por José Furtado, 2000, por quase 200 páginas.

Depois ele deve levantar dados importantes como o público leitor (faixa etária, nível cultural ou outra particularidade) e as limitações técnicas que derivam das limitações econômicas da produção.

“Os designers de livro servem a dois clientes: o autor e o leitor. Para mim o objetivo é tomar a comunicação entre ambos tão clara quanto possível. Um terceiro cliente é o editor. No momento de tomar decisões sobre design, deve-se levar em conta de que modo os custos de edição se ajustam ao orçamento, que normalmente é determinado muito antes de iniciar o design.” (Hendel, 2003)

A partir deste levantamento de problemas inicial, o processo de criação e execução do projeto deve vencer algumas etapas, descritas a seguir.

- Escolha do formato

Deve considerar dois fatores: o primeiro é condizer com o teor da obra. O formato deve ajudar na leitura e na interpretação do texto. Um segundo fator é o econômico, pensando-se em pontos como aproveitamento de papel. No caso da indústria do livro convencional, excetuando-se os livros de arte e edições especiais, bem como alguns livros infantis (como veremos mais adiante), há formatos pré-estabelecidos que visam o aproveitamento e a economia de papel. O designer trabalha com limitações ao escolher formatos. A encadernação que será usada deve ser considerada neste momento por causa do tamanho e corte do papel.

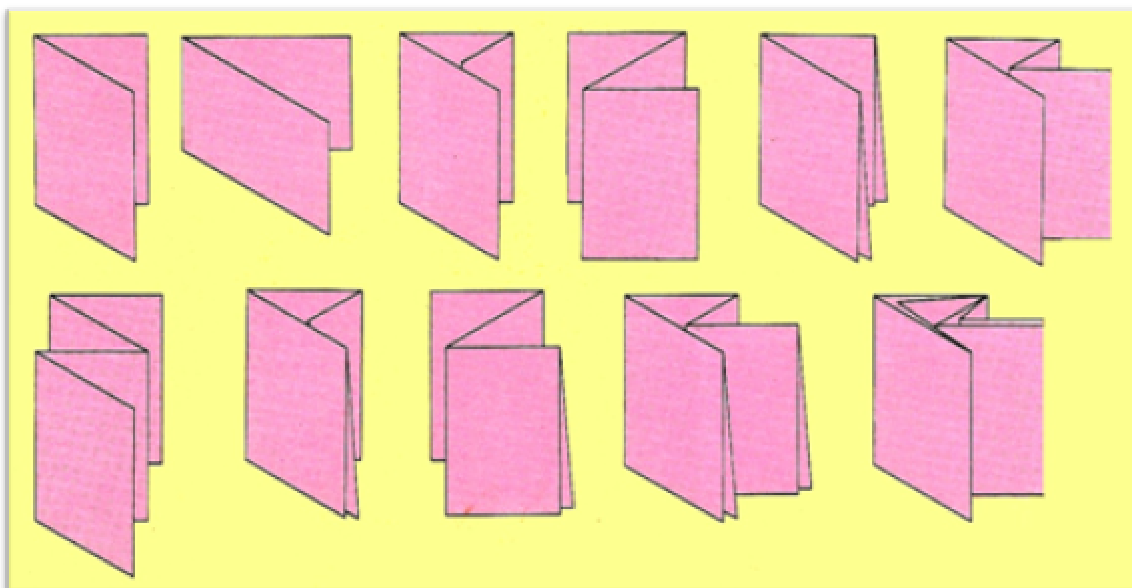


Figura 56: algumas dobras possíveis no papel a ser impresso para formação de cadernos, que unidos pela encadernação, formam os livros. Os formatos são, portanto, definidos pelo papel e seu aproveitamento (fonte: Bridgewater, 1999).

- Determinação da mancha gráfica

O espaço destinado ao texto, chamado de *mancha gráfica*, deve ser trabalhado considerando-se a harmonia de suas relações com as ilustrações e os espaços brancos. Estas relações podem ser padronizadas ou variáveis, o que dará um teor mais tradicional ou não à obra. Dentro deste processo estabelecem-se também os padrões de margem.

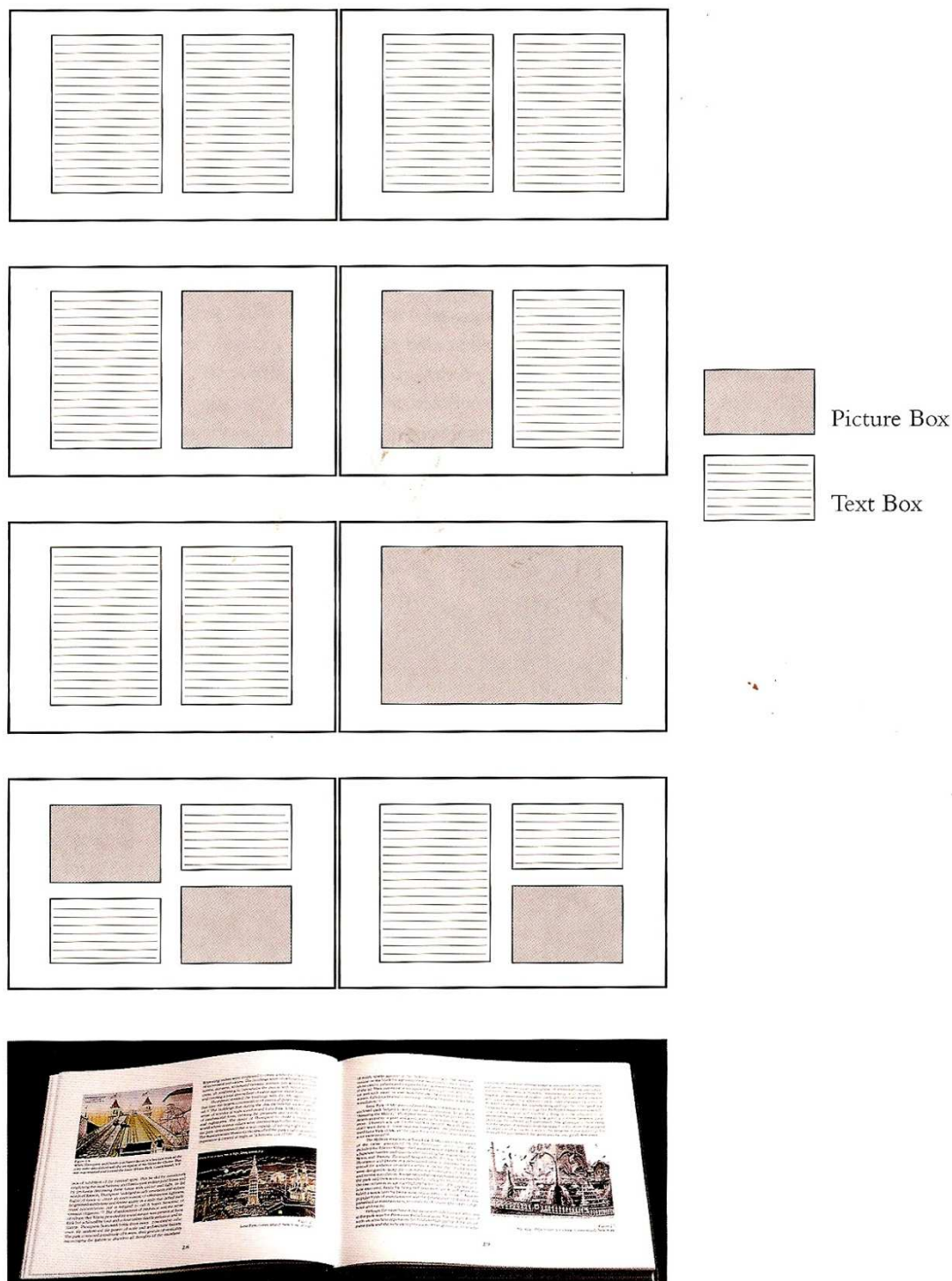


Figura 57: exemplo de determinação de mancha gráfica – esboço e resultado final (fonte: Holleley, 2001).

Quanto às “regras”³⁹ das quais falamos a pouco, algumas são bem evidentes neste contexto. Existem algumas distribuições de texto na página que remontam da renascença, onde as proporções chamadas “áureas” dominavam o aproveitamento dos espaços, da arquitetura ao papel. Estes padrões de distribuição são fortemente incutidos em nossa consciência visual, que quando vemos a margem superior de um livro maior que a inferior, imediatamente pensamos que algum erro de impressão e corte ocorreu. Quebrar essas regras acaba por dar ao próprio texto um arrojo que às vezes este não tem. São escolhas a serem feitas com critérios sólidos. Satué registra essas ditas “regras” de maneira mais específica:

“De todo modo, as relações mais freqüentes das margens no tocante à página são: 2:3:4:6 para os áureos e 1:2:3:4, ou então 1:1:2:3 para o resto (o primeiro número se refere sempre à margem da lombada; o segundo, ao alto da página; o terceiro, ao corte e o quarto, ao pé da página). Talvez não seja demais acrescentar que as proporções das margens dos livros atuais, sobretudo os de formato de bolso e similares, são insuficientes, geralmente indignas e bastardas.” (Satué, 2005)

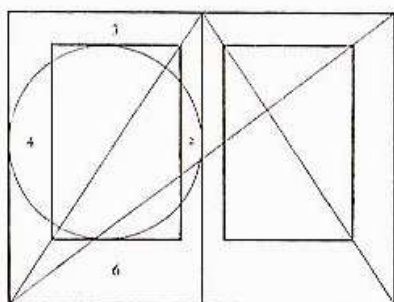


Figura 58: localização da mancha gráfica na página regida pelas regras “áureas” de diagramação (fonte: Hollis, 2000).

▪ Escolhas tipográficas

Alguns anos atrás, escolher fontes para livro exigia uma decisão entre poucas dezenas de possibilidades. Hoje, as fontes digitais estão disponíveis aos milhares, onde centenas podem adequar-se a textos de livros.

Além da relação com o teor da obra, o fator técnico da legibilidade é muito importante na escolha da tipografia. O público alvo também deve ser considerado para a determinação, não só do tipo, mas também do corpo do texto e suas variações. Deve-se lembrar que a quantidade de texto de um livro é sempre muito maior do que em outras peças gráficas.

Com tantos detalhes a serem considerados, alguns tipos acabam por ser mais usados nos livros, o que perpetua algumas das “regras” de escolha tipográfica. Por exemplo, “séculos” a ler textos (às vezes uma vida toda) em fontes *serifadas*, faz destas

³⁹ Aqui as regras são os costumes tipográficos listados e perpetuados pela tradição clássica dos tipógrafos, os produtores de tipos por séculos.

perceptivelmente mais legíveis que outras. O fato é que a eficiência e a beleza de um tipo num livro só podem ser confirmadas depois de experimentadas.

As escolhas tipográficas para um livro passam ainda pelas notas, citações, títulos e subtítulos, entre outros elementos. A hierarquia destas informações deve ficar clara pela variação tipográfica (ou do tipo, ou do tamanho e peso, o que é mais usual). Há ainda a tipografia a ser usada nas demais partes constituintes do livro, já listadas.



Figura 59: exemplo de famílias tipográficas importantes (fonte: Bridgewater, 1999).

▪ As imagens

O uso de imagens é mais comum em determinados livros, como os históricos (fotografias, mapas), os científicos e os didáticos (fotografias, ilustrações e esquemas). Na literatura adulta pouco se opta pela ilustração nos dias de hoje. Já na literatura infanto-juvenil, a ilustração passa a ter um papel de grande destaque, sobressaindo-se ao texto muitas vezes.

Já discorreremos rapidamente sobre o universo das imagens e podemos ponderar sobre o uso da “imagem ideal” em um livro a partir dos pressupostos levantados.

O designer deve escolher entre estilo de imagem (do representacional ao abstrato), técnica de ilustração a ser usada (a técnica ajuda na transmissão da mensagem? A reprodução da imagem é adequada ao custo destinado a isto?), o uso de cores, entre outros. A relação íntima com o texto e o conhecimento de sua natureza, objetivos e leitor não devem ser esquecidos. Representações extremamente óbvias tirarão o valor do texto e da imagem, pois diluirão o fator de imaginação presente à literatura.

A relação da ilustração com o texto deve também estar presente na diagramação, na forma de compor imagem mais texto na página.

Destacamos que, muitas vezes, a criação das ilustrações é feita por um profissional diferente daquele que projetou o miolo do livro, bem como a capa.

Desenvolveremos o assunto das ilustrações voltadas para o livro infantil mais adiante.

▪ A capa

É o primeiro contato entre a obra e o público. Por isso tem também um valor comercial, além do estético. Assim, os cuidados já citados com toda a obra devem estar presentes na capa, como a escolha da tipografia, da imagem certa, a relação entre ela e o título, a composição destes elementos no espaço compositivo, etc. É por si só uma peça completa de design gráfico.

A capa é considerada por muitos designers como um produto completamente à parte do miolo. Enquanto este último tem um compromisso intrínseco com a legibilidade e a discrição do seu design, a capa tem um caráter publicitário e apelativo e como tal é tratada. Por esta razão alguns designers especializam-se na produção de capas e outros, de miolo. Essa prática é colocada por Hendel (2003) como comum, porém, pode ter resultados totalmente desconectados e afetar a unidade visual do objeto livro na opinião de outros especialistas, como Satué (2005), no artigo já citado.

1.1.3. A produção do livro

O designer deve projetar a peça gráfica de modo que ela seja reproduzível. Assim, determinações técnicas - tipo e gramatura de papéis, forma de encadernação e outros acabamentos necessários, escolha do processo de impressão, o uso de cores - devem ser feitas por ele. Seguem os passos da produção do livro.

- O planejamento gráfico

Todas as escolhas de design para o livro devem ser feitas pensando-se na complexidade de um objeto que deixará o mundo das idéias e tornar-se-á concreto através de um processo industrial. Isso requer conhecimento e planejamento.

O formato e tipo de papel escolhidos para o produto final devem ser testados pela execução de um *boneco*. O boneco é a simulação do caderno final, com o papel a ser usado na impressão, bem como com seu formato e número de páginas. Serve para conferir se a escolha do tipo de papel, tanto para capa como para miolo, de sua *gramatura* (relação entre espessura e peso do papel, expressa em g/m²), do formato e tamanho do livro estão adequados e condizentes ao que se esperava. Pelo boneco pode-se também definir com maior facilidade o tipo de encadernação que será utilizado, como por exemplo, se um caderno em brochura será suficiente ou se serão necessários vários cadernos e uma encadernação mais complexa para a obra e assim por diante.

- A editoração

A produção de livros exige uma estrutura gráfica e editorial razoável, no mínimo, por tratar-se de uma peça de maior complexidade e que requer, além de boa impressão, bom acabamento através de equipamentos especializados.

A editoração - diagramação final do livro, onde aplicam-se todas as especificações de design criadas no projeto gráfico - é eletrônica. Programas especializados facilitam a diagramação, uma vez que não se conseguem detalhes de encadernação e paginação em qualquer programa gráfico. Estes programas apropriados possibilitam a definição da saída do material do computador em formato e ordem que permitirão a posterior montagem das páginas corretamente. Essa saída pode ser em filmes, no caso de processos de impressão que exijam matrizes - como o *offset* e rotografia, por exemplo - ou em papel, quando se trata de uma impressão totalmente digital, usada atualmente apenas em tiragens menores e livros *on-demand* ("por demanda" - reproduzidos em impressoras digitais por encomenda), uma tendência atual para a publicação de assuntos mais específicos.

▪ A impressão

Existem muitos processos de impressão. Não nos cabe aqui descrevê-los.

Na área editorial, a impressão em *offset* domina o mercado pela facilidade de execução (se comparada à tipografia, por exemplo), pelas amplas possibilidades gráficas, (principalmente a impressão de cores), o custo final compensador (se comparada à rotografia, por exemplo) e qualidade final.

Com o uso deste processo, a reprodução da imagem passa a ter pouca limitação, pois o *offset* possibilita desde a impressão de traços até imagens coloridas produzidas em diferentes técnicas.

Para suportes alternativos (diferentes de papel), porém, o *offset* pode não mostrar-se a melhor escolha. Esta situação pode ocorrer com a produção de determinadas linhas editoriais, usadas principalmente em livros infantis. Os processos que suprem estas necessidades são geralmente a serigrafia e a flexografia (suportes de base plástica).

▪ O acabamento

Chama-se de acabamento todas as fases posteriores à impressão. No caso do livro, vai-se do corte das folhas à encadernação final. É nessa fase que o livro configura-se como tal. Seguem os processos mais comuns.

- *Corte e dobra*: para o aproveitamento do papel, várias páginas do livro são impressas em uma mesma folha. Assim, este material precisa de corte e dobra para possibilitar a encadernação. Guilhotinas e dobradeiras são usadas para este trabalho. O primeiro corte, feito para a separação das folhas, é chamado corte linear. Para deixar o livro com o formato final, faz-se o corte chamado refile. Este, porém, é feito depois da costura ou colagem das folhas para que o livro forme uma massa compacta. Algumas produções mais elaboradas podem exigir o uso de *facas especiais*, materiais de corte usados quando se tem um formato diferente, ou recortes e furos em determinadas páginas. Isto é usado geralmente em alguns livros infantis.
- *Encadernação*: o tipo de encadernação vai variar por fatores como o luxo ou simplicidade, a grossura da publicação, a necessidade ou não de alta resistência, o custo, entre outros. Dependendo também do tipo de encadernação escolhido, variam as fases posteriores ao corte e dobra. As grandes gráficas e editoras podem fazer a maioria deles mecanicamente. Em gráficas menores, partes dos processos ainda são manuais. A encadernação pode ser dos tipos abaixo descritos.

Brochura ou Lombada Canoa: tipo mais simples de encadernação, recomendada somente para publicação de poucas páginas (o número vai variar pela gramatura

do papel). As páginas formam um único caderno e são unidas umas às outras unicamente por grampos (de dois a três), incluindo-se a capa.

Grampeamento Lateral: o miolo, formado por vários cadernos, é grampeado na sua lateral. A capa neste caso é colada pelo dorso, até cobrir os grampos. É um tipo de encadernação resistente, porém apresenta dificuldades na abertura das páginas.

Lombada Quadrada: forma de encadernação muito usada não só em livros como em revistas de qualidade. Os cadernos, depois de colecionados (ordenados) podem ser colados (refila-se a lombada, serrilha-se e passa-se cola) ou costurados (unidos em máquinas especiais por meio de linhas). A capa é fixada nos dois processos por meio de colagem.

Capa dura: é a forma de encadernação mais antiga e tradicional. Pode ser feita industrial ou manualmente. Resumidamente: os cadernos também são colecionados e costurados; a lombada é serrilhada (levemente picotada para aderir melhor à cola) e nela pode-se colar papel mais resistente, tecidos (cetim, gaze), etc.; a capa dura, que pode estar revestida de couro, tecido, materiais sintéticos ou papel impresso, é então colada à primeira e última páginas do miolo (*guardas*, feitas de papel mais espesso), já preparadas para isto; a parte interna da lombada da capa não fica colada ao dorso do miolo; para possibilitar a abertura do livro, entre a lombada e a capa existe um corte ou um vinco no material duro da capa (papelão geralmente), chamado coifa.

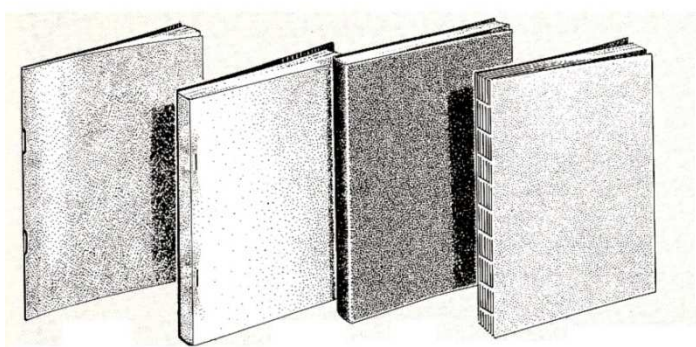


Figura 60: encadernações – lombada canoa, grampeamento lateral, lombada quadrada e capa dura - apenas miolo costurado (fonte: Bridgewater, 1999).

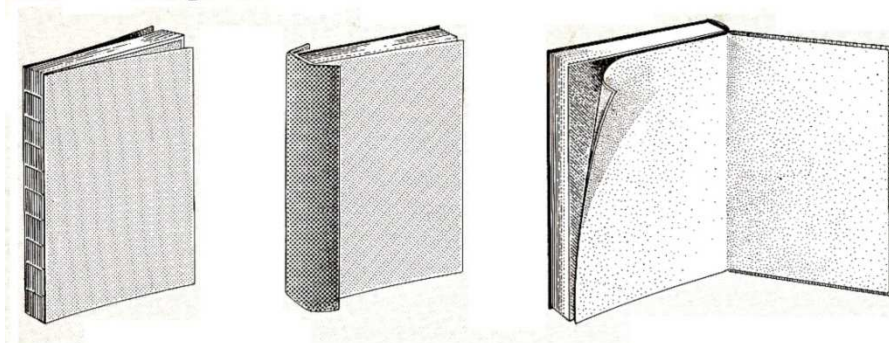


Figura 61: preparação da capa dura (fonte: Bridgewater, 1999).

- *Acabamentos especiais*: existem livros que diferem dos padrões convencionais, como abordaremos a seguir. Estes exigirão outras técnicas de acabamento, como vernizes, montagens, colagens, arquitetura de papel, entre outras. Projetos desta natureza precisam de planejamento específico para sua montagem final.

1.2. O DESIGN DE LIVROS NÃO-CONVENCIONAIS OU ALTERNATIVOS

Livros não convencionais têm, em uma proporção cada vez maior, sido explorados como importante recurso de comunicação. Essa não-convencionalidade pode caracterizar-se em diversos aspectos do livro: conteúdo, forma e modos de leitura. Esse teor “alternativo” nos aspectos formais do livro é característico de um trabalho de design.

No campo da literatura específica, como as artes, arquitetura e o próprio design, é comum encontrarmos projetos gráficos que não sigam as regras e convenções descritas nos itens acima, ou pelo menos não todas. Há projetos bem flexíveis, onde as páginas são quase que individualmente compostas e o uso de imagens recebe um tratamento próprio. Outros possuem uma forte relação com dada identidade visual, como é o caso de livros empresariais ou de exposições.

1.2.1. As técnicas gráficas: tridimensionalidade

Existem algumas técnicas gráficas que podem contribuir para uma não-convencionalidade na forma do livro. Esta interage com o texto, quando presente, gerando novos conteúdos e modos de leitura.

Uma forte característica do livro convencional é a bidimensionalidade de suas páginas, resultante da planificação exigida pela folha impressa. Quando, mediante alguma técnica, saímos do formato bidimensional das páginas (altura e largura), criamos uma terceira dimensão, um novo plano mediante a interferência no plano original. Geramos tridimensionalidade (3D), a qual traz para o leitor informações que envolvem outros sentidos além da visão, ajudando a mensagem a ser entendida e absorvida.

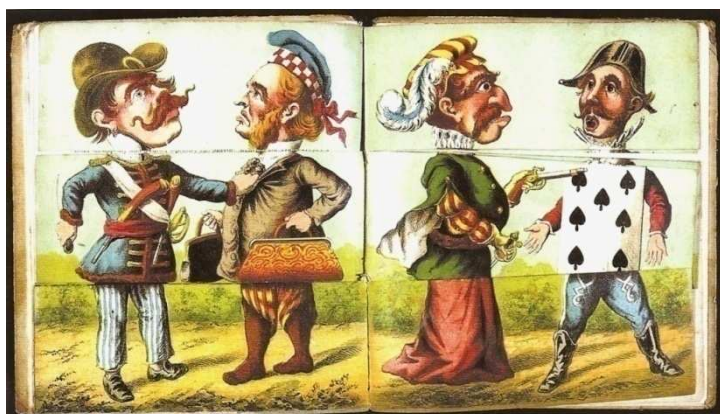


Figura 62: livro inglês de 1890, que apresenta técnica incomum de produção – cortes - que possibilita a montagem de diferentes imagens numa mesma página (fonte: Holleley 2001) .

Apesar da grande divulgação recentemente, algumas técnicas de tridimensionalidade são bem antigas, sendo encontradas em livros dos séculos XIII e XIV, período onde os livros eram produzidos e “reproduzidos” artesanalmente. Com a reprodução mecanizada, os recursos de tridimensionalidade praticamente deixaram de ser usados, sendo retomados efetivamente no século XX, com alguns raros exemplos no século XIX.

Para o designer, as possibilidades de criação crescem ainda mais. Porém, as técnicas de produção destes materiais devem ser estudadas e desenvolvidas. Esta pesquisa e conhecimento são necessários para a possível reprodução de um livro desta natureza.

O designer Tadashi Yokoyama, em seu livro “The best of 3D books” (1989), faz um interessante levantamento de muitas obras existentes até então. Os livros por ele registrados representam décadas de produção. Na verdade, o autor acaba por classificar tudo aquilo que é alternativo ao papel planificado ou ao próprio papel em si. Os livros foram classificados⁴⁰ da seguinte forma:

- Livros 3D feitos com o plano
 - *Uso de abas (flaps)*: o uso desta técnica proporciona vários efeitos e pode ser útil para aumentar a profundidade (fazer a figura sobressair-se à página); revelar outras imagens através da movimentação das abas; mudar a cena.

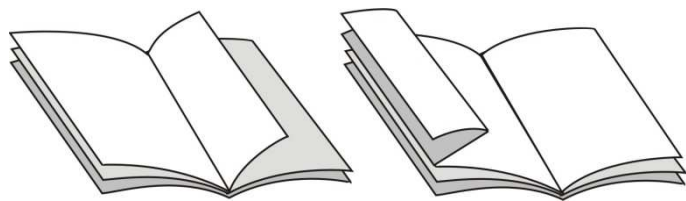


Figura 63: esquemas básicos de flaps (fonte: Domiciano – este esquema e das páginas seguintes foram criados pela investigadora).



Figuras 64 a 66: várias posições de pré-livro com *flaps*. Trabalho de 2005, de aluno do curso de Design da Unesp-Bauru (fonte: Domiciano).

⁴⁰ O texto foi livremente traduzido, não havendo uma nomenclatura rígida para os itens da classificação.

- **Metamorfoses:** particularidade do uso das abas, consiste na movimentação das abas para a formação de novas figuras.

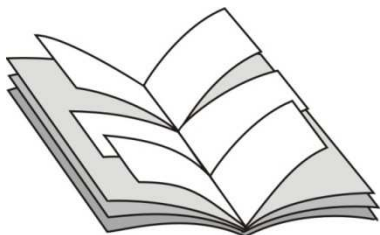


Figura 67: esquema básico de metamorfose, também exemplificado na figura 62 (fonte: Domiciano).

- **Uso de facas (holes):** verdadeiros buracos são feitos nas páginas por meio de facas especiais com o intuito do revelar ou velar as figuras das outras páginas.



Figuras 68 e 69: esquema básico do uso de facas e exemplo de pré-livro de 2005, feito por aluno do curso de Design da Unesp-Bauru (fonte: Domiciano).



Figuras 70 e 71: capa e primeira página de livro – a zebra é vazada (faca especial), e revela somente parte da imagem posterior. A textura funciona como pele do animal e estampa da roupa (fonte: Perrin, 2006).

- **Uso de recortes e fendas:** recortes e/ou fendas nas páginas podem criar grande efeito de profundidade e diferentes níveis entre estas páginas.



Figura 72: esquema básico do uso de recortes (fonte: Domiciano).



Figura 73: exemplo do uso de recortes (fonte: fotografia de Domiciano do livro de Zobel-Nolan, 1999).

- *Dissolução de cena:* esta técnica é bastante antiga e possibilita a passagem de uma cena para outra. As duas cenas são reproduzidas em forma de um disco onde, através de cortes radiais, elas serão encaixadas e, com o girar do disco, sobrepostas.

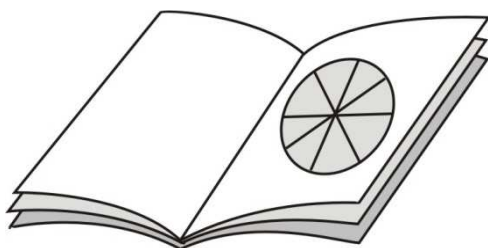


Figura 74: esquema básico do uso de dissolução de cena (fonte: Domiciano).

- *Uso de abas deslizantes (slides):* o uso de *slides* é muito variado. Ele serve para criar vários efeitos onde, através da movimentação de uma aba que faz o papel de alavanca, a imagem a ela ligada pode aparecer ou desaparecer, movimentar-se, ou mudar de posição.

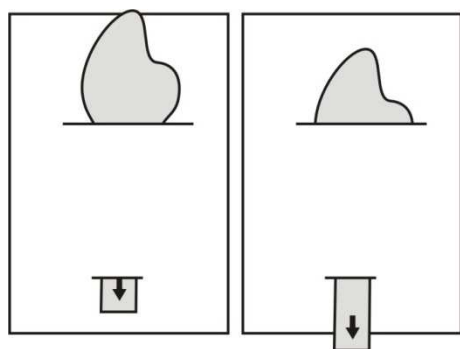


Figura 75: esquema básico do uso abas deslizantes – *slides* (fonte: Domiciano) .



Figuras 76 e 77: exemplo do uso de *slides* no livro *Astronauta por um dia* (fonte: (fonte: fotografia de Domiciano do livro de Harrison, 2005).

- *Uso de eixos e pinos:* eixos e pinos são usados na montagem de páginas para a criação de movimentos rotativos. Os *slides* estão também presentes aí para possibilitar a movimentação.

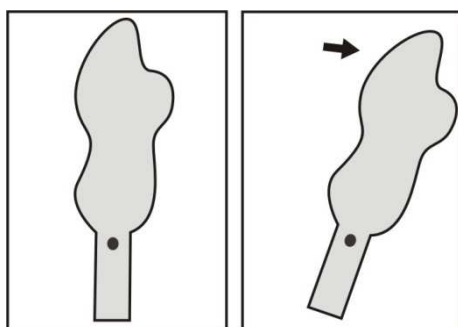


Figura 78: esquema básico do uso de pinos (fonte: Domiciano).



Figuras 79 e 80: exemplo de pré-livro de 2004, com uso desta técnica, feito por aluno do curso de Design da Unesp-Bauru (fonte: Domiciano).

- Tridimensionalidade sólida
 - *Panorama*: uma única folha com várias dobras é usada para compor as páginas. Inclui nas técnicas de tridimensionalidade quando o livro desdobrado deve ser colocado em pé para criar-se o efeito desejado.

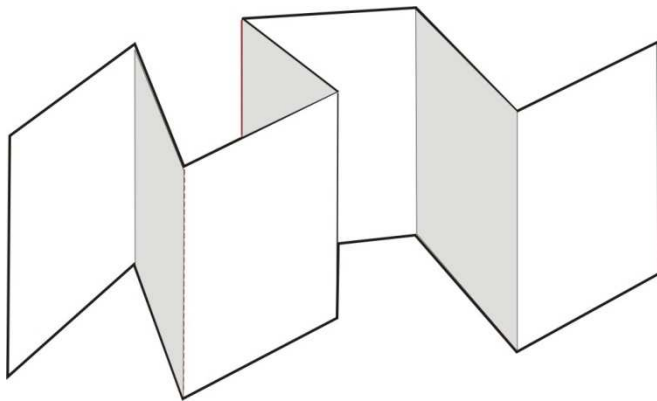


Figura 81: esquema básico do uso do formato panorama (fonte: Domiciano).



Figuras 82 e 83: exemplo de material no referido formato, feito por aluno do curso de Design da Unesp-Bauru em 2004 (fonte: Domiciano)

- *Teatro*: diferentes cenas e planos (efeito de profundidade) podem ser criados por esta técnica. Possui vários formatos e permite por parte do receptor a procura de diferentes ângulos de visão.

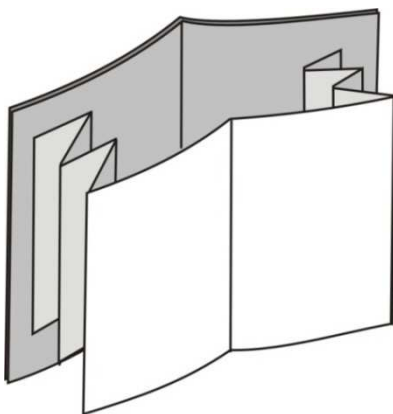
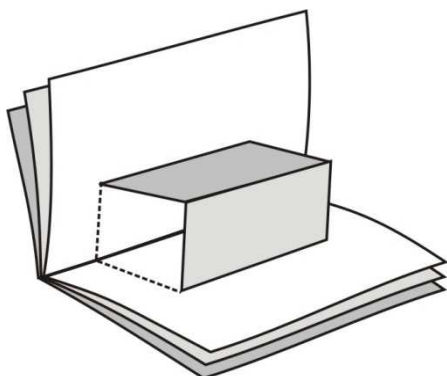


Figura 84: um dos esquemas básicos do formato de teatro (fonte: Domiciano).

- *Página a 90 graus (stand up books)*: a figura da página se forma quando esta assume 90 graus. Para isto usam-se cortes, dobras e colagens (nem sempre necessária). A figura salta da página.



Figuras 85 e 86: esquema básico do uso do formato *stand up* (fonte: Domiciano) e exemplo, no livro *O Zoo* (Rahir, s.d, com fotografia de Domiciano).

- *Figura a 180 graus (pop up books ou v-fold)*: as figuras saltam da página quando estas se encontram totalmente abertas. A montagem também se dá por recortes, dobras e colagem.

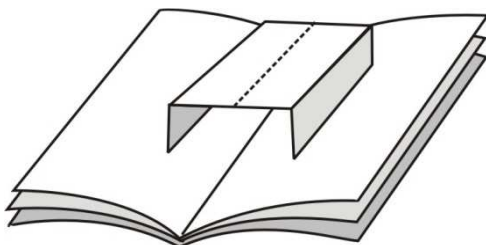


Figura 87: esquema básico do uso do formato *pop up* (fonte: Domiciano).



Figuras 88 e 89: exemplo de livro no referido formato, feito por aluno do curso de Design da Unesp-Bauru em 2005 (fonte: Domiciano).

- Tridimensionalidade por truques visuais
 - *Visão através de Óculos 3D*: óculos com lentes azul e vermelha facilitam a visualização do efeito de tridimensionalidade criado pela utilização de imagens estereoscópicas como ilustração.
 - *Uso de padrões de moiré*: a sobreposição e movimentação de retículas (acetato texturado), chamada em artes gráficas de *moiré* é usada para criar texturas e formas em movimento.
 - *Sistema Wilson Lincoln*: nome dado por Marcel Duchamp a *souvenirs* que transformavam a imagem do presidente americano Wilson em Abraam Lincoln. Este tipo de técnica também é usado para a ilustração de livros e cria movimentos e modificações nas imagens.
 - *Uso de espelhos*: um espelho ou papel aluminizado é usado para criar figuras diferentes, duplas ou reflexos.



Figura 90: criança interage com espelho presente em livro feito por aluno do curso de Design da Unesp-Bauru (fonte: Domiciano).

- *Uso de papel translúcido*: técnica muito explorada por Bruno Munari. A ilustração em papel translúcido (geralmente o vegetal) possibilita a criação de um desfoque, além da mistura de diferentes imagens.



Figura 91: página do livro “Nella Nebbia di Milano”, de Bruno Munari (fonte: Munari, 1996, fotografia em <http://escreverparaoboneco.blogspot.com/2005/07/bruno-munari.html>, acesso em agosto de 2008).

- *Hologramas*: são imagens que foram criadas justamente para obtenção de efeitos tridimensionais. Assim seu uso como ilustração vai criar este mesmo efeito.

A área editorial onde predomina o uso destas técnicas alternativas é a de livros infantis. Mas não só. Outros aspectos do livro infantil serão abordados mais adiante.

2. LIVRO E CONTEÚDO: A LITERATURA E A LITERATURA INFANTIL

O livro pode suportar conteúdos que se classificam dentro de outra área do conhecimento: a literatura.

“A literatura – mitos, histórias, contos, poesias, qualquer que seja a sua forma de expressão, é uma das mais nobres conquistas da Humanidade: a conquista do próprio homem! É conhecer, transmitir e comunicar a aventura de ser! Só esta realidade pode oferecer-lhe sua verdadeira dimensão. Só esta aventura pode permitir-lhe a aventura da certeza de ser!”
(Carvalho, s.d.)

De difícil definição, a literatura é uma linguagem pela qual se expressa uma determinada experiência humana, seja ela real, fictícia ou fantasiosa. Através da literatura o homem disponibiliza seu conhecimento, sua história - e histórias - enfim, seu patrimônio cultural.

A literatura originou-se da necessidade de transmitir idéias, mensagens, sentimentos e emoções e foi primeiramente expressa pela “tradição oral”. Com a escrita, materializou-se graficamente o texto falado, materialização esta dada em várias etapas, até chegar-se aos livros de hoje.

O conteúdo literário é amplamente discutido, e hoje classifica-se em gênero, forma e espécie literária, além de possuir variadas formas de linguagem e origens de seu conteúdo.

Um destes gêneros é a literatura infantil. Mas esta não foi tratada como tal desde o princípio. Em seus primórdios, a literatura em si sempre foi fantasiosa, pois a ausência do pensamento científico levava o homem ao mágico e maravilhoso, elementos estes facilmente assimilados pelas crianças. Assim, muita literatura “adulta” incorporou-se ao repertório infantil ao longo dos séculos e imortalizou-se como literatura infantil pela adaptação de autores como os Irmãos Grimm (Alemanha), Hans Christian Andersen (Dinamarca), Garret e Herculano (Portugal), etc.

Podemos enfatizar as seguintes modalidades dentro da literatura infantil já consagrada pela sua história: as fábulas, os contos, as lendas e a poesia.

- **Fábulas:** narra uma situação vivida por animais, simbolizando formas de comportamento humano. Trazem uma moral fechada e maniqueísta (certo e errado). Funde-se o lúdico e o pedagógico. Nasceram no oriente, muitos séculos antes de Cristo. No ocidente ressurgiu no século V a.C., pelo grego Esopo. Mas foi Jean La Fontaine (1.621 - 1.692), francês, quem consagrou as fábulas, hoje transformadas em livros infantis.
- **Contos:** vindas da tradição oral, essas histórias se perpetuaram, foram adaptadas, reinventadas, reescritas. É o caso dos contos de fadas, onde misturam-se realidade e fantasia, através de seres fantásticos, cheios de poderes e virtudes. A presença do bem e do mal geralmente manifesta-se pelas figuras de fadas e bruxas ou lobos. Quem nunca ouviu Cinderela, Branca de Neve, A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Polegarzinho ou Rapunzel? Contadas de diferentes maneiras, essas histórias estão presentes em diversos países espalhados pelo mundo, editadas em livros, filmes, *cd-rooms*.
- **Lendas:** as lendas surgiram da necessidade do homem explicar os fatos que aconteciam ao seu redor e que não eram por ele entendidos. Sem datas precisas, chegaram até nós pela tradição oral e outros registros. Refletem o pensamento do homem primitivo diante do desconhecido. O maravilhoso e o imaginário superam o histórico. Há, por estes motivos, uma identificação destas histórias com o mundo da criança. Algumas são locais, regionais e outras espalharam-se além das fronteiras onde foram criadas.
- **Poesias:** é uma forma atraente da criança ter contato com o mundo literário, pois existe ludicidade verbal, sonora e musical no juntar de palavras, através de rimas e repetições. O ritmo e sua relação com a música atraem leitor infantil. Alguns métodos de alfabetização, inclusive, privilegiam estes textos para crianças em fase inicial de leitura e escrita.

2.1. EM BUSCA DE UM CONCEITO DE LITERATURA INFANTIL

Somente hoje se dá à literatura infantil um valor crescente, pois ela foi por muito tempo tratada como um gênero menor dentro da literatura tradicional.

Na visão do adulto em geral, a literatura infantil relaciona-se ao brinquedo (divertido) ou ao didático, ligando-se ao ensino ou à diversão da criança. Para o sociólogo francês Marc Soriano (1975), o livro infantil é entendido pelos mais velhos como uma mensagem de um *autor-adulto* para um *leitor-criança* e, como este leitor encontra-se na fase da aprendizagem, a leitura torna-se também um processo de aprendizagem, mesmo não sendo esta a intenção do escritor.

Numa visão tradicional, a matéria literária que compõe o livro infantil trabalha quase que totalmente dentro do campo da ficção. Sendo assim, é composta por uma *história*, que resulta de uma *ação* vivida por *personagens*, situados em determinado *espaço* por determinado *tempo*. Tais elementos estruturam-se pela linguagem literária, podendo esta ser composta de diversas formas, processos e técnicas narrativas⁴¹. Hoje se discute e ampliam-se estes horizontes. Lembramos do texto poético que muitas vezes não se encaixa nesta visão. Há ainda outros tipos de livros e há controvérsias quanto ao valor literário dos mesmos.

Ainda sobre a matéria literária nos livros infantis, Teresa Colomer (2002) afirma:

“La vocación educativa de los libros infantiles halla un encaje perfecto en este ámbito. ‘enseñar deleitando’ tiene una larga tradición en las narraciones dirigidas a los niños e niñas. Los adultos desean enseñarles cosas sobre el mundo y traspasarles un legado cultural. Y utilizan historias para hacerlo.”

A autora, porém, desenvolve o tema afirmando que o leitor não deve ser enganado quanto ao caráter literário ou didático do livro, pois alguns são basicamente informativos. E aponta para alguns erros cometidos em livros ditos literários: informações que aparecem de forma gratuita, mal documentadas ou fora do contexto (parece escola e não literatura); moralismo por toda parte (um sermão e não uma ampliação de experiências); temas fora dos interesses e possibilidade de entendimento das crianças (impacto, desorientação, aborrecimento).

O escritor e ilustrador brasileiro Ricardo Azevedo apresenta, em seus diversos trabalhos, entre livros e artigos, uma classificação restrita quanto ao que chamar literatura infantil. Para ele, a começar, não se separam os conceitos de literatura e literatura infantil de maneira rígida, uma vez que não acredita na existência de um “mundo infantil” e um “mundo adulto” em separado.⁴²

“A literatura, por exemplo e em termos, é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; utiliza sempre e sempre o recurso da ficção (senão seria História, reportagem, biografia etc.); tem motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária (é “inútil” no sentido de que, objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada); recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo (note-se que no livro didático a visão pessoal é substituída pela perspectiva impessoal, enraizada em valores pré-determinados e consensuais); pode e costuma ser ambígua (ao suscitar diferentes interpretações); pode brincar com as palavras e até inventá-las (ou seja, não precisa seguir rigidamente os

⁴¹ Carvalho, s.d

⁴² Azevedo, s.d.

parâmetros oficiais da Língua); tem a ver, por exemplo, com conceitos como a aventura, o romance, o suspense, a tragédia (...) a comédia etc. A literatura costuma tratar de assuntos, subjetivos por princípio, sobre os quais não tem cabimento dar aula: a paixão, a morte, a busca do auto-conhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.), a busca da felicidade, a astúcia, o ardil, os sonhos, a dupla existência da verdade, a relatividade das coisas, a injustiça, o interesse pessoal versus o coletivo, o livre arbítrio, a passagem inexorável do tempo, o paradoxal, o conflito entre o velho e o novo etc. Na verdade, ela pode falar de qualquer tema, todos os abordados pelos paradidáticos por exemplo, desde que o mesmo seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia.” (Azevedo, 1999)

Quanto aos demais livros, o autor classifica:

“Os didáticos: livros essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem, exclusivamente, transmitir conhecimento e informação. (...) Para o livro didático, é fundamental passar informações e mensagens da forma mais clara, objetiva e simples possível, sem dar margem a nenhum tipo de interpretação.

Os livros paradidáticos: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos. (...) Fazem parte do mesmo conjunto de obras praticamente equivalentes ao livro didático e outras onde a ficção se destaca. São aquelas que, através de uma história inventada, pretendem ensinar o leitor a não ter medo do dentista ou a amar a natureza. Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros paradidáticos têm sempre e sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esdarecedora. Como nos didáticos, ao terminar de ler uma obra paradidática, todos os leitores devem ter chegado à uma mesma e única conclusão. (...)

Livros-jogo, como por exemplo as obras Onde está Wally?, Olho mágico, etc, independentemente de seu eventual interesse, não têm nada a ver com a literatura infantil. Pertencem ao grupo dos jogos (...), com um diferencial: utilizam o livro como suporte.

Livros de imagem: são aqueles que contam histórias através de imagens, abdicando do texto verbal. Na verdade, podem ser didáticos ou não. Muita gente, curiosamente, acredita que os livros de imagens foram concebidos tendo em vista, exclusivamente, crianças pequenas, não alfabetizadas. Ora, vivemos num tempo onde a linguagem visual é extremamente representativa e faz parte da nossa vida cotidiana, vide o cinema, a televisão, vídeos, CD-rooms, clips, publicidade etc. Não há nada que impeça um livro de imagens de ser dirigido, por exemplo, ao público adulto. Em outras palavras, os livros de imagem correspondem a uma linguagem que pode ser empregada de diversas maneiras.” (Azevedo, 1999)

O autor ainda inclui na lista os *cd-rooms* como objetos plausíveis de uso didático e paradidático. Deixamos claro que não há aqui um discurso contra os livros não literários, mas uma afirmação de que estes livros não formam leitores.

“A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor”. (Azevedo, 2001)

A professora portuguesa Glória Bastos (1999) parece concordar com o enfraquecimento do discurso que aprisiona o texto literário em infantil ou adulto, onde a fronteira entre ambos torna-se difícil de delinear em inúmeras obras literárias, algumas escritas para o adulto, mas que se perpetuam na literatura infantil e também situações opostas, onde o adulto delicia-se com a obra para a infância.

Quanto ao que classificar como literatura infantil, a autora apresenta uma abordagem mais tênue e elabora um discurso em busca de definições. Enquanto Ricardo Azevedo exclui uma série de obras do *hall* do que classifica literatura infantil, Bastos procura, através de um rico levantamento bibliográfico, assumir uma postura mais aberta, uma vez que vivemos em um tempo de transformações em termos de uso das mais variadas linguagens para expressão e comunicação. Usando de suas palavras, vemo-nos num tempo em que “outras linguagens assumem um papel tão ou mais importante que a palavra.” (Bastos, 1999)

A autora inclui os livros de imagens (álbuns “puros”, assim chama os livros sem nenhum texto) e o livro documentário (literatura científica) como possíveis de integração (analisa-se aí casos e casos) num conceito de literatura.

A esse respeito, especificamente no caso dos álbuns e livros sem texto, destacamos a postura de Denise Escapit citada por Bastos:

“ (...) Os álbuns são literatura? Na medida em que a literatura implique “escrita”, podemos responder pela negativa, em quase todos os casos onde o texto é reduzido. Mas a ilustração, como a escrita, é um traço gráfico. Porquê então, uma vez que o é conteúdo de um livro, que é suporte de leitura, não o considerar como texto ou pré-texto, uma vez que é fonte de expressão, por consequência de criação de texto da parte da criança, ao mesmo tempo que é fonte de troca e mediador, de certa forma, de comunicação? (...) Existe, pois, uma relação muito particular entre um texto com qualidade literária e ilustrações com qualidade artística e que fazem nascer uma obra que é difícil de classificar nas categorias tradicionais”.⁴³

Na linha de discussão que a autora apenas inicia em seu livro, percebemos a necessidade desta e outras investigações no âmbito dos álbuns e livros sem texto repensarem o real papel destes livros no mundo infantil, frente aos também renovados estudos das linguagens.

Retomaremos estes pontos adiante, quando tratarmos especificamente dos álbuns e livros sem texto, bem como no corpus desta investigação.

⁴³ Os estudos de Denise Escapit datam de 1998 (*La littérature d'enfance et de jeunesse – État des lieux*, Paris: Hachette) e são citados em Bastos, 1999.

2.2. LITERATURA E IMAGINAÇÃO

“O mundo muda, a moda muda, tudo muda. A criança de hoje pensa, lê e vê o mundo de uma forma diferente. Da mesma maneira, o livro, enquanto produto dinâmico, tem que se atualizar constantemente. Uma criança hoje, urbana ou não, recebe uma carga de informação visual impensável décadas atrás até para um adulto. E é para essa criança que os livros são feitos.” (Lins, 2004).

Ou deveriam ser... Voltando-nos um pouco mais para a criança, destacamos alguns pontos relevantes na relação leitor-conteúdo-forma nos livros infantis.

Assim, enfocando ainda o conteúdo literário nos livros para a infância, podemos destacar uma forte dicotomia entre *fantasia* e *realidade*. Apesar de não se negar uma obra literária infantil a um adulto, que pode dela usufruir, percebe-se que o mesmo já delineou, ao longo de uma vida de “aprendizado” na escola formal e num dia-a-dia marcado pela rotina e repetições, um pensamento muito mais racional e “científico”.

Já a criança é livre para fantasiar. Daí muitas discussões ocorrerem ao redor dos modelos de instituição escolar, alguns dos quais dão cabo desta liberdade. Bastos cita Quadros:

“O estímulo à imaginação pela narrativa maravilhosa (...) é uma verdadeira pedagogia da criatividade – que terá mais tarde reflexos não só no sentido da liberdade do homem adulto perante os sistemas mecanicistas que o rodeiam, como na invenção científica, no pensamento filosófico e na criação artística e poética”⁴⁴

Por outro lado, acaba por haver uma busca por parte da criança, dos elementos de seu cotidiano naquilo que lê – e vê. Assim, ao mesmo tempo em que há o elemento “maravilhoso” (bruxas, fadas, animais humanizados), há também uma possibilidade de identificação da criança de seu mundo na obra, quer por alguma característica das personagens (pobreza, riqueza, constituição familiar), quer por traços de caráter e sentimentos por elas demonstrados (desobediência, medo, amor, amizade) ou ainda por situações apresentadas na história (perda, separação, morte, vitórias, etc). Não haveria assim uma oposição imaginário-realidade, mas reflexos de realidade a manifestar-se na fantasia, possibilitando identificação por parte da criança. Bastos cita ainda as pesquisas de Jacqueline e Claude Held nesta direção:

“A criança procura confusamente, com seus próprios meios, sair do real cotidiano com que pode eventualmente comportar de rotina, de fealdade e de estreiteza. Se o mundo adulto não sabe proporcionar-lhe medidas sãs para tingir o imaginário, arrisca-se a embrenhar-se sozinha no que já não será mais do que uma evasão, uma fuga perante o real, contra o real. Uma literatura fantástica de qualidade deve permitir à criança sair do real cotidiano para

⁴⁴ Os pensamentos de Antonio Quadros (O sentido educativo do maravilhoso, Lisboa, M. E. N, de 1972), são citados em Bastos, 1999.

melhor o compreender, o controlar e o ultrapassar. Ela deve ser um dos meios que lhe dão sede de decifrar e inventar o mundo: ‘Imaginar é mergulhar no real’”⁴⁵

A própria definição do que seria real ou realidade relativiza-se para muitos teóricos. Citando Barthes, “o que é real? Nunca o conhecemos senão sob a forma de efeitos (mundo físico), de funções (mundo social) ou de fantasmas (mundo cultural); em suma, o real nunca é ele próprio senão uma inferência”. (Barthes, 1977)

O professor francês Bruno Deburgel (1992) também discorre largamente sobre a questão da imaginação e o conteúdo dos livros. Muitos deles possuem uma aparente fantasia, mas na verdade perpetuam a “aventura” do conhecimento e o conteúdo enciclopédico. A informação e o conhecimento sempre em sobreposição à fantasia, o que deixa transparecer a visão positivista de que a leitura é uma renúncia ao “ócio”, expresso pelo devaneio, pela imaginação livre, pelo jogo, pela brincadeira.

2.3. LITERATURA E DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Outro ponto importante quando tratamos do conteúdo dos livros infantis e seus leitores diz respeito ao desenvolvimento psicológico das crianças.

Em um interessante artigo, a psicopedagoga Amélia Fernandes Cândido apresenta alguns dos aspectos da literatura infantil que beneficiam as crianças em seu desenvolvimento, principalmente na aquisição das linguagens, no amadurecimento emocional e nos estímulos perceptivos.

“O desenvolvimento da linguagem depende da percepção de mundo, dos estímulos às emoções e da organização do pensamento. A fusão entre as linguagens verbal, visual e simbólica presente na literatura infantil, das últimas décadas, permite estabelecer contato com diferentes signos, estimulando vários sentidos: facilita levar a criança a mergulhar dentro de si e trazer para fora todo o desejo de aprendizagem latente.” (Cândido, 2003)

Assim, a literatura seria uma porta para o processo de aprendizagem. Não falamos aqui de uma aprendizagem formal, didatizada, mas de formação do ser humano. A autora destaca algumas características da linguagem literária e seus efeitos sobre o leitor: a ludicidade, a linguagem simbólica, a linguagem imagética e a linguagem verbal.

“A *ludicidade*, presente na literatura infantil, pode ser vista como ponto de ancoragem: uma porta de entrada para mobilizar a modalidade de aprendizagem. O lúdico abranda a tensão causada pelo medo de errar, de fracassar, e motiva a criança a expor-se a estímulos através do prazer e do desejo de experimentar novas descobertas e aventuras. Aliviada a resistência,

⁴⁵ Held, Jacqueline e Claude (1978) “Para um Fantástico Moderno”, GFEN, O poder de ler, Porto: Civilização, em Bastos, 1999.

o leitor tende a explorar melhor o texto e utilizar toda a capacidade investigativa possível.”
(Cândido, 2003)

Esta ludicidade pode estar presente em todas as linguagens do livro, visual, verbal e material. Quando analisarmos os livros usados na nossa investigação de campo, poderemos avaliar melhor este aspecto, fortemente presente em alguns dos objetos selecionados e experimentados com o público infantil.

Posteriormente, a autora citada desenvolve algumas considerações sobre a linguagem simbólica dos livros infantis, já abordada por nós.

“Por sua vez, a *linguagem simbólica*, ao trabalhar com os estados emocionais da criança, bem irá auxiliá-la a lidar com sua insegurança e auto-estima. A psicologia tem se ocupado dos símbolos na procura de resoluções dos problemas de seus pacientes: as imagens nos sonhos e os desenhos tornaram-se excelentes instrumentos de pesquisa. Como sabemos, os símbolos penetram profundamente em nossa psique - e a ciência está sendo levada a reconsiderar o sobrenatural, a aceitar o mistério. O maravilhoso, o imaginário e o fantástico deixaram de ser considerados como pura fantasia para serem vistos e tratados como portas que se abrem para as verdades humanas. Assim, a visão mágica do mundo passa a ser assumida não só pelas crianças, como também pelos adultos. O elemento fantasioso ajuda a criança a liberar sua imaginação: ver seu herói enfrentar e vencer os perigos pode permitir-lhe recuperar-se de um desespero profundo, escapar de algo que lhe parecia perigoso. Perceber a ordem restabelecida, o castigo aplicado ao malfeitor, pode trazer-lhe o consolo e a certeza de que o herói pode viver feliz para sempre. (...) A literatura infantil, tão carregada de símbolos - não apenas os contos de fadas e os maravilhosos -, permite reelaborar perdas, ressignificar e reinterpretar o próprio mundo. As perdas se reelaboram no plano simbólico sem ameaçar a estrutura real, fortalecendo e permitindo contato até mesmo com o inconsciente.” (Cândido, 2003)

O terceiro aspecto da linguagem literária tratado é o da linguagem visual no livro e suas relações com o desenvolvimento da percepção infantil.

“A *linguagem imagética* pode ativar os estímulos perceptivos. A percepção é determinada pelas necessidades subjetivas daquele que percebe. (...) A capacidade de percepção pode ser desenvolvida através de estímulos. (...) Uma das formas eficientes de desenvolver a capacidade de percepção pode ser através da conduta exploratória. Quando utilizamos a ilustração no livro infantil para incentivarmos a criança a explorar para descobrir, estamos estimulando-a a apurar a percepção e a re-estruturar o seu ver. A linguagem imagética, constante na literatura infantil, auxilia o educador a levar a criança a reconstruir (construir um novo ponto de vista) das percepções de objeto, espaço e tempo. Ao estimular a uma percepção dos detalhes das imagens nos livros, leva-se à construção de um novo objeto pois o leitor passa a construir uma nova imagem mental. A reconstrução de uma imagem mental mais detalhada opera sobre uma ressignificação que resulta em uma reconstrução da noção de objeto.” (Cândido, 2003)

O desenvolvimento de uma percepção da imagem enquanto representação por parte da criança facilita seu ingresso no mundo da escrita, uma vez que o texto também é um desenho.

“É oportuno, portanto, que as crianças leiam fotografias, desenhos dos objetos, desenhos acompanhados da palavra escrita - além de observar seqüências narrativas imagéticas para estruturar a aprendizagem da linguagem escrita.” (Cândido, 2003)

Por fim, a linguagem verbal presente nos livros pode ser considerada como meio formador do pensamento abstrato. Entendemos linguagem verbal como o texto escrito e também o texto falado (história contada) do livro.

“Quando lemos a história do livro, utilizamos estruturas gramaticalmente organizadas próprias da linguagem escrita. Embora nos dois momentos seja possível perceber as reações da criança e, portanto, corrigir, modificar, reler, explicar e complementar a leitura, cada uma delas possui estruturas próprias e ambas vão ser importantes para o desenvolvimento da linguagem: oral e escrita. Quanto mais contato com literatura, melhor preparada estará a criança para ser clara ao exprimir seus pensamentos.” (Cândido, 2003)

Dentro desta temática também há posturas mais radicais, porém de estimado interesse para a reflexão. Voltando a Duborgel (1992), observamos a crítica por ele tecida sobre os excessos cometidos por correntes da psicologia e da pedagogia em prol de uma literatura “higiênica”, e um conseqüente abandono da imaginação. Uma vez que o desenvolvimento infantil sob a visão de algumas correntes da psicologia do desenvolvimento culmina no pensamento abstrato, parece ao autor que sobra pouco espaço para atividades imaginativas, proporcionadas por inúmeros meios, como a literatura de qualidade e uma riqueza de informações imagéticas às quais a criança pode ter acesso.

“O discurso psicopedagógico, ao organizar-se, muito ou pouco, em torno da referência à “psicologia genética moderna” (em particular a pagetiana), mais do que abandonar, reproduz inúmeros esquemas e propostas inerentes aos discursos mais antigos sobre a imaginação. Acerca da imaginação, o discurso psicopedagógico propõe, sob múltiplas modalidades, uma representação negativa: racionalizada, inventariada, avaliada num ambiente de receio, de acusação e através da questão da sua “perigosidade”, ou geneticamente desvalorizada, ela está pré-destinada a ser reprimida, substituída, e privada de um crescimento efetivo. E este tipo de representação integra-se, evoca, reproduz e cauciona uma pedagogia da vigilância, do tratamento, da substituição ou do desenraizamento do ser imaginante.” (Duborgel, 1992)

Quanto às ações pedagógicas, há para o autor (o qual realizou inúmeras pesquisas em escolas francesas e em materiais escolares) uma “domesticação” da imaginação, através de um poder institucional escolar, disseminado e de difícil identificação. Este “poder” utiliza-se de diversas estratégias, técnicas e modos, todos eles dispersos no sistema educacional: livros, imagens plásticas utilizadas, imagens produzidas pelas crianças,

discursos pedagógicos. Percebe-se uma influência positivista que direciona a educação à observação, ao real, ao científico: “Precisão, clareza, bom senso, realidade, utilidade.” (Duborgel, 1992)

Para Duborgel, caberia à escola alimentar a criança com um “museu” de imagens e textos que dessem acesso ao mundo imaginário (mitologia, religiões, lendas, sagas), colocados a muito tempo para fora do ambiente escolar por medidas “higiênicas” baseadas em princípios da psicologia e da pedagogia. Propõe uma volta e uma valorização do pensamento e das linguagens simbólicas.

2.4. A CRIANÇA E O LIVRO “IDEAL”

Já abordamos, ao buscar uma definição de literatura infantil, as posturas diferenciadas que alguns autores tomam sobre o *livro adulto* e o *livro infantil*. Reforçamos estas oposições com Duborgel (1992):

“Um texto pode ser ouvido por uma criança, lido a uma criança ou lido por uma criança. Além disso, a noção de livro, longe de estar relacionada com uma única dimensão do texto e da literatura, está-o, mais radicalmente, com a noção de actividade artística (literária e/ou plástica). Daqui decorre que a permuta entre o “leitor” e a expressão artística caiba ao ser imaginante, ou seja, tanto pertença à criança muito jovem como à criança menos jovem, ao adulto como à criança, ao sonhador de imagens plásticas como ao sonhador de palavras. É, aliás, o próprio estatuto habitual da noção de “livro para crianças” que é posto em questão: ‘não existe arte para crianças, o que existe é arte. Não há grafismo para criança, há é grafismo. Não existem cores para criança, o que existe são as cores. Não há literatura para criança, o que há é literatura.’ (Ruy-Vital citado por Marc Soriano)”. (Duborgel, 1992)

Já outros autores referem-se ao agrupamento dos livros por faixas etárias, baseados na psicologia e pedagogia. O próprio sistema editorial de livros infantis vale-se de classificações. Em seu livro “A Literatura Infantil”, Nelly Novaes Coelho (2000) propõe-se a relacionar alguns pontos do desenvolvimento infantil com os livros mais adequados a cada fase da criança. Fica clara que a base teórica para tal classificação é o trabalho de Jean Piaget, psicólogo do qual já discorremos, e que influenciou toda uma geração de pesquisadores.

Coelho lista algumas características dos livros pertinentes a cada idade, conforme descrevemos e comentamos a seguir.

- Para a fase inicial do desenvolvimento infantil, dos zero aos 3 anos (podemos compará-la ao período sensório-motor de Piaget), quando a criança conquista a independência de seus movimentos e há um grande valor nas descobertas sensoriais, recomendam-se livros de imagens, onde o mesmo deve fazer parte dos brinquedos da criança. Materiais alternativos são muito bem recebidos, aliados a estímulo dos

outros sentidos, como a música e o canto. A proposta para esta fase, aliás, aproxima-se muito dos pré-livros de Bruno Munari.

- Já dos 3 aos 6 anos (dentro do período pré-operacional de Piaget), a criança é dominada pelo pensamento mágico, fantástico e maravilhoso, e pela ludicidade. Nesta fase os livros devem ainda apresentar muitas imagens, podendo estas serem acompanhadas de pequenos textos que as complementem. É a fase animista descrita por Piaget. E esta característica reflete-se nos livros, pois a criança se sente particularmente atraída pelas fábulas, onde animais tomam vida, pelos seres extraordinários, pelos contos de fadas. Segundo Coelho, porém, toda esta fantasia deve refletir situações claras e cotidianas, pois a criança, mesmo fantasiando, está na verdade encontrando as relações com seu mundo real e resolvendo seus conflitos interiores.
- Dos 7 aos 11 anos (período das operações concretas, por Piaget), o pensamento mágico é aos poucos substituído pelo pensamento racional. A criança também inicia a vida escolar, entrando no processo mais específico da alfabetização. É, portanto, uma fase decisiva para o desenvolvimento pelo “gosto de ler”. Para este período mais “racional” da criança, imaginação e realidade fundem-se. Há um particular interesse pela ação, pelo herói, talvez porque nesta fase a criança já note que o adulto não é um modelo tão perfeito como ela pensava até então. Ela cria para si novos modelos. A supremacia da inteligência sobre a força também é valorizada.
- Já a fase dos 11 aos 16 anos (aproximadamente a adolescência para Piaget), é marcada pela reflexão e pelo idealismo, como já foi dito anteriormente – formação de pensamento abstrato. Na literatura, os heróis e heroínas atraem o leitor, quando estes (os heróis) têm um ideal humanitário a cumprir. Mesmo porque esta é uma postura do próprio adolescente, segundo Piaget: possuir um ideal de vida sublimado. Romances, histórias de grandes nomes da antigüidade e ficção científica interessam a estes leitores, bem como lendas que falem das origens da vida e do mundo (passado) ou de seu fim (futuro).

Pretendemos ainda ponderar estas temáticas quando no corpus desta investigação.

3. LIVROS INFANTIS: FORMA E CONTEÚDO NÃO SE SEPARAM

Quando nos aproximamos dos objetos de interesse desta investigação, precisamos modificar a organização do texto, até agora a contemplar aspectos do livro em separado. Nos livros infantis as relações do livro-conteúdo com o livro-objeto acontecem desde as estruturas mais primárias. Texto, imagens, formas, texturas, papéis. Tudo fala quando o leitor é a criança. Assim também conclui o texto de Amélia Fernandes Cândido, já citado:

“A literatura infantil estimula vários sentidos: seu estilo singular pode mostrar à criança uma nova gramática da comunicação sem regras muito fixas, unindo, dessa forma, o verbal, o imagético e o sensorial. Quando começa a perceber uma relação entre imagem real, imagem representada e texto escrito, a criança começa a estabelecer associações e comparações com textos-vida: inicia-se um processo de plurissignificação de sentidos. O leitor descobre que é capaz de interpretar textos. Abre-se a diversas modalidades de discurso e percebe os recursos estilísticos utilizados pelo ilustrador e pelo autor. Consegue estabelecer uma relação entre as experiências prévias com o que está aprendendo e sentindo no momento. Torna-se não só um novo leitor, mas também um novo produtor de textos. O acesso a diferentes linguagens pode proporcionar um conhecimento da própria identidade.”
(Cândido, 2003)

Elizabeth Serra⁴⁶, no texto *Ler para Ver* afirma:

“O livro, como alimento fértil e essencial para a imaginação, para o pensamento, para a criação, deve ser um objeto cultural de qualidade total, seja no aspecto textual, literário ou informativo, seja no que se refere às imagens, ilustrações e fotos.”

Tentando estabelecer essa visão múltipla, tratamos daqui por diante das palavras chaves presentes no título deste trabalho, duas explícitas, livros ilustrados e pré-livros - e uma implícita, a intermediar as anteriores - livros sem texto.

3.1. OS LIVROS INFANTIS ILUSTRADOS

“Os livros podem – e devem – ser oferecidos a todas as crianças para observação e manuseio. O objeto-livro observado, manuseado, utilizado, lido, consultado, pesquisado vai contribuir com fator fundamental para o gosto da leitura.” (Werneck, 1986)

Falamos aqui dos livros onde texto e ilustração constituem-se elementos indispensáveis. São dois textos escritos em linguagens diferentes que convergem a um objetivo comum, podendo este ser contar uma ou mais histórias, recitar poesias, etc.

Não iremos nos prender ao fato de uma maior ou menor quantidade de texto, o que leva alguns autores a classificações diversas. Como o objeto usado na pesquisa de campo que será apresentada é o livro sem texto, aqui trataremos dos demais livros onde texto e imagem se relacionam.

⁴⁶ Em Serra, s.d. A autora era secretária geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Brasil)

3.1.1. Ilustração no livro infantil

Achamos pertinente desenvolver pouco mais o assunto da *ilustração*, já pincelado em outros momentos do texto. Inserimos aqui este assunto porque o termo *ilustração* implica na presença de uma imagem a “elucidar”, “iluminar” um texto verbal, usando sinônimos de dicionário.

Por muito tempo o papel da ilustração restringiu-se a ornamentar o texto. Porém, numa sociedade imagética como a de hoje, é inevitável opormo-nos a esta posição.

“A ilustração extremamente literal ou puramente ornamental e decorativa não representa mais a diversidade, a pluralidade e a riqueza de informações visuais a que as crianças de hoje têm acesso. Informações fragmentadas pelo controle remoto e pela velocidade com que são transmitidas, superpostas e tendo as mais variadas mídias como suporte.” (Lins, 2004)

Segundo Teresa Colomer (2002), toda ilustração é uma imagem, mas nem toda imagem é uma ilustração. A ilustração insere-se no texto narrativo, formada por seqüência e ritmo. Entendemos pela sua definição que não desliga-se do texto. Imaginamos que este texto possa também ser oral, mas a isso voltamos mais adiante. O fato é que a ilustração como conhecemos desde os primórdios da história da representação pressupõe-se acompanhar de outra forma de texto. “Outra forma” porque imagem também pode constituir-se em texto: texto visual.

Em artigo de 2004, as pesquisadoras Flávia Ramos e Neiva Panozzo consideram este ponto:

“O que é, afinal, ilustração? Há quem a defina como a imagem que acompanha um texto. Essa definição revela dois problemas. O primeiro, refere-se ao fato de que a ilustração não é considerada um texto, ou seja, não significa por si só e o segundo, que ela apenas complementa a palavra, sem uma força específica de significado. Entendemos texto como uma unidade mínima de significação, de modo que um assobio pode significar, assim como um piscar de olhos ou mesmo um “oi” pode ter sentido. E discordamos de que a ilustração seja apenas complemento. Ela é constituinte de uma linguagem própria, cuja função é produzir sentido, pelo diálogo que provoca com o leitor, por si mesma, como também na interação com a palavra. Dar brilho, sim, e constituir significados, seja isolada ou em sincretismo com a palavra. Ela pertence ao código visual, é linguagem constituindo diálogo com outras linguagens.” (Ramos & Panozzo, 2004)

Podemos enfocar a ilustração sob dois pontos de vista: de quem as vê (a criança e também o adulto) e de quem as cria (artista, designer). Estes dois aspectos estarão sempre presentes e inter-relacionados quando tratamos da imagem do livro. Quem produz deve ter em vista o destinatário do projeto, sempre.

Sobre quem vê as ilustrações, em primeiro lugar interessa-nos a criança. Quanto a esse contato, Regina Werneck comenta:

“Numa atitude ativa, a criança compara, discrimina, enumera, descreve, recria e interpreta, segundo as suas experiências prévias. Em outras palavras, a criança descobre a imagem graças à experiência que tem do mundo. Aprende, sobretudo, a se acostumar à enorme diferença que separa a realidade de sua representação”. (Werneck, 1986)

A autora atribui muitas ações à criança receptora do texto visual, mostrando que esta tem uma atitude ativa no processo de leitura da imagem. Na sua longa experiência com crianças, a autora destaca que crianças estruturam sua percepção de uma forma própria e precisam de tempo para reflexão sobre o que vêem, sendo um “desrespeito” bombardeá-las com perguntas assim que abrem seus livros.

“(…) O olho retoma os principais elementos construtivos e os organiza. Há então um verdadeiro processo de leitura (…) É preciso entrar na imagem e caminhar dentro dela. Trata-se de um ato que tem certa duração, que se aperfeiçoa e se atila” (Durand & Bertrand⁴⁷)

Ampliando o assunto do público leitor, a professora e investigadora Eduarda Coquet elucida a existência de outros “leitores” para o livro infantil.

“Essa é a grande diferença de quem trabalha para crianças – não tem um público alvo, tem três: a) adultos cultural e esteticamente frágeis, b) adultos culturalmente bem informados; e, por fim, c) crianças. A ordem é mesmo essa, as crianças estão no fim da cadeia, as crianças são receptoras em segunda mão, só recebem o que os adultos, de uma ou de outra classe, lhe fazem chegar.” (Coquet, 2004)

Se mudarmos o enfoque para a produção, nos deparamos com um complexo processo onde o ilustrador deve produzir, assim entendemos, para a criança, mas quem na realidade compra o livro é o adulto.

Avaliando uma *boa ilustração*, do ponto de vista do produtor, Coquet afirma, retomando os citados leitores do tipo a, b, ou c:

“A um bom ilustrador, e muito principalmente o que trabalha para crianças, a maior parte das vezes não se pede que seja um criativo activo nem que seja um artista plástico exímio, embora essas facetas possam ser importantes para o público tipo b) – os adultos culturalmente informados. Para o público tipo a), os adultos culturalmente frágeis, pede-se que seja exuberante, vistoso e verista, pois esse público é uma versão mais exigente, mas muito parecido do público c) as crianças, com a faceta afetiva muito mais desenvolvida que a estética. (...) Claro que é muito importante que os livros de literatura para a infância, ilustrados, tenham uma boa qualidade estética, não tanto para que as crianças aprendam a reconhecê-la, mas sim, e principalmente, para que os adultos tipo a) se vão familiarizando com ela. Se os padrões estéticos dos pais são débeis, são pouco consistentes, serão assim os das crianças, por mais imagens esteticamente perfeitas que lhe mostrem e/ou ponham à disposição. É em casa, através da família e do seu quotidiano, mais do que em qualquer

⁴⁷ Citado por Regina Yolanda Wemeck, 1986

outro sítio, que se criam e se aprendem as regras estéticas a que cada criança vai aderir.”
(Coquet, 2004)

A autora revela então o trabalho duplo do ilustrador: comunicar-se com a criança e “educar” alguns adultos, ajudando-os a ampliar seu repertório imagético e seu modo de ver. Este é apenas o início de uma discussão longa, mas que, a grosso modo, nos faz pensar em mudanças de paradigmas hoje que refletiriam em gerações futuras, quando nossos atuais leitores tornarem-se pais, tios, professores... mais atentos às escolhas de um livro, incluindo-se aí a linguagem visual do mesmo.

Já Werneck salienta que o adulto que julga o que é melhor para a criança muitas vezes tem um olhar estereotipado e cheio dos clichês visuais e culturais: “não conseguem se libertar de suas próprias frustrações infantis”. Escolhem segundo estes padrões na hora de comprar um livro. Escolhem porque, no outro lado do mesmo problema outro adulto, produtor, ilustra segundo os mesmos estereótipos e clichês.

“Estereótipo é uma imagem esquemática, simplificada, superficial, de alguma coisa ou pessoa. Essa imagem se nutre de generalizações, opiniões de segunda mão e preconceitos, e se reproduz e multiplica irreflexivamente. Não penetra na realidade complexa, rica e contraditória (...) Aquele que usa estereótipos se resigna a ver com olhos alheios”
(Doppert⁴⁸)

A professora aborda duas formas de ilustrar: narrando ou evocando a essência perceptiva.

“Há ilustrações que provocam uma evocação narrativa: é como se o leitor estivesse em contato com o texto escrito. São ilustrações ligadas à arte do tempo, favorecem o “entrar na imagem e caminhar dentro dela”. É um processo de extensão da leitura. Outras ilustrações ligam-se mais à arte do espaço. Seu conteúdo é percebido num só golpe. Quem tem hábito de leitura – mesmo que seja só pictórica – continua a trabalhar na imaginação depois dessa brusca percepção. Ambas são importantes para o desenvolvimento visual; a primeira mais ligada à análise e a segunda, à síntese.” (Werneck, 1986)

E sobre as ilustrações mais narrativas, ainda acrescenta:

“A sequência de imagens inter-relacionadas facilita o encadeamento, a organização do raciocínio, a orientação, a lateralização e a espacialização do leitor.” (Werneck, 1986)

Regina Werneck resume o que seria uma boa ilustração como aquela que proporciona intimidade com o leitor, mesmo o que ainda não lê, pois este pode estabelecer seu próprio ritmo de leitura. Quanto mais imagens de qualidade e menor quantidade de texto o livro trouxer para este leitor, mais ele perceberá a linguagem do livro. O contato da criança com uma variedade de ilustrações de qualidade aguça a percepção, a observação e protege o repertório infantil dos estereótipos, pois revela múltiplos pontos de vista.

⁴⁸ Citado por Regina Yolanda Wemeck, 1986

Também contribui para o desenvolvimento do senso estético e da expressão criadora. Segundo a autora, as ilustrações ricas em detalhes (realistas ou não) contribuem para o desenvolvimento intelectual das crianças. Já as ilustrações simbólicas e não descritivas contribuem para desenvolver a imaginação do leitor, enquanto uma ilustração realista e simplesmente fiel ao texto linear pode desestimulá-lo, pois a ilustração não precisa explicar o texto. E reforça:

“A ilustração realista, que é fiel ao texto e não extrapola nunca, resulta numa comunicação linear, característica de grande parte do trabalho pedagógico que comumente se faz. Essa corrente realista prende-se a uma didática antiga, que acredita ser a compreensão resultante exclusivamente da informação verbal. Hoje afirma-se que a apreensão resulta de uma seleção e combinação de informações, feita de forma individual e única” (Werneck, 1986)

Duborgel (1992), de uma maneira sempre contundente, também aborda a questão das imagens, em sua grande maioria realistas, presentes no livro infantil. Estudos que mostram que as crianças gostam mais de imagens realistas, na verdade, concentram-se em crianças maiores (com mais de 6 anos). Mas de onde surge este “gosto”? Fica evidente que as pesquisas tentam apoiar a idéia de um realismo e da falta de imaginação nas imagens dos livros em função de um hábito já constituído pelo processo de socialização. Cita os estudos de J. Danset-Léger (*Réactions à l'incongruité*, em *Réactions d'enfants au style des images de la littérature enfantine: la question du réalisme*), de 1976. Neste, o autor afirma à nível conclusivo, que “as opções tendem a ser, na maior parte das vezes, orientadas para o irreal no caso dos mais novos e para o verossímil no dos mais velhos”. Nota-se uma visível influência sociocultural na formação continuada do seu leitor, pela “necessidade de ordem, conformidade, banalidade e submissão às regras convencionais de verossimilhança” impostas subliminarmente por determinados sistemas educacionais e sociais.

Teresa Colomer (2002), ao escrever sobre as ilustrações e seu valor no livro infantil, sugere algumas perguntas que se pode fazer perante uma ilustração para avaliá-la ou mesmo produzi-la: a ilustração faz parte da história (há claras relações texto/imagem)? A técnica escolhida é adequada? Segue estilos artísticos determinados? Foi apropriada para a história, para os ambientes, etc.? Que tamanho, formato, fundo (design) é apropriado ao tema, tom e legibilidade do livro? Como os elementos compositivos colaboram para o significado do livro? O que há de novo na linguagem proposta? Que tipo de resposta propicia ao leitor? Respostas positivas a esta pergunta poderiam dar boas pistas para a busca de uma ilustração adequada.

Outro pesquisador que propicia ferramentas para a análise (e produção) das imagens é Luiz Camargo (1998). Compara as funções das ilustrações enquanto linguagem visual às funções da linguagem verbal. Apesar de alguns autores não concordarem com esta postura, como citamos no capítulo referente às imagens, Camargo é feliz nas colocações e

exemplos levantados e tem sido bastante citado em outras investigações por conta de seu pioneirismo.

São oito as funções listadas por ele, claramente influenciadas pelo trabalho do lingüista Roman Jakobson e suas funções da linguagem verbal: pontuação, função descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica e metalingüística. Uma imagem pode assumir mais de uma função em determinados contextos.

Camargo fala ainda dos estilos de ilustração, exemplificando sempre com o livro infantil. Sobre este ponto, salienta:

“As mudanças na ilustração – na ilustração infantil particularmente – vão mais devagar: o estilo dominante remonta à estética do século XIX anterior ao expressionismo, com aproximação da linguagem da publicidade e das histórias em quadrinhos. É um estilo figurativo, com predominância dos elementos descritivos e narrativos, em prejuízo da pesquisa estética.” (Camargo, 1998)

Apesar de muitas mudanças desde esta afirmação, pois hoje vemos a valorização desta referida pesquisa estética no trabalho de autores e editoras em diversos países, ainda temos uma grande quantidade de obras marcadas exatamente por essas características, estereotipadas pela publicidade, pelos quadrinhos e, acrescentamos, pela estética da televisão e do vídeo-game.



Figuras 92 e 93: páginas de livros que reforçam, respectivamente, as personagens televisivas Ruca e Noddy. As imagens são exatamente iguais aos desenhos animados. Os textos reforçam-nas de forma sempre literal. São secundários, pois o esforço é enfatizar as figuras, também estampadas em uma enorme gama de produtos voltados para o público infantil

(livros: *Ruca vai ao Jardim Zoológico*. Edições Asa, e *Noddy vai as compras*, Editorial Verbo).



Figuras 94 e 95: As produções da Walt Disney são fonte de criação de estilos e estereótipos nas ilustrações dos livros infantis. Além das personagens exclusivas da marca Disney serem constantemente estampadas nos livros, como o conhecido Pato Donald da primeira imagem, também os filmes produzidos pela empresa acabam por transpor-se para os livros, como a Pequena Sereia. Apesar de retratar uma história tradicional (um conto de Hans Christian Andersen), é esta a “sereiazinha” que acaba por fixar-se no imaginário infantil (livros: s/t, Disney, 1997 e A pequena sereia, Disney, 1994).



Figuras 96 e 97: outras formas de ver a Pequena Sereia. A primeira, pela ilustradora portuguesa Manuela Bacelar, e a segunda, por Lisbeth Zwerger, ambas para edições do texto original de Hans Cristian Andersen. As técnicas de ilustração são próximas, pictóricas, mas o retrato da solidão da sereia passa pela interpretação das ilustradoras, não detendo-se à uma repetição visual – e literal – do texto (livros: Andersen, s/d e Andersen, 2005).

Quanto ao citado estilo de ilustração, Camargo define como o “conjunto de determinados traços formais próprios de um autor ou um grupo de autores” e também lista cinco “estilos” dicotômicos, baseados nos trabalhos do historiador da arte Heinrich Wölfflin⁴⁹: estilo linear (valorização da linha) ou estilo pictórico (valorização das expressões visuais provocadas pelas formas e volumes); o plano (reforço da bidimensionalidade) ou a profundidade (ênfase à representação da tridimensionalidade); forma fechada (a ilustração encerra-se em si mesma, está completa) ou forma aberta (a ilustração permite a percepção de outros elementos fora da cena central, sugere um espaço ilimitado); pluralidade (a imagem mostra múltiplos elementos, que podem, inclusive, ser individualmente explorados pelo olhar) ou unidade (a ilustração leva a uma coesão visual através de algum elemento - ou disposição de elementos - que gera um ritmo, ou direção, ou movimento unificador); clareza (elementos visuais claramente representados) ou obscuridade (abstração, ou ainda a representação parcial de elementos).

Por fim, Camargo trata das técnicas de ilustração, as quais não vamos descrever aqui, mas cuja variação, segundo o autor, “enriquece o universo visual da criança, estimula sua percepção, sua apreciação estética e sua própria criação plástica.” (Camargo, 1998)

Nas próximas figuras, retratamos algumas edições de um único clássico literário, onde poderemos observar diversas formas de perceber, interpretar e ilustrar uma mesma cena, numa variação de técnicas e estilos.



Figura 98: ilustração da primeira edição de Alice no País das Maravilhas (de Lewis Carroll), feita por John Tenniel, em 1865. Desenho a traço e ausência de cor para facilitar a reprodução na época da tipografia. Algumas características desta *Alice* permaneceram não ilustrações mais recentes (fonte: Carroll, 1988).

⁴⁹ Camargo (1998) cita H. Wölfflin e seu livro “Conceitos fundamentais da história da arte”.



Figuras 99 e 100: A primeira é uma edição de 1988, onde não constam nem nome de ilustrador, nem de autor e nem referência ao autor original de *Alice*, Lewis Carroll. Há uma clara referência ao estilo “Disney” de ilustração, pelos traços de Alice, sua roupa (muda-se apenas a cor), a cor chapada de partes da imagem (personagens, principalmente) e o desenho das outras personagens. Nota-se o nariz da rainha de copas (de azul) como o dos vilões das animações de Mickey Mouse (fonte: *Alice no país das maravilhas*. 1998). Ao lado, a *Alice* de Walt Disney, na animação *Alice in the Wonderland* (1951).



Figura 101: A mesma cena retratada em edição de 1998, pouco mais tratada editorialmente. De uma lista de nomes constantes na edição, não se pode distinguir o do ilustrador. Alguns traços mais peculiares são dados à *Alice*, já a rainha recebe interpretação própria. O texto é um resumo da história original (fonte: Gool, Van, 1998).



Figura 102: outra “Alice” em cena semelhante. A ilustração é de Gill Guile, edição também de 1998, mais bem cuidada, com texto mais completo, mas ainda adaptado, resumido. A cor azul da roupa de Alice e seus cabelos louros parecem referenciar-se à personagem de Walt Disney. A ilustração, porém, é menos chapada (Fonte: Carroll, 1998).



Figura 103: Ilustração constante de livro editado originalmente em 1999, cuja versão portuguesa data de 2001. O texto original de Carroll recebe ilustrações de Lisbeth Zuerger. Numa edição muito bem cuidada, verificamos a cena de Alice e a rainha de copas (também usada na capa do livro), onde vemos uma personagem principal ruiva, roupas um pouco modernizadas (uma criança inglesa da década de 50, talvez), e uma rainha bem peculiar. A imagem é pouco realista em se tratando de ambientação. Nada de florestas verdes. Os estereótipos de uma Alice cinematográfica não estão presentes (fonte: Carroll, 2001).

3.1.2. A relação texto-imagem

“O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história *dele*.” (Lins, 2004)

As relações entre o texto verbal e visual no livro infantil são sugeridas pelos autores, tanto de um, quanto de outro, aliados à construção final do objeto livro. Porém, cabe ao leitor infantil a construção do texto final, lido e interpretado, verbal e não verbal, numa história que pode ser diferente a cada leitura.

Quando falamos das relações texto e imagem no livro infantil, destacamos que estas relações podem dar-se de diferentes maneiras, por exemplo: as significações que as imagens podem assumir quando acompanhadas de texto, ou vice-versa; ou então quando o texto verbal também assume-se como texto visual.

No primeiro exemplo, referimo-nos à mútua interferência que um texto exerce sobre a leitura do outro. Uma imagem legendada ou um texto ilustrado podem assumir novos

sentidos, diferentes daqueles atribuídos quando estes estão sós. No livro infantil, enquanto alguns teóricos sobrepõem o texto verbal ao visual, este último visto como mero apelo estético, cada vez mais evidencia-se o papel da imagem como âncora do processo de leitura por parte da criança. Sobre isso, Ramos & Panozzo destacam:

“O acesso à literatura infantil contemporânea tem na imagem um primeiro elemento mediador e orientador, através da utilização do pensamento concreto e dependente das próprias experiências com o mundo. E as crianças são evidentemente espontâneas e tratam a imagem como seu principal ponto de apoio para desencadear o processo de leitura. (...) Na estrutura do texto de literatura infantil percebe-se que, em determinados momentos, a imagem antecipa sentidos revelados pela palavra, em outros, mostra sentidos paralelamente, tratando de aspectos não explicitados pelo sistema escrito; por vezes, apenas confirma as palavras, por outras, orienta a leitura. Portanto, a significação vai se constituindo pela relação de pressuposição recíproca de elementos do significante (o plano da expressão) e do significado (o plano do conteúdo). Participam tanto as dimensões da cor, da forma, da localização e até dos materiais e suportes utilizados, como as combinações das unidades da língua escrita, a seleção e organização vocabular nas estruturas sintática e semântica. Cria-se um todo articulado por diferentes unidades de significação, para engendrar sentido (...). Gostar de ver e gostar de ler são duas dimensões da apropriação do objeto livro e do texto ali contido.” (Ramos & Panozzo, 2004)

O “todo articulado”, ou seja, imagem, texto e materialidade construídos em consonância, produzem sentido, significação, enfim, leitura no amplo sentido da palavra. Essa postura das autoras, ancorada na semiótica (*greimasiana*), corrobora com a visão já apresentada por nós do livro como um objeto de design, onde o objeto criado deve ser concebido a pensar nos múltiplos aspectos que o envolve, sejam técnicos, estéticos, materiais ou conceituais (culturais, sociais, psicológicos). Ainda das autoras vale citar:

“O ato de ler inicia pelo contato visual e físico em que o sujeito olha e é atraído ou não pelo que vê e, na sequência, toca na capa e passa a manusear o livro. Nos processos de apreensão do livro, as significações são atribuídas pelo leitor, a partir da interação entre visualidade e palavra.” (Ramos & Panozzo, 2004)

Afirmamos a pouco que na relação texto-imagem o texto verbal pode assumir-se também como texto visual. Na perspectiva do design, essa afirmação nos é comum, uma vez que a tipografia aplicada ao texto, por si só, já é desenho. Falamos de tipografias elegantes, sóbrias, clássicas, arrojadas, displicentes... Adjetivamos a forma do texto e isto lhe compete caráter. Também a mancha gráfica gerada pelo texto tem forma! O texto não é aleatoriamente alinhado, dividido, organizado. Existe em design editorial uma preocupação com o tratamento do bloco de texto, com o tamanho das letras, com o tipo, com a legibilidade, com a visibilidade.



Figuras 104 e 105: Há nestas imagens do livro Chiu!, outras informações que vão além do texto. Ao mesmo tempo, o conteúdo verbal presente está totalmente integrado na imagem. Há uma interdependência entre texto verbal e texto visual (fonte: Milhões, 2006).



Para os mais céticos, isso pode não ser justificativa suficiente para tão ousada afirmação... afinal, muitas vezes, como já discurremos alguns capítulos atrás, o design no livro é tido como “invisível”, com o uso de tipografias já consagradas e, por isso, que passam despercebidas.

Retomando os livros infantis, o conceito de que o texto verbal pode assumir-se também como texto visual refere-se aos casos onde a integração do trabalho do autor e ilustrador é tão grande (ou, mais comumente, quando são a mesma pessoa...) que há liberdade para interferências visuais no texto e este acaba por assumir-se também enquanto forma, enquanto imagem. Podemos observar os exemplos.



Figura 106: em Chiul, a tipografia desenhada constrói também a ilustração e sua configuração na página (fonte: Milhões, 2006).



Figura 107: nesta página de Chiul, o texto serve muito mais para configurar “uma longa história” do que para ser lido na íntegra (fonte: Milhões, 2006).

As imagens acima falam por si. São alterações nas linhas, tipografias, corpos, etc. A palavra, uma vez transformada em desenho, pode ser lida por dois códigos diferentes, de acordo com preparo do leitor (alfabetizado verbalmente ou não, “alfabetizado” visualmente ou não). Tais experiências permitem um contato rico da criança com o processo de leitura, talvez menos estigmatizado, menos preconceituoso no futuro.

Linguagens em consonância: lê-se livros, lê-se obras de arte, lê-se imagens em movimento.

Gil Maia (2003) desenvolve um interessante trabalho sobre o “texto que também é ilustração”. Suas referências teóricas perpassam pela própria história da tipografia e do design gráfico. Por fim, o autor classifica as interferências gráficas exercidas sobre o texto verbal, nesta relação indissolúvel texto-imagem. O enfoque deste autor é a linha de texto, questão importante, por ser a linha a base de sustentação do tipo e, portanto, da configuração tradicional do bloco de texto impresso.



Figura 108: alteração da linha convencional de leitura em Chiu!. O texto em curva acrescenta informação verbal e também visual, embalando o sono da personagem (fonte: Milhões, 2006).

Sobre a relação texto e imagem, Duborgel comenta:

“Em lugar de ser uma forma de tradução, de reflexo literal e plástico do texto, a imagem “lê” o texto a sua maneira, interpreta-o e decompõe-no numa filigrana possível, procura “alcançar aquilo que se perfila por detrás do que é dito”. Ela efetua, em relação ao texto, a própria diligência que o leitor deve fazer: exploração, desvio, apropriação pessoal, transposição; neste sentido, a imagem é uma metáfora exemplar do leitor de textos.” (Duborgel, 1992)

Texto e imagem devem partilhar do papel de estimuladores do imaginário infantil.

3.1.3. O álbum

Fazemos aqui uma subdivisão meramente organizacional no texto sobre os livros ilustrados. Não mudamos de assunto, apenas gostávamos de destacar os livros com pouco texto e profusamente ilustrados e que recebem em alguns países (incluem-se aí Portugal e Espanha) uma denominação especial. Já no Brasil, o termo álbum de figuras ou álbum ilustrado refere-se geralmente a livros sem texto. Dentro do impulso classificatório inerente aos estudiosos de literatura, psicologia, pedagogia... enfim, ao ser humano pensante, definimos álbum:

“O vocábulo álbum, um termo de influência francófona, tem sido utilizado, em Portugal, para designar livros que, nos países anglo-saxônicos, são apelidados como “picture story books” e que evidenciam um discurso do tipo narrativo, produzido e rentabilizado com base na confluência artística entre as palavras literárias (quase sempre de prevalência reduzida) e uma forte componente icónica. Acrescentem-se, ainda, a estas características outros factores de ordem paratextual ou externa, como a capa dura, em certos casos, um formato de considerável extensão ou papel de gramagem superior.” (Silva em Viana, Coquet e Martins, 2005)

Ou ainda, “estamos a falar de um livro de capa dura, quase sempre impresso em quadricromia, contendo uma história breve, contada numa estreita correlação entre palavra e imagens.” (Gomes, 2004)

Na verdade, as colocações desenvolvidas até então sobre o livro ilustrado também são válidas aos álbuns, sendo que nos mesmos a já citada relação texto-imagem é imprescindível e estreita, bem como o papel da ilustração, fundamental, para que se tenha bons resultados.

Estes livros são vistos como adequados aos pré-leitores e leitores iniciantes, mas quem não gosta de um álbum inteligente e ricamente ilustrado e escrito? Porém, os seus benefícios ao público mais miúdo têm-se confirmado através de inúmeras pesquisas, algumas citadas.

José Antonio Gomes (2004) faz um pequeno relato do desenvolvimento dos álbuns, destacando os anos 60 e 70 do século XX como um período de *boom* para os “*picture story books*” em alguns países da Europa (citamos Inglaterra, Hungria e França) e nos Estados Unidos. O autor - como vários outros estudiosos portugueses - confirma a pouca produção de álbuns em Portugal (aos poucos, vislumbramos mudanças neste sentido...), principalmente pelo alto custo de produção que apresentavam a princípio (capa dura, quadricromia, pequenas tiragens), bem como a escassa utilização do livro na educação pré-escolar e inexistência de autores com a dupla vocação: escrita e ilustração, pois o álbum exige uma articulação perfeita entre argumentista/escritor e ilustrador/designer gráfico, “capazes de conceber um produto de nível globalmente satisfatório, em termos de articulação texto/imagem”, sendo mais fácil a concepção por um único autor/ilustrador.

Segundo Colomer (2002), o álbum é o livro mais comum para pequenos leitores. A situação mais encontrada, porém, não é a ideal, longe disso: um texto compreensível por si só e ilustrações que o descrevam simplesmente. Há ainda livros que contam parte da história no texto e parte na ilustração. Ou ainda aqueles onde as ilustrações oferecem informações extras, não necessárias para a compreensão da história.

“En realidad la idea de un buen álbum es que todos los elementos del libro se pongan en juego al servicio de la historia. El texto y la ilustración, como hemos dicho, pero también el formato, el fondo de la página, la disposición de los elementos en ella, la tipografía, etcétera.” (Colomer, 2002)

Além desta concepção integralizante de um bom álbum, a autora frisa seus benefícios ao leitor: “con la lectura dos albums los lectores aprenden a buscar el sentido de las historias en un proceso que integra dos códigos distintos” (verbal, material e visual).

E ainda, “el libro-album, en medio de un ambiente complejo, muchas veces represivo e incomprensible, se convierte en una isla imaginaria”, citando Leo Lionni. Nas idéias deste autor, apresentadas por Teresa Colomer, são importantes as primeiras relações que a criança faz entre a linguagem visual e a linguagem verbal. É o seu primeiro encontro com uma “fantasia estruturada”. Ela aprende sobre princípio e fim, causa e efeito, e a sequência das futuras leituras.

Quanto ao papel da ilustração, “en un tipo de libro como el albn, la ilustracion tiene un protagonismo que salta a la vista y la mirada de los lectores tiende precisamente a observar la imagen antes se detenerse en el texto” (Colomer 2002).

Cabe ainda à imagem - e também à palavra - contar, subtrair, desmentir, caracterizar, dar o tom, criar uma atmosfera, inserir um ponto de vista novo na narração. Quanto às relações palavra-imagem, a ilustração complementa o texto, mas às vezes o pode contradizer, criando humor ou ironia, ou ainda exagerar (paródia), propositadamente e com objetivos diversos. Propositadamente porque a contradição descontextualizada, pura e simples, entre imagem e texto, apresenta-se como um problema num livro desta natureza, incompreensível ao leitor. Outros problemas ainda levantados por Colomer são: sensação de “mudança de história”, pela inconsistência das ilustrações e incoerências entre as páginas; a não retratação dos pontos mais importantes do texto pelas imagens ou o contrário, textos e ilustrações sempre redundantes; total disparidade entre texto e imagem (imagem é pura obra de arte, às vezes com qualidade, mas desconectada); incoerência com o público leitor e sua faixa etária⁵⁰.

3.2. OS LIVROS SEM TEXTO

Ou:

“livro de imagem, álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, texto visual” (Camargo, 1998).

⁵⁰ Segundo Colomer, 2002

Como vimos, a imagem tem papel fundamental nos livros infantis. Os livros sem texto primam pela exploração deste elemento e tentam potencializar, não somente o poder das imagens, mas também, em muitos deles, da materialidade do livro em si. A narração de uma história pode ser feita somente através do texto visual. Para a criança não iniciada no mundo das letras, o livro sem texto torna-se seu primeiro contato com um livro a ela totalmente “legível”.

“Los nino y ninas acostumbran a hacer se entrada em los libros através de obras formadas sólo por imágenes.” (Colomer, 2002)

Apesar de acessível a crianças muito pequenas (alguns são projetados para bebês), um livro sem texto pode ser uma experiência rica independentemente da idade da criança.

Fanny Abramovich, pesquisadora e escritora, comenta:

“Ao prescindir do verbo, dão (os autores) toda possibilidade para que a criança o use...oralizando estas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (personagens que aparecem apenas como figuração, como elemento de perturbação do todo ou para salientar um momento ou uma possibilidade insólita), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal...Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam...(...). Estes livros são sobretudo experiências de olhar...De um olhar múltiplo pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo.” (Abramovich, 1989)

Partindo desta citação, podemos perceber a riqueza da experiência que pode ser gerada a partir de um livro desta natureza, bem engendrado, produzido e reproduzido: desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvimento de novas situações a partir das sugestões das imagens, ampliação de detalhes, musicalização e sonorização, experimentação, enfim, invenção de uma nova história possível a cada contato com o livro. Esse tipo de livro torna a criança co-autora da obra, criadora de um texto verbal e até mesmo de outros textos visuais.

Tal resultado, porém, não é conseguido pela simples “ausência” de texto, mas mediante a criação cuidadosa de um texto visual estimulante e inteligente.

O professor francês Bruno Duborgel (1992) também aborda o livro sem texto e levanta os problemas concernentes aos livros de imagem mal direcionados, usados apenas para reforço da “relação palavra-coisa-imagem”. Este é, segundo o autor, o papel desempenhado por muitos dos livros para os pré-escolares. Nestes livros, a imagem é clara, unívoca, precisa, denotativa e referenciada. Assim como o será a linguagem verbal que virá logo a seguir. Não há espaço para as ambiguidades. Há um modo específico de relação com o mundo: pela imagem e pela palavra (verbalizada e posteriormente

escrita). Através destes – imagem, depois palavra – o mundo deve ser conhecido (enciclopédia) e representado (imagem figurativa):

“A cada coisa sua realidade, a cada realidade a sua definição, a sua reprodução plástica e verbal e, posteriormente, a sua descrição minuciosa seguida da sua representação científica. As palavras, as imagens, e as coisas formam um triplo espelho de “real” no primeiro grau do seu registo “objetivo” e genérico” (Duborgel, 1992).

Contudo, segundo o autor, as imagens representadas nestes livros estão despojadas de subjetividade, de emoção, de ilusão, de “erros” e de imaginação. São definições “refeitas e recoloridas em linguagem plástica”. Estão mortas.

“A estética, sóbria, verista e comedida, que inspira as imagens e impregna o psiquismo do leitor de imagens não é aqui primordialmente regida por uma exigência estética em si mesma, mas sim pelos imperativos ilustrativos, informativos e definidores. Ela encontra-se ao serviço dessas exigências, do que resulta, em termos de espaço e em termos de cores, a sua obediência fundamental ao imperativo da pertinência definidora. Este estatuto da estética da imagem e esta regra da imagem neutralizada e tranquilizadora, que se manifesta desde logo no primeiro livro de imagens, estarão mais visíveis em numerosos livros ulteriores. O álbum de imagens opera e inculca, deste modo, um entrelaçamento específico da imagem, da palavra e do conceito da coisa.(...). A imagem é a ilustração da coisa e da palavra.” (Duborgel, 1992)

A função da imagem, neste espírito, é colar-se ao real e à palavra, ser desta um esteio, num processo de acompanhamento, livro a livro, fase a fase, até desaparecer, como sinal de maturidade do processo da escrita.

“As imagens, são, assim, “textos em imagens” e formas de preparar a criança tanto para o acesso ao texto quanto para o abandono das imagens” (Duborgel, 1992)

Neste raciocínio, com o passar do tempo o álbum de imagens cede lugar ao livro ilustrado que, por sua vez, o cederá ao livro sem imagens. Como se num processo natural, a imagem vai de texto visual, nos livros sem texto, ao papel de quase substituta do texto, sustentando-o enquanto ilustração, nos álbuns ilustrados. Depois, torna-se menos abundante e mais pontual. Passa a ser “chamada” motivação, pausa ou repouso da leitura. Prediz, confirma ou direciona o que é importante na leitura. Aos poucos, com “um livro para cada idade, cada fase”, os papéis vão se invertendo, até que a imagem cede seu lugar ao verbal, definitivamente. No máximo, passa a ser adorno ou decoração. E a primazia da linguagem verbal estabelece-se. Assim, separar a imagem do texto seria um ato de “crescer” , de deixar o mundo infantil.

Dentro deste processo diagnosticado com pesar e críticas por Duborgel, o autor postula que a imagem considerada “ideal” nesta filosofia pouco espaço dá para a imaginação, reforçando simplesmente uma pedagogia da observação. A imagem não é usada, portanto, como um meio para criar um mundo, mas para reproduzir, analisar e classificar as coisas do mundo. Não mostra o novo, apenas regulamenta o domínio do conhecido. É

“menos uma linguagem específica do que uma reprodução provisória das palavras e das coisas” (Duborgel, 1992).

Em muitos livros, na visão do autor francês, a função da imagem limita-se a ilustrar os conceitos das palavras e das coisas, auxiliando a leitura verbal, onde “a imagem plástica é uma espécie de linguagem analfabeta que não pode ter, ao mesmo tempo, senão uma função transitória num processo de alfabetização.” (Duborgel, 1992). É uma auxiliar da linguagem e do conhecimento do livro em seu estatuto mais “nobre”, ou seja, aquele onde a imaginação se subordina à observação mais “científica”.

Diante desta perspectiva, o livro de imagens seria “um livro que não o é, mas que prepara para aquilo que será o livro. É um simulacro do livro e um livro que corre sempre o risco de ser um livro de simulacros” (Duborgel, 1992).

Fica claro que Duborgel não contesta o papel importante que os livros iniciais tem na formação da criança, ao contrário, reforça a existência de outra “classe” de livros de imagem, os quais apresentam uma filosofia bem diferente.

“Ler as imagens é comunicar com as suas propostas de beleza, de jogo, de prazer visual, de analogias, de conotações, de evasão, de distanciamento do real, de significados, de onirismo, de desvios, de símbolos, de perspectivas oblíquas sobre o quotidiano, a realidade e a vida, de impressões, de expressões, de sugestões, de interrogações. Assim reenraizadas nas suas funções mais importantes, as imagens plásticas formam em si um “livro”, quer elas estejam relacionadas com um texto, quer elas constituam o único material da “língua” do livro.” (Duborgel, 1992)

Concluindo, Duborgel entende como “imagem ideal” do livro aquela resultante do ato produtor de artistas que não falsificam seu talento, criando uma imagem que imita a criança, ou uma arte “para criança”. No contato com esta imagem plástica, a criança é convidada a alargar seus horizontes e não a permanecer no nível em que já está. A imagem deve ser libertada do “grafismo infantilizado”, do “realismo mediano e medíocre”, dos “clichês gráficos” que imitam a imaginação (por exemplo, os desenhos ao estilo Disney e outros personagens da mídia).

“A imagem consegue reencontrar, uma vez ultrapassada essa falsa tradição onde ele se tinha esclerosado e deformado, as forças que possuía... Ela fornece á criança os seus primeiros companheiros de sonho, de beleza, de sensibilidade e de estilo. “ (Duborgel, 1992)

Servindo ou não às filosofias ocultas nos sistemas educacionais e sociais, os livros sem texto ainda estão à margem no estatuto do livro. No Brasil, por exemplo, o primeiro livro sem texto publicado foi “Ida e Volta”, de Juarez Machado, em 1976, pela Editora Primor. Este livro foi desenhado em 1969 e primeiro editado na Europa em 1975. Um rápido comparar de datas já nos leva a concluir que este tipo de livro teve que vencer algumas barreiras antes de ter o seu valor reconhecido no meio literário. Literário... sem texto?

Já abordamos rapidamente esta questão quando tratamos das classificações do que seria uma literatura infantil. Na altura, citamos a posição de Denise Escarpit, que vê a imagem do livro como um texto e, considerada como tal, pode então constituir, conforme sua natureza, história literária, caminhando para o estabelecimento de novas classificações, não abarcadas pelas categorias convencionais, que incluam também as novas possibilidades de se “contar histórias”. Em outra citação da mesma autora observamos:

“Quando se pensa em livros, pensa-se no texto escrito, que, mesmo na nossa civilização da imagem, é ainda considerado como o único meio de comunicação sério, sobre o qual se pode exercitar o pensamento. 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 desempenha o papel do livro. Assim como o adulto lê o texto escrito, a criança lê a imagem, quer dizer, recebe dela uma mensagem, se expressa sobre essa imagem, comunica-se.” (Escarpit⁵¹, em Camargo, 1998).

Hoje já foram editados no Brasil livros sem texto às centenas. Outro país que tem tido uma rica produção são os Estados Unidos. Portugal não apresenta tradição nesta matéria (mas encontramos um impulso recente na produção de álbuns ilustrados, com pouco texto, e ótima qualidade). Sentimos estas dificuldades na busca por livros desta natureza para a realização de pesquisa de campo.

Parece-nos que os livros sem texto também não são muito utilizados nas escolas e pré-escolas, mesmo no Brasil, com a grande oferta de livros, como pudemos constatar. Retomaremos o livro sem texto e os assuntos pertinentes no corpus desta investigação, frente ao contato direto das crianças com os mesmos.

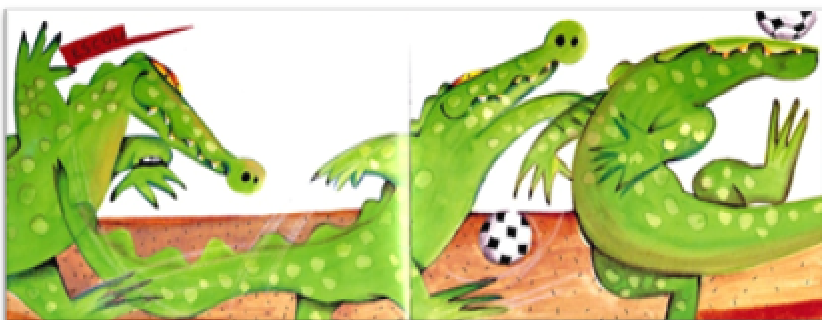


Figuras 109 e 110: capa e página interna do livro sem texto brasileiro *A toalha vermelha* (fonte: Vilela, 2007).

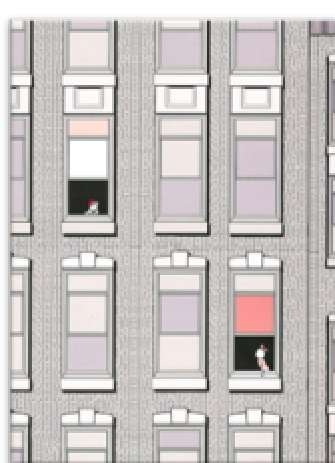
⁵¹ Escarpit, Denise. Sobre a imagem: meio de comunicação e expressão da criança pequena. Boletim informativo da FNUJ, Rio de Janeiro, v. 5, n^{os}. 62 e 63, jan/mar. 1983, em Camargo, 1998



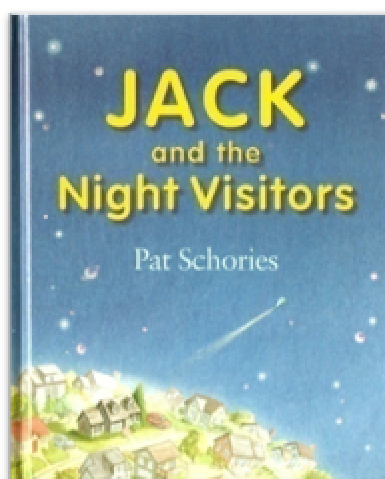
Figuras 111 e 112: capa e página interna do livro sem texto brasileiro *Sai da lama jacaré*, que conta com imagens cheias de movimento (fonte: Lima, 2002).



Figuras 113 e 114: capa e página interna do livro sem texto brasileiro *O Rouxinol e o Imperador*, adaptação visual do conto de Andersen (Fonte: Borges, 2005).



Figuras 115 a 117: capa e páginas internas do livro sem texto para crianças e adultos *The other side*, editado nos E.U.A., (fonte: Banyai, 2005).



Figuras 118 e 119: capas de dois livros da coleção *Jack* publicada nos E.U.A. Os temas são simples e as imagens bem definidas (fontes: Schories, 2004 e 2006).

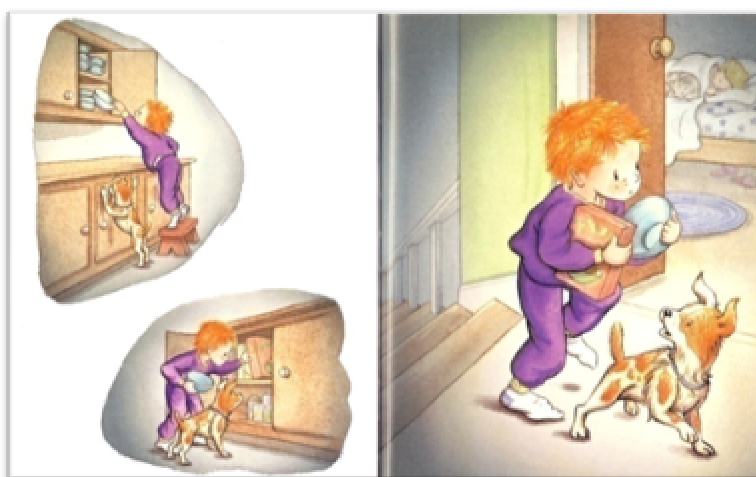


Figura 120: página interna de *Breakfast for Jack*, de Pat Schories (fontes: Schories, 2004).



Figuras 121 e 122: capa e página interna do livro sem texto *Little Stars*, que conta com ilustrações expressivas e estilizadas (fontes: Louchard, s/d).



Figuras 123 a 125: imagens de capa e miolo de dois livros da conhecida e interessante coleção “O Ratinho”, da suíça Monique Felix, editada em vários países (fontes: Felix, 2002).



Figuras 126 a 128: capa e duas páginas internas de livro da italiana Iela Mari, criado nos anos 60 e reeditado na Espanha (fonte: Mari, 1997).



3.3. OS PRÉ-LIVROS

O conceito de pré-livro aqui utilizado refere-se aos idealizados por Bruno Munari (1907 - 1998), designer italiano muito importante dentro da história e do ensino do design. Em seu livro *Das coisas nascem coisas* (Munari, 1981), ele narra seu rico trabalho dirigido às crianças.

Primeiramente descreve o que seu *livro ilegível* e depois, os *pré-livros*.

No caso do livro que chamou de ilegível, Munari fez da variação de papéis e formato das páginas os principais elementos comunicantes da peça. Variou texturas, espessuras, cores e formas, criando ritmo de leitura e desenhos diversos em cada página. A leitura, visual, pode ser iniciada de qualquer página, a qualquer hora. Não há textos. O primeiro livro desta série foi criado em 1949, e publicado em 1953, numa tiragem de 2000 exemplares, por uma editora de Amsterdã (Steendrukkerij de Jong & Co) e exposto no Museu de Arte Moderna de Nova York em 1955. Este mesmo livro foi reeditado em 1988, pela editora milanese Arcadia e depois, pela Corraini. Outros livros ilegíveis foram editados e reeditados desde então, variando-se temáticas e materiais.

Munari desenvolveu ainda um rico portfólio na área de livros infantis com texto, sempre potencializando os elementos produtivos do livro, como o uso de papéis diversos e técnicas de tridimensionalidade. Muitos deles foram recentemente reeditados pela Corraini Edizione, de Mantova, Itália.

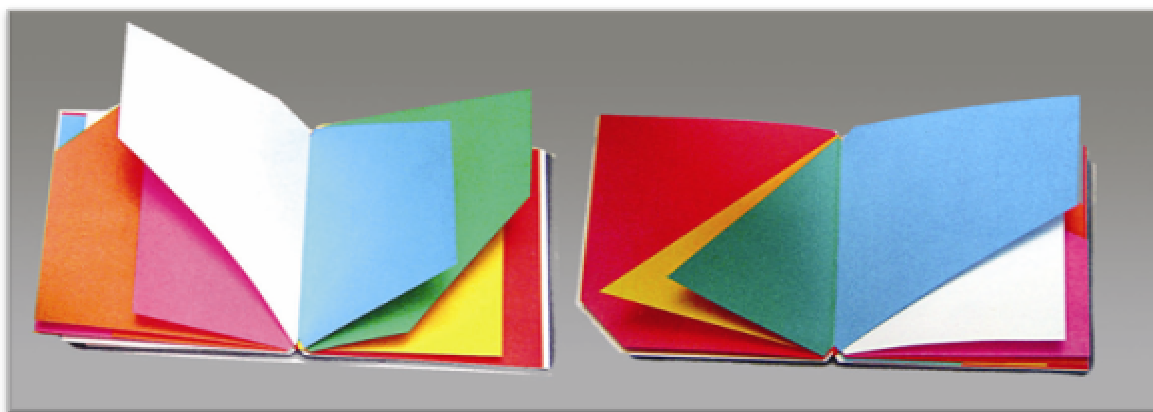
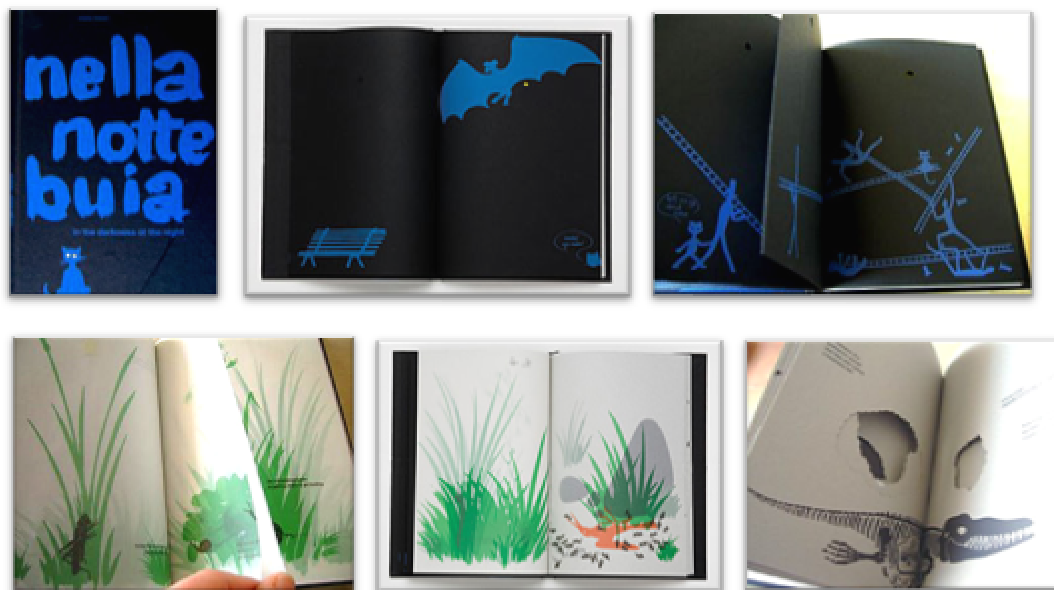


Figura 129: Livro Ilegível, de Bruno Munari, primeira edição de 1949. Esse livro foi reeditado em 2005 pela italiana Corraini (fonte: Yokoiama, 1989).



Figuras 130 a 135: Nella Notte Buia, de Bruno Munari. Livro de 1956, foi recentemente editado em português pela Cosac Naify, com o título Numa Noite Escura (fotos de Helena Zália, em <http://zaizai.blog.pt/577203/?page=last>).

Os pré-livros (prelibri - prebooks - prelivres – vorbücher) são livros sem texto diferenciados. Consistem em uma experimentação gráfica de inúmeras técnicas não convencionais em um objeto muito bem detalhado estética e conceitualmente. Como designer, Munari tentou explorar no livro, não o texto e seus estilos literários, mas a materialidade do mesmo, pois revelava a sua preocupação: “pouco interesse se tem pelo papel, pela encadernação do livro, pela cor da tinta, por todos aqueles elementos com que se realiza o livro como objeto.” (Munari, 1981)

A sua proposta foi verificar a possibilidade de se usar o objeto livro como linguagem visual, experimentando as potencialidades comunicacionais, visuais e táteis dos meios de produção de um livro. A proposta do pré-livro vai além do livro simplesmente ilustrado, sem textos. Vai além do uso das imagens, pois a criança habituou-se a ver imagens e textos impressos sobre papéis pouco variados e encadernações convencionais. Extrapola a imagem e aflora a materialidade do objeto livro. É este o ponto que faz do pré-livro uma experiência peculiar.

Os pré-livros nasceram de uma constatação cultural e social feita por Munari: muitos não se tornam leitores quando adultos porque tiveram experiências negativas com a leitura quando crianças, principalmente através de livros didáticos “chatos” e mal elaborados vistos na escola (fato comum até bem pouco tempo atrás...). Depois do período escolar decidiram: “basta de livros”⁵².

Sobre o resultado desta postura, o designer comenta:

⁵² Munari, 1981.

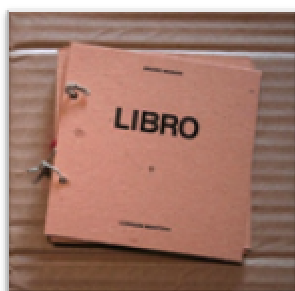
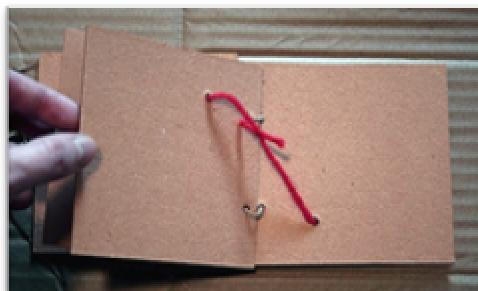
“Sabe-se que as pessoas de idade têm uma enorme dificuldade em modificar o seu pensamento, justamente porque aquilo que se aprende nos primeiros anos de vida permanece como regra fixa pra sempre, ter de mudar, para muitos, é como perder a segurança para aventurar-se numa situação que não se conhece. A solução deste problema, de aumentar o conhecimento e de formar pessoas com mentalidade mais elástica e menos repetitiva está em nos ocuparmos com os indivíduos enquanto se formam. Nos primeiros anos de vida, enquanto, como ensina Piaget, se forma a inteligência. Sabemos também que nos primeiros anos de vida as crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio de todos os seus receptores sensoriais e não apenas da vista e do ouvido, percebendo sensações táteis, térmicas, matéricas, sonoras, olfativas... Pode-se projetar um conjunto de objetos parecidos com livros, mas todos diferentes para informação visual, tátil, matérica, sonora, térmica (...).” (Munari, 1981)

Bruno Munari criou então 12 livros de tamanho igual, originalmente com um único texto na capa: o título “Libro”. Cada um destes livros explorou materiais, texturas, encadernações diferentes, indo do uso da madeira ao acetato como base para as páginas, passando pelo couro, cortiça, tecidos... e inserindo-se outros materiais no seu interior, como lixas, plumas, figuras destacáveis em papéis diferentes, etc. Os protótipos foram submetidos à apreciação de um grupo de crianças e depois editados pela Danese, de Milão, em 1980. Novas edições foram produzidas, sendo a mais recente feita pela Corraini Edizione, italiana, com a terceira reimpressão datada de abril de 2008. Seguem fotografias desta edição⁵³.

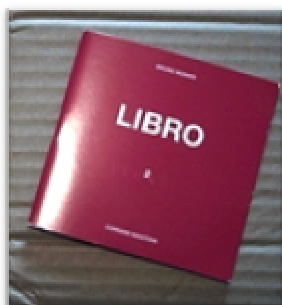
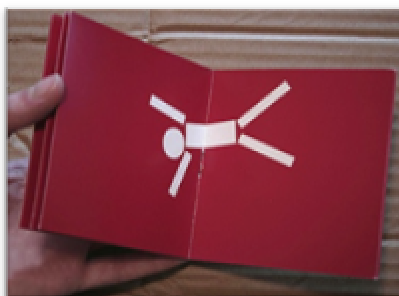
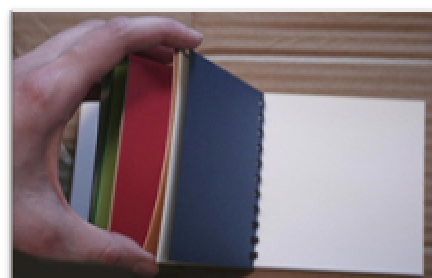


Figura 136: edição mais atual dos pré-livros, registrada livro a livro nas próximas imagens (fotografia: Lombardi).

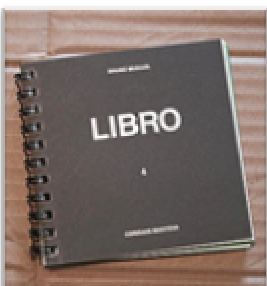
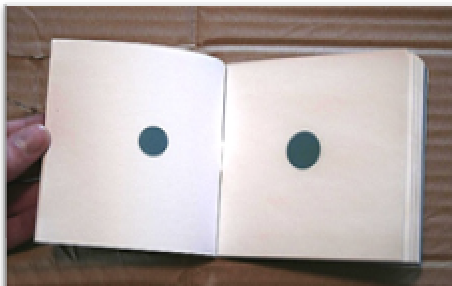
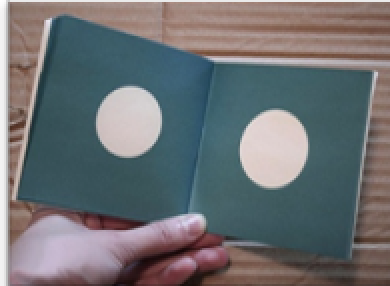
⁵³ As figuras 136 a 169 foram produzidas por Elena Lombardi para o site Officina Creativa, em dezembro de 2007. (<http://www.flickr.com/photos/officinacreativa/sets/72157603321794219/>)



Figuras 137 e 141: pré-livros 1 e 2 de Munari, o primeiro em cartão e barbante colorido e o segundo, em impressão convencional (fotografia: Lombardi).



Figuras 142 e 143: pré-livro 3, capa e página interna. O mote é a variação de cores e papéis (fotografia: Lombardi).



Figuras 144 a 146: pré-livro 4, onde o contraste de formas e cores rege a composição (fotografia: Lombardi).

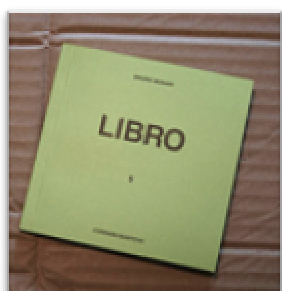
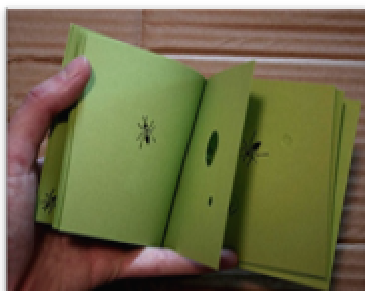
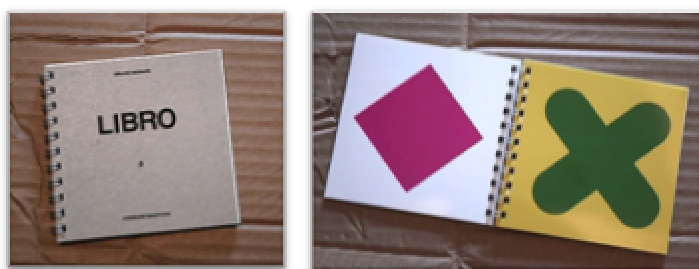
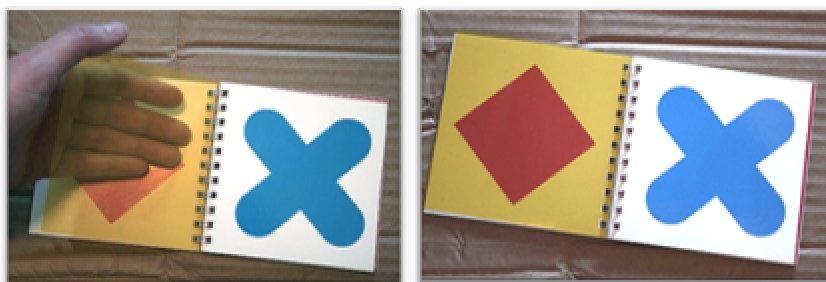
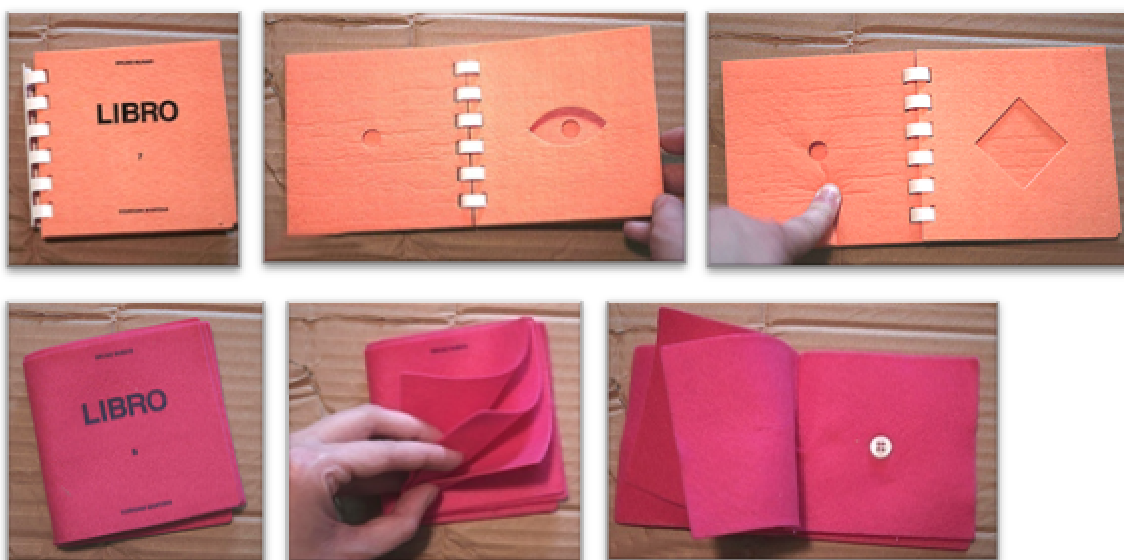


Figura 147 a 149: pré-livro 5, onde se explora a sutileza e uso de facas especiais (fotografia: Lombardi).



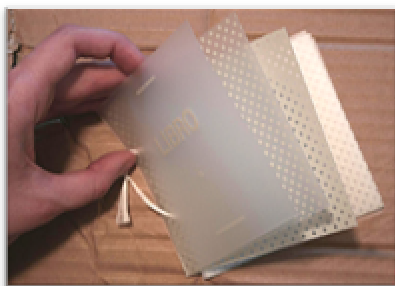
Figuras 150 a 153: a variação de técnicas e materiais pode ser observada nos pré-livros, como o uso de acetato, no pré-livro 6 (fotografia: Lombardi).



Figuras 154 a 159: livros 7 e 8 mostram uso de materiais leves e flexíveis, como a espuma E.V.A. e o feltro (fotografia: Lombardi).



Figuras 160 a 162: livro 9, feito em madeira em diferentes padrões, explora a horizontalidade e a verticalidade (fotografia: Lombardi).



Figuras 163 a 169: nos livros 10 e 11, a transparência é o elemento diferenciador, usada em dois temas e texturas diferentes. O livro 12 traz contrastes e colagens (fotografia: Lombardi).



Assim, a proposta dos pré-livros é resgatar o processo de conhecimento de mundo da criança em objetos que explorem todas as suas fontes de percepção e que se relacionem de alguma forma com livros. Este fator visa introduzir a criança no mundo da leitura, que posteriormente será também verbal. O pré-livro, portanto, cumpre duas tarefas: aumenta a criatividade e o conhecimento sensorial da criança no seu sentido mais amplo e cria nela o gosto pelo objeto livro, visando evitar um futuro desprazer pela leitura.

Concluimos nossas considerações sobre literatura infantil com a frase de Amélia Fernandes Cândido:

“Literatura é arte. Literatura Infantil é arte-educação. É preciso perceber e compreender as possibilidades de se trabalhar com esse novo objeto, cuja importância para a formação da criança cresce dia a dia. É imprescindível criarmos um espaço para que possamos conhecer e reconhecer, pensar e repensar nossas práticas educativas nas propostas de atividades com a literatura.” (Cândido, 2003)