

## *O leitor ideal(izado) do Livro para a Infância: criação e recepção estética*

Hanna Araújo<sup>1</sup>

Mônica Gama<sup>2</sup>

Il n'y a pas des couleurs pour enfants, mais il y a des couleurs. Il n'y a pas de graphisme pour enfant, mais il y a de graphisme qui est un langage international d'images ou de juxtaposition d'image. Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature. (François Ruy-Vidal)<sup>3</sup>

A LITERATURA PARA CRIANÇAS, ou na denominação mais corriqueira “literatura infantil”, é uma área específica (e bastante rentável) no mercado editorial. Esse escopo contém produções de diferentes tipos: livro ilustrado, livro com ilustrações, livro-brinquedo, livro-imagem etc. Sob essa denominação, estão incluídos livros com diferentes propósitos e intencionalidades: com apurado senso estético, com texto e imagens com qualidade artística, que buscam aproximar os jovens leitores ao universo das artes, assim como aqueles com apelo mais comercial, que remetem a personagens da mídia, com visual estereotipado, sem muita qualidade de imagens (o que, por vezes, é atestado até pela ausência do nome do ilustrador).

Diante da diversidade de oferta e do papel dos livros na formação das crianças é fundamental refletirmos acerca da produção editorial para a infância. Diversas vezes nos deparamos com “livrinhos de historinhas” ou “musiquinhas para crianças”, com diminutivos que desdenham e subjugam o público infantil. Parece uma afirmação banal, mas é importante notar que as crianças merecem produtos de excelente qualidade artística por uma razão ético-cognitiva, pois elas estão em processo de formação e, desse modo, é imprescindível oferecer a elas bons referenciais; e por uma razão ético-estética, pois elas fruem intensamente as experiências estéticas.

Com um público tão delineado pela faixa etária, e que se caracteriza justamente por estar se iniciando no mundo da literatura, é importante compreendermos qual é o leitor objetivado pelos autores desses livros. Este artigo aborda aspectos da percepção dos autores, durante seu processo de criação, sobre os seus leitores de Livros para Infância, classificação que inclui concepções de literatura e de gêneros textuais, tendo como foco o livro ilustrado e o livro-imagem, produtos nos quais as imagens têm papel fundamental na construção dos sentidos.

Nas produções contemporâneas para a infância, o livro ilustrado reúne, além do texto escrito, imagens e projeto gráfico, os quais interagem de modo indissociável para a construção da leitura. No livro-imagem, por outro lado, toda a narrativa é erigida pela sequência de composições visuais e pela constituição material do objeto.

A presença da imagem é uma marca importante do que se reconhece como literatura para crianças e, nas produções contemporâneas, o visual se mostra como elemento fundamental para a

<sup>1</sup> Doutora em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Contato: [hannataraujo@gmail.com](mailto:hannataraujo@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora de Teoria da Literatura na Universidade Federal de Ouro Preto. Contato: [gamamonica@gmail.com](mailto:gamamonica@gmail.com).

<sup>3</sup> “Não há cores para crianças, mas há cores. Não há grafismo para crianças, mas há grafismo que é uma linguagem internacional de imagens ou justaposição de imagem. Não há literatura para crianças, há literatura”. Tradução nossa.

construção da narrativa pelos autores e para as leituras realizadas pelos leitores. No entanto, até a metade do século XIX, não existia diferença entre as produções gráficas para crianças e para adultos em relação à forma ou ao estilo. A diferença constava no tema das narrativas, sendo a criança representada geralmente como herói, em situações de drama ou moral<sup>4</sup>.

É com o surgimento da imprensa que a imagem passa por uma transformação no que se refere ao seu papel em relação à palavra escrita e aos leitores: as imagens continuavam sendo acessíveis aos iletrados, mas a partir de então estabelecem uma relação de conhecimento também com os alfabetizados. No século XIX, em diálogo com uma corrente francesa conhecida como “pedagogia da imagem”, surgem materiais com o intuito de instrução escolar. Resultado das modificações da vida moderna, o “sentimento de infância” vai configurando um novo sujeito social, a criança, como define Ariès<sup>5</sup>, e promove o início da produção de materiais que consideram suas especificidades a fim de efetuar, de fato, um diálogo com as crianças.

Novas obras, ricamente ilustradas, foram produzidas para as crianças com o intuito de instruí-las com o auxílio da imagem<sup>6</sup>, indicando seu potencial na construção das habilidades de leitura e escrita. Esse papel secundário da imagem (submissa ao texto e utilizada como ferramenta para o aprendizado da leitura e escrita), trazendo a fixação de bons hábitos e da moral cristã como premissa, foi construindo um amplo repertório visual tanto para crianças como para adultos, influenciando outros artistas e outras linguagens. Ao longo do século XX, diversos livros para a infância foram criados na junção palavra-imagens, dando o devido valor à imagem na construção dos sentidos para o leitor.

O livro-imagem e o livro ilustrado são aberturas de mundos, ampliação, recriação de outras narrativas que visam expandir a experiência estética. Alguns artistas criadores de livros para a infância parecem compreender bem essa intensidade de apreensão estética quando afirmam que não se restringem a produzirem suas narrativas em conformidade à tradição dos livros direcionados apenas para criança, demonstrando respeito à infância e aos conhecimentos inerentes a esse período, além de uma abertura quanto às possibilidades de recepção.

### *Leitura como habilidade*

As crianças têm, precocemente e de modo cada vez mais intenso, contato com produções nas quais as imagens são o elemento principal: histórias em quadrinhos, games, animações, e-books etc. Essa é uma realidade que não tende a retroceder. Porém, essa condição de acesso aos novos bens culturais, marcados pela presença das tecnologias de informação, não garante a apropriação da linguagem visual e dos conteúdos a ela inerentes de modo a desenvolver a criticidade diante das informações recebidas.

A leitura de um livro, de uma história específica, geralmente é para as crianças um momento de extremo prazer e fruição. São raros os casos de quem não se envolve na leitura de uma história, o que recebe geralmente duas explicações plausíveis: ou a história ou o mediador não agradou. Quando a criança escuta uma história ou a lê de maneira autônoma, vasculha os significados da narrativa, imagina e vive a história por meio do texto, da voz, do gesto e da leitura das imagens.

---

<sup>4</sup> PARMEGIANNI, Claude-Anne. *Les petits français illustrés 1860-1940: L'illustration pour enfants en France*. Paris: Éd. Du Cercle de la Librairie, 1989.

<sup>5</sup> ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

<sup>6</sup> LE MEN, Ségolène. *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris: Promodis, 1984.

Considerando as crianças leitoras, a predominância da imagem no desenvolvimento narrativo contribui para a aquisição de habilidades diversas; o gênero não se limita à aquisição da oralidade, mas corrobora para a aquisição da linguagem global, para a fruição estética e para a contemplação da arte. No início dessa produção de narrativas visuais, os artistas não eram reconhecidos enquanto produtores de obras de arte, as crianças, por sua vez, ainda hoje são alvo de desconfiança quanto à capacidade compreensão (ou percepção) da linguagem poética.

Acerca da (não) apropriação dos conteúdos poéticos dos livros pelas crianças, de maneira provocativa, Robert Escarpit questiona:

Nós, adultos, em 90% dos casos, compreendemos o que lemos? Na verdade, nós não entendemos; nós damos uma certa significação. Para as crianças é a mesma coisa, mas é ainda mais importante! A criança tem que construir uma significação. Nosso papel não é de fornecer alguma coisa que elas entendam, de lhes dar alguma coisa pronta. É dando coisas que elas não entendem que elas têm vontade de entender, que elas lutam para compreender.<sup>7</sup>

Essa dinâmica ativa descrita por Escarpit é a mesma da leitura literária, conforme as teorias sobre a leitura desenvolvidas na segunda metade do século XX. Precursor dessas teorias, Bakhtin atribui aos enunciados um direcionamento, sendo eles sempre construídos e dirigidos considerando-se o receptor:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Como parte fundamental desse estudo sobre as narrativas visuais, sempre consideramos a criança como nosso leitor ideal ou idealizado: aquele sempre disposto para a leitura, que demonstra interesse, que trata com seriedade a história, que tem muita curiosidade apesar da ingenuidade e do repertório pequeno. Tratamos, desse modo, de um tipo de leitor específico, detentor de conhecimentos distintos dos adultos, com critérios estéticos distantes daqueles do mercado de arte ou que legitimam obras e artistas. Essa particularidade não quer dizer que os conteúdos devam ser amenizados ou 'pasteurizados' para que as crianças os compreendam.<sup>8</sup>

Bakhtin revela como preocupação central o estudo dos enunciados, que consiste na "verdadeira unidade da comunicação"<sup>9</sup>. Considerar um enunciado, para Bakhtin, é pensá-lo sempre como uma elaboração realizada por, no mínimo, duas vozes. Dessa forma, nunca falamos e nos comunicamos de forma isolada, nem somos autores únicos de nossos dizeres. A esse fenômeno, Bakhtin chamou de polifonia. Estamos constantemente reelaborando nossas percepções e concepções através da contínua experientiação cotidiana. Essas reelaborações mentais são reconstruídas a partir do contato direto ou mediado com o mundo ao nosso entorno,

<sup>7</sup> ESCARPIT, Robert. De la caricature à la bande dessinée. In : ESCARPIT, Denise. *L'enfant, L'image Et Le Récit*. Paris: Mouton, 1978, p.38, tradução nossa.

<sup>8</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998, p. 89.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p.31.

seja por uma notícia no jornal, por uma palestra, por defrontar-se com um novo ponto de vista ou por apreender novos conhecimentos; esse entorno interfere em nossa percepção de mundo que se reelabora incessantemente. Para Bakhtin, ao emitir um enunciado, sempre trazemos outras vozes, outros pontos de vista, ainda que não tenhamos plena consciência da presença das vozes incorporadas à nossa fala<sup>10</sup>. Ligado a esse conceito de polifonia, está o mais central da teoria bakhtiniana, o dialogismo. Nesse conceito, Bakhtin se refere ao enunciado como uma elaboração que prevê um interlocutor prévio, ou seja, o artista, quando produz, tem em mente um interlocutor – logo, mesmo idealizado, trata-se de uma instância prevista durante a criação.

Ao criar uma obra para o público infantil, por exemplo, idealiza-se a faixa etária de acordo com a temática inserida em sua composição. Infância é uma etapa da vida que envolve, no mínimo, dez anos. Existem muitas especificidades que diferenciam os bebês de uma criança alfabetizada. De acordo com o leitor idealizado pelo artista, serão selecionados a temática, a disposição e os significados que serão incutidos na obra. O significado de um enunciado é compreendido também para Bakhtin como um processo ativo, e não como uma entidade estática<sup>11</sup>, pois o significado não está presente apenas no enunciado e nem no receptor, está na interação entre ambos.

Se os enunciados demandam signos, sejam eles sonoros ou visuais, esses são sempre signo-a-interpretar. Sua compreensão implica um processo em que todos os outros enunciados entram em contato com ele e o confrontam<sup>12</sup>; assim, num movimento dinâmico, os enunciados se mesclam e se refazem, seguindo suas próprias lógicas. A essa dinâmica se refere a compreensão de um enunciado, sempre em consonância com as percepções próprias do sujeito da ação. Dessa forma, ao ouvirmos determinada palavra buscamos em nosso repertório, em nossa memória, os significados marcados para ela. Assim, de acordo com o repertório do sujeito, poderá ser ampla ou restrita sua capacidade de compreensão do que está sendo dito/lido.

Quanto às teorias sobre a leitura desenvolvidas depois de Bakhtin, chamamos a atenção para as obras de Wolfgang Iser e Umberto Eco, pois desenvolvem reflexões semelhantes acerca do papel do receptor no mecanismo, ainda que proponham uma nomenclatura diferente para o fenômeno (leitor implícito e leitor modelo, respectivamente). Segundo eles, mesmo que o texto possa receber várias interpretações, elas estão, de alguma forma, previstas na estrutura do texto, sobretudo pelo não-dito, pelos lugares vazios a serem completados pelo leitor.

Umberto Eco recorre à imagem de uma “máquina preguiçosa” para descrever a relação entre texto e leitor: o texto espera do leitor um trabalho cooperativo de preenchimento desses espaços deixados em branco (o não-dito ou o já dito) que o tornam mecanismo pressuposicional. Esses vazios do texto contam com a significação dada pelo leitor, mas há um choque entre as suas competências e as do emissor/autor. Nesse sentido, o autor deverá prever um leitor-modelo apto a preencher esses espaços e desencadear uma série de significações. Importante notar: não se trata apenas de “esperar que exista [esse leitor modelo], significa também conduzir o texto de forma a construí-lo”<sup>13</sup>. Para Eco, a liberdade interpretativa do leitor pode ser assim descrita: “por muitas que sejam as interpretações possíveis, umas repercutem sobre as outras, de tal modo que não se excluam, mas que, pelo contrário, se reforcem mutuamente”<sup>14</sup>. Logo, a interpretação de um texto, para Eco, advém da dialética entre a estratégia do autor e a resposta do leitor-modelo.

---

<sup>10</sup> Ibidem, p. 71.

<sup>11</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 1992.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 72

<sup>13</sup> ECO, Umberto. *Lector in fabula – leitura do texto literário*. Lisboa: Editorial Presença, 1979, p. 59.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 61.

Para Wolfgang Iser, o texto literário é uma organização plena de vazios, de hiatos potencialmente relacionáveis pelo leitor, que segue uma série de “dispositivos de orientação”, os quais promovem um relativo direcionamento ao pedir ou privilegiar algumas respostas desse leitor. Essa dinâmica da interação entre texto e leitor caracteriza-se pelo estímulo de atos interpretativos: o leitor não só compara e avalia o que está sendo apreendido, mas também constitui e constrói seu sentido.

A reação do leitor, na teoria do efeito estético desenvolvida por Iser, resulta da tentativa de síntese entre o que está determinado no texto com aquilo que não está – o lugar vazio. Assim, categorias narrativas que nos fornecem perspectivas textuais (personagens, trama, narrador, leitor fictício) passam continuamente pela tentativa de relacionamento. É nesse esforço que se percebem os hiatos na narrativa, ou seja, a ausência de conexões que forcem a imaginação à complementação, ou melhor, à combinação das diferentes perspectivas em busca de um sentido. Isso ocorre porque o leitor movimenta-se pela narrativa enquanto a apreende:

a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; os dados do texto estão presentes em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequadas.<sup>15</sup>

No interior de um texto, o leitor tem o ponto de vista em movimento que organiza a sequência das frases. Suas expectativas são modificadas e, ao mesmo tempo, suas lembranças são novamente transformadas – perspectivas como as do narrador, personagens ou leitor fictício são dispostas como espaço de mútua projeção, ou seja, cada segmento com sua própria perspectiva é enfocado pela percepção de sua diferença com o anterior. Por isso, para Iser “cada momento da leitura representa uma dialética entre protensão e retenção, entre um futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente”<sup>16</sup>. O ato de leitura é formado pela projeção para um futuro possível e a modificação de uma memória passada. O leitor-implícito é uma instância narrativa, ou seja, é uma estratégia comunicativa do universo textual, e organiza-se por vazios – o que significa dizer que permite reação a essa instância pelo leitor empírico – para a abertura de uma rede de relações e, logo, para a formação de representações.

Para Bakhtin, Eco e Iser a leitura é uma atividade de construção de sentidos. Essas teorias, desenvolvidas com base na literatura adulta e com leitores formados (que dominam ou não um repertório), evidenciam o caráter de construção do leitor durante o ato de leitura. O autor constrói a dinâmica de interação (a “máquina preguiçosa”) e não é diferente quando consideramos a literatura para a infância: as crianças também precisam completar os não-ditos, precisam fazer conexões e fazer diferentes representações se chocarem, precisam projetar e ativar a memória para que imagens e palavras construam narrativas e possam produzir efeitos.

Se nos debruçamos sobre produções que têm como especificidade a interação palavra-imagem na construção poética e narrativa, conseqüentemente, os atributos necessários para o leitor realizar a leitura e interpretação desses materiais vão além da compreensão da leitura do texto e da leitura das imagens. Requer do leitor habilidade para realizar a leitura conjunta, do texto na relação com a imagem, da imagem na relação com o texto e palavra-imagem no suporte livro,

<sup>15</sup> ISER, W. *O ato da leitura*. São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 13.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 17.

uma vez que em muitas produções a materialidade da obra tem papel fundamental na construção dos sentidos.

A técnica, para Fayga Ostrower, é parte fundamental no fazer criativo, mas a arte não se restringe, de modo algum, a ela:

Pois cabe entender bem o seguinte: após 10 anos de trabalho, qualquer artista seria capaz de produzir muita coisa que depende da mera habilidade técnica. Mas não é este 'muita coisa' que o interessa e sim algo que se lhe apresente como essencial e necessário, e até mesmo inevitável, algo com que ele possa identificar-se e pelo qual possa assumir inteira responsabilidade. Algo que ele queira e precise dizer.<sup>17</sup>

A construção de livros que congregam palavra-imagem-suporte com refinamento estético, poético e gráfico destinados ao interlocutor infantil subverte o senso comum de que o livro destinado às crianças não precisa, necessariamente, ser bem elaborado. O artista investe-se em projetos verdadeiramente significativos para seus leitores, revelando projetos marcados pelo anseio de uma necessidade de comunicação, de formação estética e educativa. Desse modo, ainda de acordo com Ostrower,

A técnica representa um instrumento de trabalho, que o artista precisa conhecer – evidentemente – e dominar com plena soberania (aqui entenda-se bem: cada artista há de encontrar suas técnicas; não todas as técnicas do mundo, nenhum artista pretende ser um dicionário ambulante de técnicas). Mas nas obras de arte, as técnicas acabam se tornando invisíveis sendo absorvidas inteiramente pelas formas expressivas.<sup>18</sup>

O artista deixa marcas de diversas naturezas na obra sem que esteja necessariamente consciente desse gesto. Em entrevistas feitas com artistas que publicam livros para a infância, temos uma série de relatos sobre os elementos de construção de sentido pensados na relação palavra-imagem-suporte para conduzir o olhar do leitor<sup>19</sup>. Ao produzir criativamente, eles idealizam quem são seus interlocutores, partindo de suas experiências prévias, retomando suas experiências de infância, projetando-se como criança em sua produção.

### *O leitor ideal do livro ilustrado: o mercado e a vivência da infância*

Para compreender os motivos pelos quais os artistas escolhem o livro ilustrado como forma expressiva e os temas que julgam significativos para serem abordados em suas obras, é importante considerarmos o conceito bakhtiniano de dialogismo, segundo o qual, ao emitirmos um enunciado, sempre pressupomos um interlocutor. Nesse sentido, os artistas criadores de livros ilustrados foram questionados sobre quem são os leitores imaginados para os quais destinam suas obras.

Angela Lago, quando questionada sobre quem seriam seus leitores idealizados, assume que o mercado editorial entende o livro ilustrado ou o livro-imagem enquanto obra voltada ao público infantil e, por isso, produz suas obras de modo que atinjam, também, as crianças:

<sup>17</sup> OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999, p.9.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>19</sup> Para ver pesquisa mais ampla sobre o impacto da leitura das crianças para o processo de criação do livro ilustrado, ver: ARAÚJO, Hanna. *Processos de criação de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças*. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

O mercado é pra criança, eu sei disso. Eu estou interessada que a criança entenda o livro, sim. Se o livro se alargar pro público adulto, tá muito bem também, ele é muito bem-vindo, eu não excludo ninguém, mas a direção é a direção do mercado, e se eu mentir ia ser uma bobagem.<sup>20</sup>

Reconhecendo que quem direciona as produções como “para crianças” é muitas vezes o mercado editorial, e não os artistas, a artista francesa Sara confirma a avaliação de Lago:

Foi encontrando os editores que eu tomei consciência que os livros são destinados às crianças. O “mercado” é organizado assim! Então, tá bom: sejam pequenos ou grandes, eu não coloco distinção ou hierarquia entre os seres. É ao ser sensível que eu me dirijo [...].<sup>21</sup>

Essa é uma questão premente também entre os criadores de livros ilustrados no Brasil, como observa-se na percepção de Renato Moriconi:

Eu sei que eu estou dialogando com criança, mas não só pra ela. Eu não estou fazendo também a coisa só pra mim, porque se eu fizesse só pra mim eu não ia publicar. Preciso imprimir três mil livros se é só pra mim? Eu sei que eu tô dialogando com alguém e eu tenho que pensar: isso tá funcionando da maneira que eu quis? Eu penso mais nesse sentido, se tá compreensível. Agora, faixa etária eu não penso.<sup>22</sup>

No entanto, essa disposição do campo editorial pode funcionar igualmente como um propulsor de experimentações estéticas. Lago, por exemplo, reconhece que as produções editoriais de livro infantil investem nas produções inovadoras, com projetos gráficos inusitados, o que incentiva seus criadores quanto à experimentação artística, à exploração de técnicas, às poéticas, às narrativas, aos projetos gráficos etc.

Tenho consciência que o campo do livro de imagem é extremamente interessante porque ele é um campo de experimentação sim, hoje. Mas como ele tá dirigido pro público infantil, eu quero que ele chegue ao público infantil.<sup>23</sup>

A concepção do uso e do destinatário do livro sobre a qual Graça Lima discorreu demonstra sua consciência sobre o livro-imagem e seu potencial enquanto objeto de educação estética:

Esse conceito que o livro de imagem pra criança que não sabe ler, pra mim, caiu completamente em desuso. Na verdade eu acho que a gente devia fazer uma campanha “dê um livro infantil pra um amigo adulto”. Porque o livro ilustrado não é uma coisa que tá só dentro do universo infantil, você olha a ilustração, tem um encantamento, é como um objeto de arte, você olha e fala que lindo, então eu acho que ele tinha que ser trabalhado até mais com um espectro maior.<sup>24</sup>

De forma semelhante, para André Neves, seus livros não se destinam apenas ao olhar infantil, ainda que o objetivo seja uma leitura que ative a infância, ainda que pela rememoração:

<sup>20</sup> LAGO, A. *Entrevista a Hanna Araújo*. Belo Horizonte, 2008.

<sup>21</sup> SARA. *Entrevue avec Janine Kotwica, La Revue des Livres pour enfants*, avril 2006, p. 22, tradução nossa.

<sup>22</sup> MORICONI, Renato. *Entrevista a Hanna Araújo*. Paris, 2014.

<sup>23</sup> LAGO, A. *Entrevista a Hanna Araújo*. Belo Horizonte, 2008.

<sup>24</sup> LIMA, Graça. *Entrevista a Hanna Araújo*, Rio de Janeiro, 2008.

Eu crio uma imagem, e esse visual é pra qualquer olhar. Gosto quando a arte possibilita uma leitura universal, pra qualquer leitor, eu produzo um livro pra qualquer leitor, mas a estrutura do que eu faço é na vivência da infância, não é da criança. Da infância de qualquer leitor.<sup>25</sup>

André Neves cria seus livros visando atingir a infância de todas as pessoas, daquelas para quem a infância coincide com o momento presente, e para as que já vivenciaram-na e a revivem a partir de suas memórias. Não nega, no entanto, que o livro infantil ilustrado e os livros de imagem são enquadrados no mercado editorial brasileiro como produções para crianças pequenas, com faixas etárias determinadas. Sua produção, diz, é na vivência da infância:

Mas aquilo que eu produzo, tanto escrito quanto ilustrado, entrou num padrão de comércio que é voltado a um público determinado. Por exemplo, o livro *Casulos* não vai estar numa estante de livreria para adultos, nunca! Vai estar numa estante de livros que eu considero pra infância. Na seção determinada infantil.<sup>26</sup>

Muitos autores de texto/imagem acomodam os conteúdos expressivos dentro de um espectro de temas aptos à infância ou tratam temas mais densos/tensos de maneira metafórica e atingem excelente qualidade estética em obras consideradas “para crianças”. Roger Mello<sup>27</sup>, sobre seu modo de elaborar materiais para esses leitores, afirma se apegar à etimologia da palavra “criança”: trata-se daquele indivíduo que cria, deixando, assim, imagens com espaços vazios, fugindo do estereótipo de que as produções para crianças têm que conter os significados explícitos.

### *O público infantil e a apreensão estética*

Muitos adultos preocupam-se em engajar a criança desde bebê numa relação positiva com o livro e com a iniciação ao letramento, demonstrando uma concepção de que esses produtos têm papel fundamental no desenvolvimento das crianças – entendimento pautado numa ação presente com vistas ao futuro. Ou seja, geralmente se alimenta o gosto pela leitura objetivando seu encaminhamento ao sucesso escolar num futuro breve.

Muitas vezes, a expectativa no processo de formação do leitor considera a leitura da imagem ou da literatura para crianças como etapa importante a ser cumprida (e superada) como requisito para a leitura futura da Literatura. Se concebemos os Livros para Infância repletos de narrativas visuais, com pouco texto escrito, como produções para o acesso aos ainda “iletrados”, qual seria a contribuição para o porvir, do ponto de vista da literatura? Arizpe problematiza os usos e aplicações dos livros de imagem: “Se o que se pensa é que o propósito de um livro é ensinar a ler, que utilidade tem um livro sem palavras? O que podem aprender as crianças? Também, como é possível lê-lo, se não há nada que ‘ler’?”<sup>28</sup>. Percebe-se que Arizpe ironiza o próprio conceito de ler. Em seus estudos, ela apresenta a complexidade presente em bons livros para a infância, neste caso o livro-imagem, e demonstra quantos significados eles oferecem para serem lidos! Acreditamos que essa provocação de Arizpe nos convida para uma reflexão mais aguda acerca das concepções do ato de ler e sobre os objetivos que permeiam a educação de crianças pequenas.

<sup>25</sup> NEVES, André. *Entrevista a Hanna Araújo*. Porto Alegre, 2008.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> Anotações de diário de campo a partir de palestra proferida na Feira do Livro de Bolonha, 2014.

<sup>28</sup> ARIZPE, Evelyn. *Imagens que convidam a pensar. O “livro álbum sem palavras” e a resposta leitora*. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=380>>. Acesso em nov. 2014.

Porém, como apontamos, mais que objeto de acesso a uma etapa de formação educacional, o livro para a infância com proposta estética está direcionado a outro tipo de recepção, a fruição estética. A produção desses artistas que desenvolvem livros ilustrados se circunscreve àquilo que denominamos arte da mesma maneira que as obras dos artistas que se dedicam, por exemplo, à produção de telas, esculturas, fotografias, entre outras. Evidentemente, nos referimos às produções com apurado senso estético e esmero gráfico, pois textos e imagens que têm como suporte livros direcionados principalmente para as crianças não diminuem o valor dessas criações ou as tornam mais fáceis.

Isabelle Jan, no prefácio da obra de Parmegianni, chama a atenção para a anterioridade do estético nas obras ilustradas:

Toda criação, mesmo a mais diretamente acessível, a mais carregada de afeto, mesmo *Babar*, mesmo *Peter Rabbit* é artística antes de ser outra coisa, antes mesmo de ser “para criança”, os artistas que as conceberam, elaboraram, finalizaram, difundiram e trabalharam primeiro para resolver problemas estéticos que de acordo com a hora e o clima, o aqui e o agora, se colocavam [...].<sup>29</sup>

A receptividade do livro ilustrado para crianças é algo muito apreciado pelos artistas que encontram leitores dispostos a ler o livro independentemente de critérios externos. A particularidade presente na leitura do livro que congrega texto verbal-imagens-materialidade revela que as crianças buscam erigir sua leitura tendo como ferramenta a curiosidade, o descompromisso e o divertimento, a despeito de seus repertórios.

Apesar de a Arte ser uma área ampla e de definição controversa, para as crianças, no entanto, despreocupadas com as categorizações e nomenclaturas do universo adulto, arte é algo para ser vivenciado. Assistir a uma peça, ler uma história ou produzir plasticamente equipara-se ao envolvimento afetivo proporcionado pela experiência artística. A criança não dimensiona o repertório que se amplia, o saber que se cultiva ou a possível repercussão de um artista ou obra no circuito das artes. Ela vive a experiência de corpo inteiro.

A estética, em seu sentido amplo, nasce como discurso sobre o corpo (a *aesthesis* refere-se à percepção e à sensação humanas), assim, em sua definição primeira, tenta fazer essa descrição da vida sensível, ou seja, dos movimentos de afetos e aversões. A literatura para a infância evidencia de forma especial esse primeiro sentido, pois a combinação texto-imagens-suporte gera fascínio nas crianças: as menores colocam os livros na boca, como se os estivessem experimentando ao seu modo, ou estabelecem um jogo lúdico no ir e vir das páginas; quando maiores elas desenham sobre as ilustrações, como se buscassem complementar o desenho, elas se mantêm introspectivas, contemplando e construindo sentidos. Elas fruem a literatura para crianças.

Anna Marie Holm, sobre os desafios dos adultos em liberar as crianças para estarem com a arte, afirma que durante a experiência estética ocorre algo da ordem da amplitude, pois a “compreensão se dá por meio dos sentidos, ampliando a consciência. O interessante é que não temos que chegar a nada específico”<sup>30</sup> quando estamos diante da arte. Assim, as crianças são livres

<sup>29</sup> JAN, Isabelle. Prefácio. In: PARMEGIANNI, Claude-Anne. Op. cit., p. 14, tradução nossa.

<sup>30</sup> HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Trad. Olívia Mendonça da Motta Vieira. In: *Pro-Posições*. v. 15, n. I (43) - jan./abr. 2004, p. 84. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>. Acesso em maio 2015.

para relacionarem-se com os objetos de arte da forma como desejarem e critérios rígidos impedem que elas próprias conduzam sua construção de sentidos.

A apreciação estética, por vezes entendida como uma complexa relação desinteressada entre um objeto e o sujeito, ocorre na literatura para crianças de um modo distinto, uma vez que na infância as crianças não precisam se preparar para se relacionarem com os objetos de arte ou o fruir da arte. Na verdade, a disposição para a observação ou interação com a arte é presente no modo de a criança ser e estar no mundo, pois a curiosidade e a disponibilidade para o encantamento são inerentes à infância.

Encarnando a literatura, as crianças fruem as narrativas pelo aspecto ilusionista da ficção – não registram os sinais do ficcional e são capazes de desfrutar de uma riqueza de sensações, como medo, angústia, encantamento etc – e, na contramão dessa ingenuidade, pelo imaginário descontrolado pela cultura (mais livre do senso comum e do bom senso, dos apelos ideológicos, dos estereótipos), põem em ação uma imensa capacidade cognitiva por meio de sua imaginação produtiva.

Em pesquisa sobre processos de criação<sup>31</sup> verificamos que a interlocução – pressuposto presente no livro – é percebida pelas crianças por meio de suas palavras, suas imagens e sua materialidade. No estudo, T. (seis anos), dizia que o artista fala a partir das imagens: “–A gente imagina o que a pessoa pode falar. A gente pode pensar o que a pessoa tá tentando falar. A pessoa... O cara que fez o livro...”<sup>32</sup>. Podemos observar nas falas das crianças como os sujeitos constroem coletivamente seus discursos. J. (cinco anos), em continuação, afirma “–Eu vou falar uma coisa que o T. disse, eu vou dizer mais, vou colocar outra parte. O T. disse que a gente, as pessoas, podem imaginar o que a pessoa tá fazendo”, ao que T. corrigiu: “– Não, o que as pessoas tão falando...”. Os dizeres das crianças resumem a busca do artista na realização do livro ilustrado: o fazer e a narrativa, pois, como afirma T., as pessoas (os artistas) querem falar a partir de suas obras, é a criação artística como busca de expressão.

\*\*\*

A concepção contemporânea do livro ilustrado e do livro-imagem amplia e valoriza as possibilidades de criação e fruição, constituindo modos particulares de experiência com a Arte disponíveis para diferentes olhares.

Nessas buscas, os artistas dos livros reinventam a própria linguagem a cada obra. Neste artigo buscamos evidenciar a concepção do artista em relação ao seu leitor ideal(izado). Muitas vezes as falas refletem que não se restringem ao rótulo de obra “para criança” ou obra com cunho “infantil”, no sentido equivocado que o termo pode significar, ou seja, obra simples e fácil, apta a um leitor despreparado ou inapto à experiência estética. Quando esses artistas afirmam que criam para leitores múltiplos, estão mantendo uma postura respeitosa com as crianças, pois elas podem apreciar as obras assim como leitores de diversas idades, assim como ampliam a recepção, expandindo a atuação, o que resultaria em uma autonomia no campo literário e, conseqüentemente, mais associação de valor. A imaginação produtiva da experiência estética nos livros ilustrados une jovens leitores, mediadores de leitura e adultos em geral que apreciam narrativas em imagens que apostam em técnicas, temas e propostas complexas.

---

<sup>31</sup> ARAÚJO, Hanna. *Processos de criação de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças*. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

<sup>32</sup> Idem.

Como dissemos, a criação e o oferecimento de obras com apelo a esse tipo de experiência estética é importante para as crianças, a fim de oportunizar narrativas visuais adequadas para que elas conheçam o melhor que arte pode possibilitar para as pessoas: questionamento, criticidade, imaginação e fruição estética.

### Referências

ARAÚJO, Hanna. *Processos de criação de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças*. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARIZPE, Evelyn. *Imagens que convidam a pensar. O “livro álbum sem palavras” e a resposta leitora*. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=380>. Acesso em nov. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 1992.

ECO, Umberto. *Lector in fabula – leitura do texto literário*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

ESCARPIT, Robert. De la caricature à la bande dessinée. In : ESCARPIT, Denise. *L'enfant, L'image Et Le Récit*. Paris: Mouton, 1978.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. Tradução Olívia Mendonça da Motta Vieira. In: *Pro-Posições*. v. 15, n. I (43), jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/43-dossie-holmam.pdf>. Acesso em: maio 2015.

ISER, W. *O ato da leitura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LAGO, A. *Entrevista a Hanna Araújo*. Belo Horizonte, 2008.

LE MEN, Ségolène. *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris: Promodis, 1984.

NEVES, André. *Entrevista a Hanna Araújo*. Porto Alegre, 2008.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

MORICONI, Renato. *Entrevista a Hanna Araújo*. Paris, 2014.

PARMEGIANNI, Claude-Anne. *Les petits français illustrés 1860-1940: L'illustration pour enfants en France*. Paris: Éd. Du Cercle de la Librairie, 1989.

SARA. *Entrevue avec Janine Kotwica, La Revue des Livres pour enfants*, avril 2006.

Enviado em: 22 de abril de 2019

Aceito em: 20 de maio de 2019