

A ILUSTRAÇÃO DO LIVRO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DE UM ACERVO

THE ILLUSTRATION OF THE CHILD BOOK AND THE TEACHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF A COLLECTION

LA ILUSTRACIÓN DEL LIBRO INFANTIL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESOR: CONTRIBUCIONES EN UN ACERVO

*Márcia Tavares Silva

RESUMO: O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997, com o objetivo de garantir acesso a obras de literatura infantil e juvenil aos alunos da escola pública. O investimento sistemático, por parte do governo, na distribuição de obras para rede escolar resultou em ampla cobertura, com acervos de obras literárias, livros de referência e de apoio à formação de professores em todo território nacional. Embora abarque em seus acervos um número extenso de diversos gêneros, inicialmente, não havia denominação de títulos que contemplassem a narrativa visual ou o livro de imagens. O espaço conquistado pelo livro de imagens ainda é restrito e necessita de ampliação em direção da formação dos leitores e dos mediadores. Em 2004 o PNBE começou a incluir em seus acervos alguns livros de imagens, e em 2005 foi organizada a categoria “livro de imagem” – com a presença do livro *Ritinha bonitinha* (2005) de Eva Furnari - e a categoria “livros de narrativas por imagens” em 2010. Nesse artigo, nos deteremos, inicialmente, no percurso sobre a ilustração no livro infantil, e depois, na presença dos livros de imagens no PNBE que são apresentados nesse intervalo (2005/2010), nos interessa investigar as categorias e os livros aí colocados em suas definições para leitura e anos escolares indicados. Acreditamos que a discussão terminológica possa servir de ponto de partida para avaliar as relações estabelecidas entre os títulos dos acervos e os leitores para os quais estes são direcionados. Apoiamos nossas observações sobre livro de imagens e de narrativa visual em Hunt (2010), Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011) e sobre leitura de ilustração e formação do professor em Camargo (1988) e Ramos (2012).

PALAVRAS-CHAVE: PNBE, ilustração, livro infantil.

CAMINHOS DA ILUSTRAÇÃO DO LIVRO INFANTIL

Os livros destinados ao público infantil condensam, comumente, a articulação entre dois elementos: o texto escrito e a imagem visual. Essa articulação, quando equilibrada, promove o uso coerente das funções de cada uma dessas linguagens. Guardadas as devidas funções, o texto e a imagem podem dialogar e construir outros significados, que sugerem o próprio jogo polissêmico da leitura. Nesse jogo, por vezes,

* Professora da Unidade Acadêmica de Letras, (UFCG). Doutorado em Letras, Graduação em Licenciatura Plena em Letras (UFPB). E-mail: tavares.ufcg@gmail.com

⌘nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.135 -152, Maio/Agosto, 2017.ISSN:2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5072

existe uma relação entre imagem e texto de repetição e/ou de complementaridade, o que pode favorecer uma perspectiva pragmática e reducionista para a ilustração.

A perspectiva sobre o papel da ilustração no livro infantil divide várias críticas da produção de Literatura Infantil. Nelly Novaes Coelho (1993), destacando os chamados livros de imagem, ou de estampa, sintetiza que “embora não seja ‘literatura infantil’, no sentido tradicional do termo, pertencem tanto ao domínio da arte ‘literária’ como ao da arte ‘pedagógica’”. A autora reforça que no caso da ilustração essa funcionalidade, muitas vezes, suplanta o texto nas fases iniciais da formação do leitor infantil. No entanto, quando há a articulação entre as duas linguagens isso não ocorre; antes, a imagem destaca as passagens mais significativas da narrativa e sugere elementos para ampliação da leitura. Para observar as construções dos significados da ilustração nas narrativas para crianças, é necessário adotar uma perspectiva da ilustração não apenas como elemento constitutivo do livro infantil, mas como um importante modificador de sentidos.

Lajolo e Zilberman (1991) investigam a produção da ilustração em um percurso crescente e afirmam que nos livros infantis brasileiros contemporâneos o visual está no centro, “e não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal”. Retomando os aspectos de leitura, levantados por Novaes, Marly Amarilha (1997, p.17) comenta que “a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como por exemplo, a imobilidade da ilustração que favorece a capacidade de observação e análise”, e promove “uma rica experiência de cor, forma, perspectiva e significados”. Esta autora chama atenção para o cuidado que se deve ter para o procedimento que fica apenas na leitura, no caso do leitor inicial, de imagens e “não avança do pictórico para o verbal” (1997, p. 17).

Por outro lado, é imprescindível que se habilite o leitor para a integração entre as linguagens, não impondo uma redução do papel da ilustração na leitura. É necessário destacar que essa discussão muitas vezes não faz parte da rotina do leitor infantil na sala de aula, onde o texto escrito recebe a atenção e é o alvo prioritário de entendimento. Além disso, muitas vezes o livro didático, que comparece como única fonte de leitura, estabelece esse privilégio do escrito sobre a imagem. No artigo “Existe alguém mais bela do que eu?: a imagem das princesas no livro didático”, propomo-nos investigar o livro didático *Trabalhando com os gêneros do discurso – narrar: Conto de fadas*, das

autoras Eliana Gagliardi e Heloisa Amaral (2001). Na análise de uma atividade de comparação entre versões do conto de fadas Cinderela, percebemos que as ilustrações, que acompanhavam a atividade analisada, são plenas de significados e que também exercem uma função na formação do leitor. No entanto, eram completamente ignoradas como linguagem, gerando efeitos contraditórios, e minimizando as estratégias e simbolismos encontrados nas estruturas pictóricas.

Em nossa análise percebemos que havia uma perspectiva que classifica a ilustração como mero adorno que acompanha o texto, ou talvez até que se faça necessária para explicar algo, ou melhor, repetir algo que já foi dito no texto escrito. Não há menção nas atividades sobre as ilustrações, nem propostas de leitura das ilustrações. Esse posicionamento pode ser entendido dentro dos objetivos das autoras Eliana Gagliardi e Heloisa Amaral (2001, p. 22) e da coleção de trabalhar com gêneros do discurso, vejamos:

para o (...) [leitor] poder prosseguir estudando até se profissionalizar, poder exigir seus direitos, entender o porquê de seus deveres, enfim, poder exercer sua cidadania mais plenamente, seria importante saber mais sobre esses diversos textos que pertencem a variados gêneros.

Ou seja, a leitura do texto escrito é primordial para a construção dos sentidos, mas a leitura da imagem pode ser ignorada nessa construção. Essa perspectiva é gerada por um entendimento da Ilustração como ornamentação. No Michaelis, o verbete destinado à ilustração conduz para as funções de ornar ou elucidar o texto junto ao qual ela aparece, inclusive com exemplos como o do mapa geográfico. Temos ainda a ideia de esclarecimento ou explicação. No âmbito dos escritores, retomamos Cecília Meireles (1951, p. 55) que, discutindo os problemas da Literatura Infantil, assume uma perspectiva restritiva ao livro colorido e que abusa de gravuras:

O fato de a criança tomar um livro nas mãos, folheá-lo, passar os olhos por algumas páginas não deve iludir ninguém. Há mil artifícios e mil ocasiões para a tentativa de captura desse difícil leitor. São (...) as capas coloridas, (...) são as abundantes gravuras...Ah! tu, livro desprezioso, que, (...), uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda ...tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

Há uma valorização da palavra escrita como portadora única de múltiplas leituras. A imagem seria, neste contexto, uma linguagem óbvia e transitória, sem

possibilidades de outras significações que não a explicação e a sedução para uma experiência de fantasia e imaginação permanentes. É preciso destacar que em outros momentos a poeta se deixa seduzir pelos encantos do desenho e faz outras considerações sobre o papel da ilustração:

Para os pequeninos leitores, a boa lei parece ser a de grandes ilustrações e pequenos textos. Grandes e boas ilustrações, – pois à criança só se devia dar o ótimo. Já noutras leituras, mais adiantadas, quando a ilustração não exerça papel puramente decorativo, na ornamentação do texto, talvez se devesse restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender sem o auxílio da imagem – como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos. (MEIRELES, 1951, p. 64)

E perceptível que a autora chama atenção para o duplo papel da ilustração: ornamentação e esclarecimento do texto, mas ao mesmo tempo reconhece como há um papel significativo para a qualidade estética. Por sua vez, Lewis Carroll, defende, em *Alice no País das Maravilhas* (1865), na voz da menina protagonista, que um livro sem imagens não tem graça nenhuma. Nesse caso estamos diante de uma separação radical: ou bem a imagem apenas explica o texto escrito, é este é prioridade, ou bem o texto escrito é enfadonho e a imagem é o que importa. Diante desses exemplos, abre-se espaço, cada vez mais, para as discussões sobre o papel da ilustração no livro infantil. A ilustração enfocada, ora como porta de entrada para a leitura, num diálogo profícuo como o texto escrito, ora como uma primeira experiência com a imagem como forma de expressão artística. Assim, a partir dessas perspectivas se ampliam os sentidos da ilustração, que deixam a acepção limitadora da função de ornar e elucidar o texto escrito para, no dizer de Mario Quintana (1993), “fazer parte do poema” e assim, integrar as formas de leituras da escrita e da imagem visual. Nesse sentido, percebemos o conceito de ilustração como uma linguagem que estabelece uma relação com o texto, por vezes, mais plurissignificativa do que apenas a descrição referencial. Segundo Camargo (2004, p. 4):

se entendermos essa relação como uma relação de coerência, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la.

Camargo, escritor e ilustrador, em seu livro *Ilustração do livro infantil* (1995) confere, apoiado nas funções da linguagem de Roman Jakobson, oito funções à

ilustração: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e de pontuação. A imagem tem *função representativa*, quando imita a aparência do ser ao qual se refere; *função descritiva*, quando *detalha* essa aparência; *função narrativa*, quando situa o ser representado em *devir*, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas); *função simbólica*, quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras nacionais; *função expressiva*, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando ressalta as emoções e sentimentos do ser representado; *função estética*, quando enfatiza a *forma* da mensagem visual, ou seja, sua configuração visual; *função lúdica*, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; *função conativa*, quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; *função metalinguística*, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou é a ela diretamente relacionado, como citação de imagens etc.; *função fática*, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; *função de pontuação*, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos.

Muito mais do que apenas *ornar* ou *elucidar* o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante¹.

Essas funções compreendem uma percepção de que a ilustração de um texto condensa muitas possibilidades de diálogo entre o que está escrito e a imagem visual, carregando as leituras do texto de significados, narrando as ações, usando de metalinguagens visuais ou simplesmente anunciando seu início ou fim. A leitura dos elementos visuais compreende uma das possíveis abordagens do texto literário produzido para crianças. A linguagem visual realiza-se através dos elementos do projeto gráfico, dos tipos das letras de títulos e textos, da diagramação das páginas, do uso das

¹ Considerações a partir de CAMARGO(1995)

cores ou sua ausência, de estilos e técnicas, entre outros aspectos. Além disso, segundo Mokarzel (apud Ramos e Panuzzo, 1998, p. 6) a ilustração “é um objeto de reprodução e está inserida em uma indústria cultural. Inter-relaciona-se com outras linguagens, (...). Dialoga com o verbal, mas pode utilizar recursos advindos do cinema, da pintura, dos quadrinhos.”

O aspecto que parece mais significativo, nesse encontro entre imagem e texto é a percepção da forma como dialogam texto e imagem, sem que haja o predomínio de um sobre o outro. Nesse caso, então, realizar a leitura é proceder à investigação do diálogo entre a ilustração e o texto. Para Luis Camargo (2004, p.3), “a relação entre ilustração e texto pode ser denominada *coerência intersemiótica*”, que o autor empresta, de forma ampliada, do conceito de *coerência textual*.

Pode-se entender a *coerência intersemiótica* como a relação de *coerência*, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto. Como essa *convergência* só ocorre nos casos ideais, pode-se falar em três graus de coerência: a *convergência*, o *desvio* e a *contradição*. Avaliar, portanto, a *coerência* entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração *converge* para os significados do texto, deles se *desvia* ou os *contradiz*.

A perspectiva adotada pelo ilustrador é de coerência também no entendimento da relação entre imagem/ilustração e texto. Não há, segundo o autor, ganho estético quando um dos textos suplanta o outro. A ideia de *coerência intersemiótica* perpassa a noção de interligação entre as linguagens e, assim, de construção do diálogo. Essa perspectiva de diálogo é seguida por Maria Alice Faria (2004, p. 14):

Em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil. Quando o livro não tem claramente uma função pedagógica como auxiliar na alfabetização, o que justifica a repetição do enunciado escrito na imagem, considera-se que a boa ilustração deve ser de complementaridade, ou seja, ‘um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o outro, por causa da sua própria constituição, não poderia dizer’.

Deparamo-nos, desse modo, com um confronto entre essas funções para a imagem do texto infantil: uma pedagógica, que define para a ilustração a explicação do texto escrito, e outra lúdica, que amplia o significado do texto e atravessa os sentidos

possíveis esboçados nas cores e traços. Podemos entender que tanto Luis Camargo quanto M^a Alice Faria definem suas perspectivas a partir do entendimento da ilustração como uma forma de aproximação com a arte visual e como uma linguagem que possui um significado – possível de ser lido e analisado, sem diminuir ou ancorar suas afirmações em hierarquias entre as linguagens verbal e visual dos elementos do livro infantil. Em alguns casos, é a ilustração que inicia o jogo de sentidos, em outros, o texto. Os autores propõem a leitura a partir desses pontos, mas sem restringir a possibilidade de construção de significados. Vejamos alguns casos a partir das perspectivas dos dois autores, privilegiando o diálogo entre as duas linguagens.

No livro *As férias da Bruxa Onilda* (1996) – de E. Larreula e ilustrações de R. Capdevilla –, a Bruxa Onilda tenta fugir do calor insuportável do verão, viajando para férias na praia. As ilustrações são todas coloridas e seguem o ritmo das histórias em quadrinhos, ricas em detalhes e situações menores dentro das cenas narradas. Os traços se aproximam das linhas livres e descontínuas da caricatura e do cartum. As cores são quentes e de tons suaves, lembrando a atmosfera da estação retratada. O texto é curto e contado em primeira pessoa, já que a coleção é o diário da bruxa, vejamos:

Consegui um quarto, bem de frente para o mar. “Será um ótimo lugar pra descansar”, pensei. E para não ser reconhecida, comprei um chapéu de palha e óculos de sol. Mas, todo mundo continuava com os olhos em cima de mim. Seria por causa do meu vestido? (p. 10)

O drama da cansada bruxa torna-se cômico desde que se estabelece a diferença entre ela e os que estão a sua volta. Por se tratar de uma bruxa famosa, Onilda quer ficar bem escondida e aproveitar o seu descanso. Ela fica satisfeita de constatar que há muita gente na praia e ninguém vai perceber sua presença. Há ainda uma quebra de paradigmas dos contos de fadas, uma vez que a bruxa não aparece aqui como imagem de maldade, feiúra ou condenação. As situações cotidianas se apresentam conflituosas também para ela, e as tentativas de disfarce são tão ingênuas quanto o humor que percorre o texto. Mesmo sendo uma tradução, o efeito permanece. Mas, como não consegue passar despercebida, Onilda resolve usar outra estratégia: “Aí, resolvi trocar de roupa. Com maiô, talvez não chamasse tanto a atenção”.(p.13).

Figura 1. As férias da bruxa na praia



Fonte <LAURREULA, E e CAPDEVILA, R, 1996 >.

Na ilustração (Figura 1) em análise vemos o cenário de uma praia e todos os seus elementos: guarda-sóis coloridos, crianças e seus castelos de areia, pessoas com roupas de banho, vendedor de picolé, entre outros. Em primeiro plano está Onilda, saindo do quarto reservado para troca de roupas. Ali, pelo índice da bandeira indicando a presença da bruxa, já fica estabelecida a diferença entre a personagem protagonista e os outros personagens que estão na praia. Ao sair, a bruxa está vestida com uma roupa de banho que mais parece um pijama, em um total desequilíbrio com as roupas dos banhistas, que estão de maiô, biquínis e/ou calções de banho. Esse desencontro provoca a situação engraçada. Além disso, a contradição entre a ilustração e o texto promove a construção do sentido cômico. A figura da personagem, por si só, já é engraçada e o texto, que levanta as expectativas de Onilda de não chamar atenção, se desencontram e provocam o riso. O leitor percebe, então, as duas linguagens em conjunto. O que provoca o riso não é apenas a ilustração, nem o texto. A relação que se estabelece é de contradição, mas não provoca incoerência, provoca o riso e a situação inusitada. Há então plena *coerência intersemiótica*, concordando com Camargo. Também não há aqui a *função pedagógica* identificada por Maria Alice Faria, o texto está livre da repetição e pode favorecer outras leituras. Quando a perspectiva pedagógica suplanta essa interação temos as ilustrações de caráter explicativo e repetitivo. Vejamos o caso de *As araras*, de Mary e Eduardo França, ilustrados pelos autores:

Figura 2 - Araras



Fonte:< França e França, 2002>

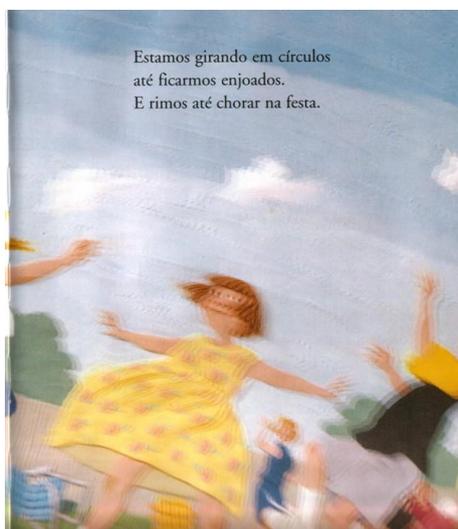
A ilustração (Figura 2) é extremamente colorida, retomando o modelo natural dos bichos retratados. A técnica utilizada é de lápis de cor, as cores são quentes e percebe-se uma repetição de linhas convergentes que continuam o formato das cabeças dos pássaros. O fundo neutro completa o destaque dado aos animais em primeiro plano. O modelo natural aproxima o livro de uma estrutura de livro didático de ciências biológicas. Essa ideia é reforçada no texto quando temos os modos de viver das araras, dos tucanos, etc. Neste exemplo, embora haja a coerência entre a imagem e o texto, já que não há contradição, não ocorre uma construção de sentidos além da explicação. A repetição é tão marcada que o texto, curto e sem atrativos, também reforça essa continuidade. É clara a intenção pedagógica, inclusive reiterada pelos objetivos da Coleção Corre Cutia: “Através dos textos e das ilustrações desta coleção, em que os bichos brasileiros são apresentados em seu habitat natural, a criança vai descobrir a beleza e a imensa riqueza da nossa fauna”(contra capa).

No primeiro exemplo temos uma relação construída pela interação entre os elementos plásticos/narrativos da ilustração e do texto escrito, o que vai favorecer a dimensão imaginativa do leitor. No segundo, embora haja a coerência entre o texto e a imagem não há uma ampliação de sentidos para além da explicação. Vejamos um último exemplo em que esses resultados são entrecruzados. O livro *A festinha* (2003), de Barbara Reid, ilustrado pela autora, conta um dia de festa na rotina de duas meninas. Desde a preparação e saída, passando por vários momentos da festa, até a volta para casa. O texto, de frases curtas, está indicado, pela editora, para crianças a partir de três anos. A ilustração é rica em detalhes, possui ângulos diversos, closes e planos abertos,

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.135 - 152, Maio/Agosto, 2017.ISSN:2236-0441
DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5072>

ampliando as possibilidades da narrativa e garantindo a evolução dos movimentos da festa. A técnica usada por Reid é a massa plástica trabalhada em uma dimensão. Essa técnica confere movimento e dinamicidade à narrativa. O melhor exemplo disso pode ser visto na ilustração seguinte:

Figura 03 Festinha:



Fonte <Reid, 2003>.

O recurso utilizado para enfatizar a sensação da brincadeira de “girar em círculos” é garantido pela distorção do foco utilizada na composição da imagem. O dinamismo da brincadeira é enunciado no texto, mas só se completa pela leitura da imagem. Nesse caso, a ilustração funciona como um elemento plástico e narrativo que conta a história, e o seu acréscimo garante o entendimento da narrativa, sem dependência do texto escrito. A ampliação dos significados também se atualiza pela experiência do leitor infantil, a sensação de tonteira e desequilíbrio da brincadeira é vivenciada pelas duas linguagens constituintes do livro.

Nos três casos analisados, a ilustração estabelece relações com o texto escrito. Nos casos mais férteis de sentidos há uma relação de *coerência intersemiótica*, segundo Luis Camargo, “pelo fato de articular dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual”(2004,p.4). Apenas no segundo exemplo, *As araras*, de Mary e Eliardo França, os sentidos produzidos são mais restritos ao pedagógico e explicativo, assim, a ilustração repete a informação do texto escrito sem acréscimos. Entre os dois outros exemplos não há divergência, mas variação de recursos. Não há como exigir que a ilustração traga tudo que é anunciado no texto, nem que haja uma tradução visual, uma

vez que cada elemento guarda suas devidas características. O que se faz necessário é atentar para o fato de que a ilustração é um elemento do livro infantil que se mostra carregada de sentidos. A relação entre imagem/ilustração e texto não precisa ser repetitiva e explicativa, mas necessita estabelecer um diálogo através do qual seja possível a exploração dos recursos disponível ao leitor, para incentivá-la na construção dos vários sentidos possíveis nessas duas linguagens. Esse equilíbrio buscado entre as linguagens e concretizado nos livros infantis esteve ausente durante bom tempo em acervos de iniciativa pública.vejamos a seguir como esse percurso foi desenhado nas edições do PNBE de 2005 a 2015.

O LIVRO ILUSTRADO E O DE IMAGENS NO PNBE 2005 – 2010

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado em 1997, com o objetivo de garantir acesso a obras de literatura infantil e juvenil aos alunos da escola pública que, de outro modo, não poderiam tê-lo. O investimento sistemático, por parte do governo, na distribuição de obras para rede escolar resultou em ampla cobertura, com a distribuição de obras literárias, além de livros de referência e de apoio à formação de professores das escolas públicas em todo território nacional. O intuito do governo com esse programa de democratização de conhecimentos é contribuir para a formação de leitores.

Segundo dados do portal do FNDE o PNBE de 2003 foi executado em cinco diferentes ações: Literatura em minha casa (uso pessoal e propriedade do aluno) – alunos matriculados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental; Palavras da gente – Educação de Jovens e Adultos (uso pessoal e propriedade do aluno) – alunos da última série correspondente à última etapa do 2º segmento da educação de jovens e adultos dos cursos presenciais; Casa da Leitura (para uso de toda comunidade do município) – uso comunitário no município; Biblioteca do Professor (uso pessoal e propriedade do professor) – professores da rede pública das classes de alfabetização e do 2º ao 5º ano do ensino fundamental; Biblioteca Escolar (para a biblioteca da escola e uso da comunidade escolar) – escolas com maior número de alunos de 6º a 9º ano. O PNBE 2003 atendeu: 3.449.253 estudantes de 4ª série, em 124.408 escolas, com 4.062.510 coleções; 2.969.086 estudantes de 8ª série, em 35.685 escolas, com 3.745.810 coleções;

e 463.134 estudantes de séries, etapas e ciclos finais do ensino fundamental de educação de jovens e adultos (EJA), em 10.964 escolas, com 544.916 coleções.

De acordo com informações disponibilizadas pelo FNDE em seu site oficial, na edição 2005, o PNBE beneficiou todas as escolas públicas brasileiras, das séries iniciais do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª série. De uma forma mais precisa, foram alcançadas 136.389 escolas; 16.990.818 alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental público brasileiro, que representam 8,7% da população brasileira e foram distribuídos 5.918.966 livros em todo País. A partir de 2005, após inúmeras discussões, o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares, e nesse ano, com foco nas bibliotecas das escolas públicas de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental. Com esta ação procurou-se valorizar a biblioteca como promotora da universalização do conhecimento.

Em o PNBE começou a incluir em seus acervos alguns livros de imagens, e em 2005 foi organizada a categoria “livro de imagem” – com a presença do livro *Ritinha bonitinha* (2005) de Eva Furnari - e a categoria “livros de narrativas por imagens” em 2010. Nesse artigo, nos deteremos nos livros de imagens que são apresentados nesse intervalo (2005/2010), nos interessa investigar as categorias e os livros aí colocados em suas definições para leitura e anos escolares indicados. Acreditamos que a discussão terminológica possa servir de ponto de partida para avaliar as relações estabelecidas entre os títulos dos acervos e os leitores para os quais estes são direcionados. Obedecendo ao que foi previsto no edital do PNBE/2008 deveriam ser selecionadas para cada acervo, obras em cada um dos três agrupamentos seguintes:

1. textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas;
2. textos em prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias;
3. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, edital PNBE/2008)

No guia de leitura *Literatura na infância: imagens e palavras* (2008) com elaboração de Paiva et al, e realização do CEALE/UFMG/MEC, a seguinte distribuição é apresentada, considerando as obras ilustradas/de imagem e em histórias em quadrinhos enviadas pelas editoras para concorrer ao edital:

Fig. 4 Quadro de livros inscritos no PNBE/2008

Livros inscritos no PNBE/2008, Educação Infantil,
por agrupamento, em percentagens



Fonte: <PAIVA et al . (2008)>

No acervo dos sessenta livros contabilizados como de imagens e/ou história em quadrinhos temos livros ilustrados, e livros só de imagens, no total oito livros, sem texto e com predominância de paginação dupla, coloridos e com número de página variando entre 25 e 40 no total. São eles: *Ritinha Bonitinha* – Eva Furnari (1990); *Feito bicho* – Gabriela Brioschi (2007); *Passarinhando* – Nathalia Sá Cavalcante (2008); *Shhh* – Juan Gedovius (2008); *O presente que veio do céu* – Regina Rennó (2008); *Quanto isto vira aquilo* – Guto Lins (2007); *Ida e volta* – Juarez Machado (2001) e *Bambolina* – Michele Iacocca (2007) (BRASIL, Acervo do Pnbe 2008)

As ilustrações são extremamente coloridas, retomando modelos de várias estéticas e traços variados desde o mais natural até os traços que misturam linguagens diferentes. As técnicas utilizadas vão de lápis de cores, paleta de cores quentes e fundo branco bastante comum. Percebe-se uma repetição de linhas convergentes que continuam as informações para favorecer as ações das narrativas. O fundo neutro completa o destaque dado aos detalhes em primeiro plano. Nos livros selecionados temos uma relação construída pela interação entre os elementos plásticos/narrativos da ilustração e a continuidade narrativa, o que vai favorecer a dimensão imaginativa do leitor, assim há uma ampliação de sentidos para além da explicação. Nesse caso, a ilustração funciona como o elemento plástico e narrativo que conta a história e o seu funcionamento garante o entendimento da narrativa, sem dependência do texto escrito. A ampliação dos significados também se atualiza pela experiência do leitor infantil, as sensações são vivenciadas pelas linguagens plásticas constituintes do livro. Nos casos analisados a ilustração estabelece as relações narrativas de sentido através do uso de

cores e formas específicas, pistas são distribuídas ao longo das obras para conduzir o leitor para a sequência das ações com o texto escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como não se apresenta um texto incoerente para os alunos, o professor não deveria se utilizar de uma ilustração com elementos que não estão coerentes com o texto a que se refere, essas e outras questões devem ser avaliadas quando se analisa a ilustração do livro infantil. O desenho como primeira linguagem e como atividade encarada seriamente pela criança, deve ser considerado como aliado essencial na tarefa de ler, pois é possível ler também cores, traços, luzes e sombras. No entanto, essa perspectiva necessita de uma relação direta com a própria experiência do educador com a leitura de imagens. Durante a realização de oficinas de literatura infantil, que em conjunto abordavam a leitura de imagens, procuramos levar essas considerações sobre ilustração e desenho infantil aos educadores do ensino fundamental. Estas oficinas foram realizadas em encontros pedagógicos, semanas acadêmicas, e em escolas de ensino fundamental, contando com a participação de alunos dos cursos de pedagogia e de letras, professores de ensino médio e fundamental, diretores e orientadores pedagógicos das escolas.

Na realização dessas oficinas os participantes faziam a observação, análise e discussão sobre as ilustrações de vários livros de prosa e poesia. Uma das tarefas executadas consistia na ilustração de poemas de uma antologia poética entregue durante a oficina. Após a montagem de cada ilustração, os participantes realizavam a apresentação e a apreciação de seus desenhos e uma exposição era montada no espaço em que aconteciam as atividades. A partir, principalmente, dessa atividade era realizada a discussão sobre o papel da ilustração e do desenho da criança, concentrando os comentários para as ilustrações dos poemas escolhidos pelos professores, e que estavam originalmente nos livros. Após essa análise, a percepção dos professores se alterava, em vista de se surpreenderem com os traços em comum com os desenhos feitos pelos ilustradores dos livros, e de perceberem que suas composições, muitas vezes, privilegiavam detalhes esquecidos nas ilustrações originais. A principal contribuição de oficinas com esse tipo de atividade é a percepção de como o desenho e a ilustração

podem assumir uma variedade de significados, que nem sempre necessitam ser uma cópia fiel de modelo pré-existente.

A ilustração no livro infantil pode ocupar o papel de anfitriã no convite para a literatura. No entanto, é necessário que se desautomatizem os preconceitos e fórmulas prontas com relação ao desenho e a linguagem visual. A análise da ilustração deve estar relacionada com a compreensão da importância do desenho infantil, da linguagem visual como portadora de significados, e do contato essencial entre a imagem e o texto escrito. Essa percepção só é viável se a visão pragmática e fragmentada do ensino for abandonada em nome do desenvolvimento da capacidade criadora, incentivando a imaginação da criança. O conhecimento através de várias fontes, a intervenção equilibrada do professor e as relações com a imagem visual são caminhos a serem percorridos.

A iniciativa de composição do PNBE com livros de imagens vem crescendo e se configuram como uma resposta a necessidade de demandas de uma produção contemporânea. Embora seja escassa a informação sobre os livros de imagens e mesmo as orientações ainda são pouco divulgadas, temos o guia de leitura produzido pelo Ceale/UFMG que comenta cada um dos sessenta livros. Percebemos a predominância das escolhas recaem em livros de narrativa e que conduzem aos recursos de contar por imagens de diversas estéticas e com recursos variados. O espaço conquistado pelo livro de imagens ainda é restrito e necessita de ampliação em direção a uma formação de leitores e de mediadores, mas, a iniciativa do acervo é uma das mais atualizadas e corresponde a uma visão contemporânea do livro ilustrado.

THE ILLUSTRATION OF THE CHILD BOOK AND THE TEACHER EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF A COLLECTION

ABSTRACT: The School Library National Program (PNBE), created in 1997, aims to guarantee access of children's and juvenile literature works to public school students. The systematic investment from the government, regarding the distribution of literary works to schools, resulted into a significant support, with collections of literary works, reference and support books related to teacher education in all national territory. Although, primarily, these collections contained a wide number of many narrative genres, there were no books in which its titles focused on the visual narrative or on the picture book. The conquered place of the picture book is still restricted, and it needs amplification towards the training of readers and mediators. In 2004 the PNBE started including in its collections some picture books, and in 2005 it was organized the category "picture book" – with the presence of the book *Ritinha bonitinha* (2005) by Eva Furnari – and the category "narrative books by pictures" in 2010. In this paper, we will focus, primarily, on the route about the illustration on the child book, and then, we will investigate the categories and the books presented on PNBE in this period (2005/2010), considering its definitions for reading and its school years' indications. We believe that the terminological discussion may be a starting point to evaluate the established relations among the titles of the collections and the readers to which these titles are directed. We support our observations about picture books and visual narrative in Hunt (2010), Nikolajeva and Scott (2011) and Linden (2011); and about illustration reading and teacher education in Camargo (1988) and Ramos (2012).

KEY-WORDS: PNBE, illustration, child book.

LA ILUSTRACIÓN DEL LIBRO INFANTIL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESOR: CONTRIBUCIONES EN UN ACERVO

RESUMEN: El Programa Nacional Biblioteca de la Escuela (PNBE) fue creado en 1997, con el objetivo de garantizar acceso a las obras de literatura infantil y juvenil a los estudiantes de la escuela pública. La inversión sistemática, por parte del gobierno, en la distribución de obras para la red escolar resultó en una amplia cobertura, con acervos de obras literarias, libros de referencia y de apoyo para la formación de profesores en todo el territorio nacional. Aunque abarque en sus acervos un amplio número de diversos géneros, inicialmente, no había denominación de títulos que hubiera contemplado la narrativa visual o el libro de imágenes. El espacio que he conquistado el libro de imágenes aún es limitado y necesita de ampliación en dirección a la formación de los lectores y de los mediadores. En 2004 el PNBE empezó a incluir en sus acervos algunos libros de imágenes, y en 2005 fue organizada la categoría "libro de imagen" – con la presencia del libro *Ritinha bonitinha* (2005) de Eva Furnari – y la categoría "libros de narrativas por imágenes" en 2010. En este trabajo, enfocaremos, inicialmente, en el trayecto sobre la ilustración del libro infantil, y después, en la presencia de los libros de imágenes en el PNBE que se presentan en este intervalo (2005/2010), agrádanos investigar las categorías y los libros que allí han colocados en sus definiciones para la lectura y años escolares indicados. Creemos que la discusión terminológica pueda servir de punto de partida para evaluar las relaciones que se establecen entre los títulos de los acervos y los lectores a quienes se lo han dirigido. Apoyamos nuestras observaciones acerca del libro de imágenes y de narrativa visual en Hunt (2010), Nikolajeva y Scott (2011) y Linden (2011) y en la lectura de ilustración y formación del profesor en Camargo (1988) y Ramos (2012).

PALABRAS-CLAVE: PNBE, ilustración, libro infantil.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.135 - 152, Maio/Agosto, 2017. ISSN:2236-0441
DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5072>

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas. Petrópolis: Vozes/ Natal: EDURFRN,1997.

CAMARGO, Luis. Ilustração do livro infantil. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1995.

_____, A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia.

In:infantil.<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Acesso> em: 27 de dezembro de 2017.

COELHO, Nelly N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

FARIA, Ma.Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANÇA, Mary e FRANÇA, Eliardo. As araras. São Paulo: Ática, 2002

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias.São Paulo: Ática, 1991

LAURREULA, E. e CAPDEVILA, R. As férias da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione, 1996.

LINDEN, Sophie Van der. Para ler o livro ilustrado. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MEIRELES, Cecília. Problemas de literatura infantil. 2 ed São Paulo: Summus editorial, 1979.

MICHAELIS. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

NIKOLAVEJA, Maria e SCOTT, Carole. Livro ilustrado: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAIVA, Aparecida et. Al. Literatura na infância: imagens e palavras UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita,. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: 2008.

QUINTANA, Mario. “Da paginação”. Poesias. 6 ed. Porto Alegre: Globo,1993.

RAMOS, Flávia B. e PANOZZO, Neiva S.P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem: Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2004. In: https://webs.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html. Acesso em 27 de dezembro de 2017.

RAMOS, Graça. A imagem nos livros infantis - caminhos para ler o texto visual. São Paulo: Autêntica, 2011.

REID, Barbara. A festinha. Il da autora. (Trad. Thelma Babaoka). São Paulo: Caramelo, 2003.

SAGAE, Peter O'. Imagens e enigmas na literatura para crianças. Tese de doutorado, USP, São Paulo, 2008.

TAVARES, Márcia. Brincar com palavras e imagens In: PINHEIRO, Hélder. (org) Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

TAVARES, Márcia. Ilustração e palavra: diálogos no livro infantil. SINALGE - Simpósio Nacional Linguagens e Gêneros Textuais. Campina Grande: UEPB, 2007

_____, Olhando de perto a menina bonita. Revista Leia Escola. v.5, n 1 p.65 – 76. 2002

_____, Existe alguém mais bela do que eu?: a imagem das princesas no livro didático. Anais I Encontro Nacional Sobre Literatura Infanto-Juvenil e Ensino. Campina Grande: Bagagem, 2006.

VIANA, Fernanda L., MARTINS, Marta e COQUET, Eduarda. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Bezerra. 2002.

WALTY, Ivete L. C., FONSECA, M^a Nazareth S. e M^a Zilda F. (2001) Palavra e imagem: leituras cruzadas. São Paulo: Autêntica, 2001.

Recebido em maio de 2017

Aprovado em agosto de 2017