

Referencial teórico

Os processos imersivos e o prazer da leitura constituem o ponto de partida para este momento do estudo. Crianças têm, particularmente, o dom de se envolverem com as histórias que leem, e essa parece ser uma constatação antiga:

Em uma história de Andersen aparece um livro cujo preço valia a "metade do reino". Nele tudo estava vivo. "Os pássaros cantavam, as pessoas saíam do livro e falavam." Mas quando a princesa virava a página "pulavam imediatamente de volta, para que não houvesse nenhuma desordem" (Benjamin, 2002, p.69).

O autor prossegue dizendo:

[...] Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse Mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso (Benjamin, 2002, p.69).

No Brasil, na edição de 1930 de *Reinações de Narizinho* (Lobato, 1930), J. Guillin também tentou traduzir o que as páginas do livro infantil que ilustrara continham e como a criança entrava nesse universo (figura 4). O próprio Lobato, em 1926 (apud Cagnetti, 1998) lembrava de como ele mesmo tinha se envolvido com narrativas na infância e percebia como as crianças se encantavam com a leitura. Em uma carta ao amigo Godofredo Rangel¹ escrevera que "para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robinson Crusoe. Ainda acabo fazendo livros onde as crianças possam morar" (Lobato apud Cagnetti, 1998).

¹ Amigo e correspondente de Monteiro Lobato, cujas cartas encontram-se nos dois volumes de "A Barca de Gleyre". CAGNETTI, Sueli. Lobato, o Andersen brasileiro. In: Anexo. Disponível em <<http://www1.an.com.br/1998/abr/18/0ane.htm>>. Acesso em: 28 jun.2002.

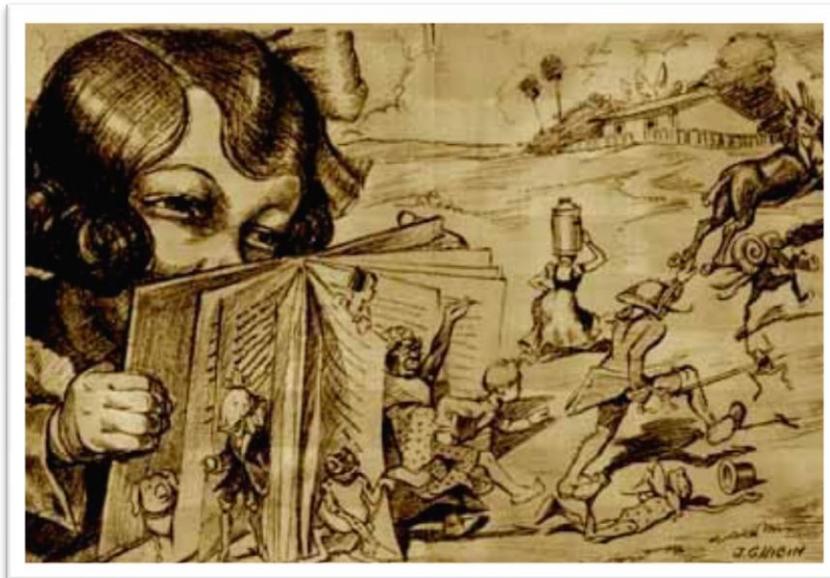


Figura 4. Ilustração de J. Guillin: *Reinações de Narizinho*, 1930 ².

Como receberá a criança de hoje, já nascida dentre os recursos tecnológicos oferecidos pelas mídias digitais, uma ampliação de sua fantasia, uma entrada, que as ilustrações animadas podem oferecer? Até que ponto essa nova forma de ilustrar histórias: essas imagens que podem se mover, a afetarão?

Imersão, “*the classic suspension of disbelief*” ³ (Bizzocchi e Woodbury, 2003) é um termo metafórico que provém da experiência física da submersão na água. Procuramos a mesma sensação em uma situação de submersão psicológica de um mergulho em uma piscina, ou no mar: “estar cercado por uma realidade completamente diferente, como a água. Muitas pessoas ouvem música desta maneira, como um prazeroso mergulho nas partes verbais do cérebro” (Murray, 1997, p.110). Assim, a idéia de imersão, em geral, é facilmente relacionada a entornos de realidade virtual (RV), que cercam o usuário com imagens e sons de mundos fictícios, nos quais é possível para este sujeito se movimentar, e se perceber como parte deles. A Realidade Virtual (RV) está relacionada à “sensação física” da presença dentro da RV, a sensação de “estar lá”. Porém, a imersão está longe de ser algo novo: em literatura, é descrita como um padrão de leitura estável

² Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/cedae/Exposicoes/Expo_Lobato_BL/narizinho.jpg>. Acesso em 17/04/2007

³Pela expressão: ‘a clássica suspensão da incredulidade’ é como se referem à imersão vários autores, inclusive Berenger (1998), que também a define como “o santo Graal da interatividade”.

e contínuo que ocupa completamente nossas capacidades cognitivas (Murray, 1997).

Sabe-se que a leitura é um processo ativo, que age por conta própria, assim em aquele que lê pratica e sofre o processo, sendo-lhe impossível a passividade. Isto se dá porque durante o ato de ler, surgem outras narrativas paralelas, alternativas às que al estão sendo apresentadas. O leitor pode se transformar em personagem, imitar sua voz, e até “ajustar a ênfase da história para ajustar os nossos (seus) próprios interesses, e montar o enredo dentro do esquema cognitivo que integra os nossos próprios sistemas de crenças e conhecimento.” O mesmo se dá relativamente ao cinema: “tomamos cenas fragmentadas e mentalmente suprimos as partes que faltam [...] e antecipamos a forma como a história deverá se desenrolar (Murray, 1997, p.110).

Enquanto estado emocional, a imersão não é uniforme. A profundidade da imersão possui gradação, pode ser classificada dentro de algumas categorias em função do tipo de envolvimento em diferentes situações (Glassner, 1997):

- *Curiosidade* é o estágio mais fraco, a forma mais distante de conexão.
- *Simpatia* surge quando começamos a ver o mundo, através dos olhos da personagem. Não estamos ainda mobilizados por algo que lhe aconteça, mas estamos atentos.
- *Identificação* é a primeira forma de conexão forte com a personagem. Começamos a ver elementos nossos nela, e elementos dela em nós. Neste estado, nos perguntamos o que faríamos se estivéssemos em seu lugar e começamos a sentir algo do que a personagem está sentindo.
- *Empatia* é um forte sentido de ligação emocional com a personagem. Mantemo-nos conscientes de nós mesmos, mas nos envolvemos nos esforços da personagem.
- *Transporte* é o estado no qual realmente perdemos o limite, a linha divisória entre nós e a personagem, confundindo-nos com ela.

Crianças têm o dom de chegar nesse último estágio – o do transporte - com frequência e facilidade. Quando brincam, assumem uma personagem e a incorporam como se fossem reais (Benjamin, 2002). Muitas vezes, como este autor notara no conto de Andersen, o mesmo acontece quando leem histórias ou ouvem contos narrados: elas, de fato, se transportam. É possível identificar facilmente que estão imersas na história, que passaram a vivê-la como real, que

ocorreu a mágica “*suspension of disbelief*”. Aquilo não mais é um faz-de-conta. Já não mais lembram que aquilo não é a vida “real”.

2.1 Imersão e narrativa digital

Na experiência digital narrativa, como se dá o processo da imersão? Até o começo do século XXI, as narrativas em suporte digital só existiam mediadas por computadores ou equipamentos Realidade Virtual (RV). O advento dos e-readers é tão recente que não há como falar de estudos sobre a percepção de narrativas lidas nesse tipo de suporte. Por essa razão, aqui, só será possível discorrer sobre o que pôde ser estudado até hoje, não sendo, portanto, um descuido, mas, somente, uma limitação imposta pela cronologia, pela época que esta Tese foi escrita.

Hoje, em 2010, fala-se sobre a convergência dos meios, a televisão interativa, em poucos anos, estará em alguns lares, os equipamentos eletrônicos digitais das residências “conversarão” entre si, ou neles haverá uma fusão de funções, a exemplo do que atualmente acontece com os telefones celulares de última geração: eles podem ser televisão, rádio, tocadores de MP3, gravadores de voz, câmera fotográfica, computadores de bolso, agenda eletrônica, além de servirem como telefones.

Por analogia, pode-se esperar que, em um futuro não muito distante, os *e-readers* que hoje existem evoluam a dispositivos que, além de tudo isso, exibam também textos literários ilustrados e animados, coloridos e interativos (já existe um equipamento “rudimentar”, nesse sentido, lançado pela companhia Apple no começo de 2010). Portanto, o item a seguir é pertinente a esta Tese.

O título “*Hamlet on the holodeck*” no livro de Janet Murray (1997) refere-se ao seriado de televisão “Jornada nas Estrelas”, em que, nas estações espaciais existem máquinas de fantasia, abertas a uma programação personalizada para entretenimento dos tripulantes. O *holodeck* é algo semelhante àquilo que já teriam descrito Aldous Huxley, com o *sensorama* de *Admirável mundo novo* (1931), e Ray Bradbury, em *Fahrenheit 451* (1953), as salas com telas de televisão, cobrindo as paredes, para entretenimento dos cidadãos da sociedade, descritas por Bradbury, seriam equivalentes a “*holodecks primitivos*” (Murray, 1997, p. 57).

No *holodeck*, as fantasias se materializam e o interator⁴ é incorporado como a personagem que escolheu interpretar na história⁵. Ele passa assim a ser efetivamente parte da narrativa. Os cenários e demais participantes do enredo seriam hologramas sofisticadíssimos, pois enquanto ativos, incorporam matéria física, podendo ser tocados e sentidos como verdadeiros. Se fosse real, o *holodeck* seria o equipamento ideal, o meio perfeito, para levar à imersão em mundos fantásticos de realidade virtual.

Embora não tenha sido desenvolvido para o público infantil, por ser a única referencia encontrada e única narrativa com as características a serem descritas passível de ser adquirida e verificada, será discutido o caso da história apresentada em CD-ROM “*Ceremony of innocence*”⁶, estudado por Bizzocchi e Woodbury (2003). Esta narrativa se apresenta em um formato que conseguiu integrar - superando as expectativas - a história, recursos de interatividade e, acima de tudo, alcançou permitir que o interator se envolva com o enredo imerso nela (Bizzocchi e Woodbury, 2003).

Chamam ainda a atenção a respeito de ser a versão original impressa dessa história também interativa. É a história de dois amantes, e seu título leva o nome dos protagonistas: Griffin e Sabine. A trilogia que a compõe inclui cartões postais e envelopes com cartas que o leitor manuseia como se estivesse recebendo a sua correspondência, assim, o leitor se sente retirado do seu mundo e passa ao ambiente das personagens.

A forma como esse conto foi transportado para o suporte digital mistura texto, música, imagens fixas e animadas, *puzzles* e filmes de curta duração com as vozes de atores consagrados⁷ para dar vida às personagens, e ler em voz alta a correspondência, na medida em que vão desvendando sua história (Hertz, 1998). O que é relevante nesta peça digital é que não se trata de um mimetismo com o cinema ou o desenho animado, um disco (de áudio) ou livro audível. É algo diferente de tudo isso.

Cada tela apresenta uma novidade, uma surpresa qualquer que leva o interator a participar ativamente da trama, como na tela 15, onde, para poder ter

⁴ Termo cunhado por Janet H. Murray (1997). Equivale ao sujeito que interage e é o ator do processo. O *interator* é quem lê, vê, ouve, ativa funções etc. Portanto, interage.

⁵ Em narratologia, coincide com o *focalizador*, termo definido por BAL (2004).

⁶ Real World Productions Ltd; CD-ROM, 1998. O CD-ROM será especificamente tratado a seguir, ainda neste capítulo.

⁷ Por exemplo, a atriz Isabella Rosselini dá voz à personagem Sabine.

acesso ao conteúdo dessa carta, o interator deve ativar o mouse diversas vezes como se fosse seu dedo, lutando para descolar o lacre que fecha o envelope⁸. Não menos importante para que essa experiência imersiva seja positiva é que todo o design de “*Ceremony*” foi implementado com cores vibrantes, os desenhos, animações e demais elementos gráficos são de excelente qualidade (Bizzocchi e Woodbury, 2003).

O que se pode esperar pelo acréscimo de animação a ilustrações de histórias infantis, que possam vir a ser exibidas em *e-readers*, está, possivelmente, aquém das possibilidades de geração de experiências imersivas, que os recursos citados neste trabalho, podem ativar nos leitores ou interatores. Mas, também, trata-se somente do começo de um novo processo. A imagem, fixa ou cinética, tem o potencial de ativar e alimentar a imaginação de crianças. Sobre isso, será discutido a seguir.

2.2 Processo de sofisticação da imagem

O ser humano vem utilizando imagens como signos para sua comunicação há milênios, conforme a constatada existência de desenhos em cavernas pré-históricas, que datam de mais de sessenta mil anos (Ferlauto e Jahn, 2000). Em diferentes estágios evolutivos, sumérios, babilônios, assírios, hititas, chineses, fenícios, gregos, árabes, hebreus, maias e astecas estabeleceram formas de representação sígnica (visual) de suas respectivas línguas faladas, que eram gravadas com técnicas, recursos e materiais diversos (Ferlauto e Jahn, 2000). Houve a época em que ícones pictóricos eram misturados a uma escrita rudimentar, “sem distinguir uma coisa da outra”, fundidos em “*palavras-imagem* ou *palavras ilustradas*”(Ferlauto e Jahn, 2000, p.15).

Na idade média, surge o códice, folhas de pergaminho manuscritas, agrupadas ou unidas por cadarços ou cozeduras (Houaiss, 2001)⁹. A caligrafia, arte entre os monges copistas, era maravilhosamente ilustrada com iluminuras (Bettley, 2001). A tarefa de criar livros deixou de ser exclusividade da igreja, quando escribas laicos, auxiliares dos religiosos, começaram a se organizar em

⁸ O CD ROM pode ser disponibilizado a quem tiver interesse.

⁹ HOUAISS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*, 2001.

oficinas e guildas¹⁰ para redigir documentos oficiais e compor livros de diversas áreas de conhecimento e das obras de literatura. Adaptando a reprodução de textos, surgida entre os chineses no século VI (blocos de madeira e tinta nanquim de duzentos anos atrás), em 1455, Gutenberg inventou o processo mecânico com tipos móveis e, “como suporte para os textos, passou a utilizar um material inventado pelos chineses no século XI da era cristã: o papel” (Ferlauto e Jahn, 2001, p 64).

O advento da imprensa inaugurou, entre outras, possibilidades imensuráveis, à época, à produção literária, que só hoje sabemos, e daí às ilustrações traçou-se um trajeto curto. Ao longo dos cinco séculos que se seguiram, a narrativa verbal escrita tomou rumos variados e, paralelamente, o mesmo aconteceu com as imagens ilustrativas que, como vimos, sempre a acompanharam. Assim, podemos trazer para este estudo, o conceito de designer ilustrador.

Saltando no tempo para o começo do século passado, “quando o design moderno se encontrava ainda nos primeiros estágios, as ilustrações desenhadas constituíam elemento importante na estrutura da página impressa” (Hurlburt, 1977, p.54). Muitos diretores de arte dessa primeira geração estudaram em cursos não voltados para a especificidade do design, mas gerais, de belas-artes, ensino do desenho e disciplinas clássicas. A ilustração só vai ser “uma das forças principais do design da página”, em 1920 (Hurlburt, 1977, p.89). Diversos “talentos para a ilustração” já caminhavam “em busca de uma carreira mais segura comercialmente. [...] A preocupação com a elegância, que dominou boa parte do design do século XX, veio a resultar numa nova concepção de esforços no estilo da ilustração” (Hurlburt, 1977, p. 89). Se hoje, procurarmos responder à questão, pertinente a nosso estudo: *Livro infantil é coisa de designer?* Trazendo como apoio o fundamento do designer e ilustrador Guto Lins (2000)¹¹, que em *Livro infantil?*, comenta:

[...] no Brasil, o projeto gráfico de livros infanto-juvenis, atualmente, na maioria das vezes é executado pelo próprio ilustrador”. Algumas vezes, principalmente em coleções, um outro profissional é contratado para fazer o projeto gráfico delimitando (ou não) o espaço destinado às ilustrações. Em alguns países, é impensável que um produto industrial com a importância de um livro não seja projetado por um designer.

¹⁰ “associação que agrupava, em certos países da Europa durante a Idade Média, indivíduos com interesses comuns (negociantes, artesãos, artistas) e visava proporcionar assistência e proteção aos seus membros. HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, 2001.

¹¹ Guto Lins, além de escritor, é ilustrador de livros infantis e professor da disciplina de ilustração no curso de graduação do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

Lembra, também, que até a alguns anos,

O projeto gráfico dos livros (neste país) não era considerado prioritário e o ilustrador só era contratado para elaborar as figuras (ilustrações), tendo uma participação muito pequena na produção dos livros (Lins, 2000, p.37).

A recente profissionalização do mercado editorial resultou no acúmulo de duas funções pelo ilustrador que assumiu a responsabilidade do projeto gráfico, obtendo, assim, um controle maior sobre o resultado formal do livro. Este novo profissional não seria chamado de ilustrador ou designer, mas de “*autor de imagem*. Aquele que projeta e ilustra” (Lins, 2000, p. 37).

2.3 Narrativa literária e ilustração

Uma narrativa é uma história que pode ser contada de várias formas, envolvendo personagens, o que dizem e o que fazem. Ou seja, entende-se por narrativa “a exposição de um ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens” (Houaiss, 2001)¹². Em literatura, romances e épicos são narrativas explícitas contadas por um narrador; nas dramatizações, a narrativa não é contada, mas desenvolve-se pela apresentação em cena das ações e falas das personagens (Abrahams, 1999).

Para a narratóloga Bal (2004), é importante distinguir as camadas que compõem as narrativas: o *texto*, a *história* e a *fábula*. Textos narrativos podem diferir, mesmo quando contam uma mesma história. Ela distingue e explica claramente as diferenças entre essas três camadas. A *fábula* é constituída pelos eventos, atores, localização no tempo e espaço e que se elabora em forma de *histórias ou relatos (stories, no original em inglês)*. A *fábula* é, portanto, “a mera sequência de eventos em tempo – dentro de uma estrutura organizada e significativa de um enredo literário” (Bal, 2004, p. 6). A *história* é o conteúdo de uma *fábula* apresentada de uma certa forma; o **texto** é a forma final como a história chega ao leitor (Bal, 2004).

O que entendemos por livro infantil ilustrado é, portanto, o texto que conta uma história com palavras e ilustrações, ou apenas ilustrações. Costuma-se

¹² HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, 2001.

classificar como livro infantil o que se escreve para crianças (Meireles, 1979) e tem como objetivo básico contar uma história (Lins, 2002). Esse livro traz em seu conteúdo fatos ao alcance da criança e dos quais decorrem “ensinamentos que o adulto julga interessantes para ela” (Meireles, 1979, p. 27). Trata-se, portanto, do livro escrito por adultos para crianças, com linguagem e pontos de vista que o autor considera mais adequados a seus leitores e com estilos que, também, acredita serem ao gosto do seu público (Meireles, 1979).

Alguns autores apontam, como protótipo europeu desse gênero literário, o “*Kunst und Lehrbüchlein*”, publicado em Frankfurt, em 1580 (Salisbury, 2004). Na página de rosto dessa edição consta a frase: “Um livro de arte e instruções para crianças, que apresenta todos os conceitos de forma alegre e com desenhos atraentes” (Salisbury, 2004, p. 8).

Outro importante marco do qual se tem registro a respeito de escritos dedicados a crianças – e já mencionado na Introdução desta Tese - é o *Orbis Pictus*, publicado em 1658 e planejado por um “clérigo visionário”¹³ (Salisbury, 2004, p. 8), que posteriormente se tornou bispo de Leszno, Polônia. Este bispo, Cormenius, acreditava na necessidade de se fazer do processo de aprendizagem algo atrativo para crianças e elaborou uma cartilha¹⁴ baseada nessa idéia, com a intenção de diminuir o tédio do estudo de Latim (Salisbury, 2004).

Os Irmãos Grimm, na Alemanha, iniciaram durante a primeira década do século XVII (Lugão, 2007) compilações e adaptações para crianças de lendas e histórias a serem publicadas, pela primeira vez para crianças, em 1811. São os *Kinder-und-Hausmärchen* (*Contos para crianças e para a casa*), cujos textos vinham acompanhados de ilustrações, já nessa primeira edição. Pode-se afirmar, então, que a tradição de uma literatura voltada para a infância teve início à tradição de livros ilustrados (Lugão, 2007).

A estreita relação entre o livro destinado a crianças, especialmente às pequenas e a ilustração se deve a que a última é um instrumento de associação. Ou seja, é na imagem que a criança identifica uma determinada ação ou objeto descrito pela narrativa verbal (Brookshire, Scharff & Moses, 2002). Em 1658, o referido Bispo Cormenius já acreditava nessa evidência e defendia que “para crianças, as

¹³ *Forward-thinking*, no original inglês.

¹⁴ *Horn book*, no original inglês.

ilustrações são a forma mais fácil de aprendizado a ser assimilado, com que eles podem ter contato”¹⁵ (Cormenius apud Salisbury, 2004, p. 8).

Ilustrar para contar histórias é tão antigo quanto a civilização humana, e um de seus aspectos que vem de longa data. De cenas de caçadas registradas em paredes das cavernas à comunicação com seus deuses, a ilustração foi a forma, por milênios, que permitiu acesso à informação. Deuses, reis e generais tiveram na ilustração a única maneira de veicular suas mensagens, leis e feitos em narrativas. As guerras Dácias (101-105 d.C.) são *relatadas* através de uma narrativa pictórica desenhada em espiral na coluna erguida por Trajano, assim como narrativas ilustradas podem ser encontradas em templos e pirâmides do Antigo Egito (Whalley & Chester, 1988).

Neste breve histórico acerca das narrativas ilustradas não se deixa de incluir que as européias só puderam ser encontradas em suportes mais acessíveis a partir do século VI. Eram em códices cristãos, onde a ilustração serviu para reforçar a mensagem religiosa, respondendo a uma sociedade onde poucos eram os alfabetizados (Whalley & Chester, 1988).

O manuscrito ilustrado medieval é tido, segundo Salisbury (2004), por suas ricas iluminuras, miniaturas e iniciais elaboradas, como um precursor do livro ilustrado moderno. Interessa como aspecto da história da ilustração, no sentido em que relata haver, à época, uma divisão de trabalho entre ilustradores e escribas relativamente às diversas partes do livro, o que pode ser visto como predecessor das relações entre ilustradores, escritores e impressão de hoje em dia.

Com a invenção da imprensa (século XIV) se tornou mais barato e rápido produzir livros, e conseqüentemente possuir um. A temática principal ainda era a religiosa, e versões somente ilustradas da bíblia eram comuns, surgiu a *Bíblia do homem pobre*, ou *Bíblia Pauperum* (Whalley & Chester, 1988).

2.4 Renascença:

No final do século XV, na Inglaterra, surgiu o rudimento de uma literatura juvenil ilustrada nestes três livros: *The history of troy*, *Reynard, the fox* e *Fábulas de Esopo*. Literatura didática também fazia expediente de ilustrações, e o gravador

¹⁵ *For children, pictures are the most easily assimilated form of learning they can look upon.*

suíço Jost Amman lançava *Book of art and instruction for young people from which they may learn sketching and painting* (1580), – retratando um menino e uma menina com seus brinquedos, e ainda sugerindo o que havia de vir.

Mais tarde, na mesma Inglaterra, durante a Reforma Protestante, veio a noção de que as crianças deveriam aprender a ler o mais rápido possível, para que logo pudessem adquirir conhecimento sobre sua condição pecaminosa nata e o que fazer para redimir a alma perante Deus o quanto antes. Entretanto, isto não quis dizer que uma literatura religiosa dirigida para crianças surgia. Pelo contrário – foi somente no século XVIII que apareceu algo mais adequado a elas (Lerer, 2008, Whalley & Chester, 1988).

Apesar desse tipo de orientação vigente, é do século XVII a primeira coleção de contos de fada para crianças, feita por Charles Perrault, dedicada à sobrinha do rei francês Luis XIV: *Contos da mamãe ganso*¹⁶, ilustrada a cores, e publicada pela primeira vez em 1697, com base em histórias da tradição oral européia.

Nesse período renascentista, quando se inicia a conceituação da infância, que evoluirá sob modificações até a modernidade, ganhando os primeiros contornos de como é vista hoje no século XVII (Ariès, 2001), a criança passa a ser vista sob dois prismas distintos: no âmbito privado e familiar é percebida como ser divertido e brincalhão; e, fora desse contexto, como nascente signo de leviandade e fragilidade, e deve ser corrigida e disciplinada (Foucault apud Gigli e Casullo, 2006).

Retomando a referência do Bispo Comenius, que escreve *Orbis sensualium pictus*, publicado em 1658, onde trabalhou com a idéia de que crianças poderiam se lembrar melhor de ensinamentos que elas *vissem*, e não somente lessem. Esta obra foi bastante apreciada devido ao método por ele divisado, demonstrando tópicos variados sobre o mundo, que poderiam ser do maior ao menor conhecimento das crianças, porém sempre acompanhados por ilustrações. Mais de cem anos depois, o livro de Comenius ainda era reimpresso (Whalley & Chester, 1988).

Não se pode falar em Renascença e livros sem mencionar a invenção da imprensa, que fez com que sua produção passasse por drástica mudança, saindo da

¹⁶ BETTLEY, 2001. *Contes de ma mère Loye, no original francês; Mother goose's tales, na versão inglesa.*

manufatura artesanal à produção em série, não somente aumentando a oferta como facilitando a aquisição. À impressão de tipos móveis em madeira, Thomas Bewick acrescentou uma pequena revolução, ao explorar tipos mais duros de madeira:

Ele desenvolveu um método de cortar a superfície granulosa de tipos muito duros e densos de madeira, tais como madeira-de-buxo, ao invés do corte longitudinal ou pela lateral da madeira. Isto permitiu uma variedade muito mais precisa de textura e tons na impressão (Salisbury, 2004).

Bewick ainda trabalhou com linhas brancas contra um fundo negro, criando a estética da gravação em madeira. Um contemporâneo, William Blake, foi o primeiro a explorar a integração de texto e imagem em uma página, e seus livros infantis, *Songs of innocence* e *Songs of experience* foram feitos com a técnica de Bewick (Salisbury, 2004).

2.5 Século XVIII

Na Inglaterra, *The New Testament adapted to the capacities of children*, editado por John Newberry (1755), tentou levar em consideração, como diz o título, as capacidades da criança, mas em termos de ilustração, somente, ao frontispício, uma gravura de uma pintura de Rafael. Mais ao gosto das crianças deve ter sido a publicação, em 1770, de *The Holy Bible Abridged, or, The History of the Old and New Testament*, contando histórias bíblicas com belas ilustrações.

Ainda assim, esta literatura infantil visava somente à educação religiosa. Pela moral de época, uma leitura pelo prazer de ler era impensável, “*a prostitution of the God-given ability to read*” (Whalley & Chester, 1988 p. 14). Entretanto, havia exceções.

Pode-se citar James Janaway, que, para historiadores como Lerer (2008) teve a intenção de oferecer leitura prazerosa a crianças, quando escreveu *A token for children* (1671), que discorria sobre as vidas e “alegres mortes” de meninos e meninas pequenas. Embora ao século XXI possa parecer um assunto estranho para o repertório da literatura infantil, à época, quando comumente crianças morriam antes de completar o quinto ano de vida, a morte e a preocupação com o destino de suas almas consistia tema com o qual elas lidavam constantemente (Whalley & Chester, 1988).

Ao publicar *Divine songs attempted in easy language for the use of the children* (1715), Isaac Watts deu importante contribuição à literatura juvenil. Compôs versos e canções de rima fácil, baseadas em um dia-a-dia terreno (ou seja, não divino), que as crianças pudessem reconhecer, e seu conteúdo era de bons conselhos morais e virtudes cristãs apropriadas. Entretanto, as edições receberam ilustrações apenas quando os direitos autorais originais expiraram em 1772, e surgiram versões, das mais baratas às mais caras. O livro de Watts fez tanto sucesso que, 150 anos depois, seus versos ainda eram populares (Lerer, 2008).

Pouco depois de Watts, duas obras, já comentadas na Introdução desta Tese, associadas em geral à literatura de aventuras, embora originalmente não se destinassem ao público infantil, apareceram na Inglaterra: *The life and strange surprising adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner... Written by himself*, de Daniel Defoe (1719); e *Gulliver's travels*, de Jonathan Swift (1726).

Na Inglaterra surgem ainda as *harlequinades*¹⁷, que são precursoras dos modernos livros *pop-up*¹⁸, com páginas extensas, dobradas para que coubessem nas dimensões do livro. Uma vez estendida, a página revelava desenhos e textos adicionais, livro-brinquedo que se torna muito popular no próximo século.

Um nome importante é o de John Newberry que, a partir de 1744, foi um editor que investiu em formatos atraentes para livros infantis, além das ilustrações, sabendo como se promover e seus produtos, atento às morais de sua época – e à criança, como consumidor, ao insistir com os pais para que comprassem os livros infantis¹⁹. Posteriormente ao exemplo de Newberry, o mercado de livros infantis se expande e se consolida na Inglaterra. Ao mesmo tempo, a impressão de livros se modernizava, e as ilustrações passaram a ser impressas “utilizando pedras e depois chapas metálicas, como suportes para a matriz a ser reproduzida” (Ferlauto & Jahn, 2001, p. 68), acompanhando o novo ritmo da produção.

¹⁷ O nome *harlequinade* é devido à presença do arlequim como personagem constante no início dessas publicações, em geral recontando pantomimas do teatro londrino. *Harlequinades* eram também chamadas *metamorphosis*. (University of Delaware Library: Disponível em <<http://www.lib.udel.edu/ud/spec/exhibits/child/popup.htm>>. Acesso em: 7 mar.2007.

¹⁸ BETTLEY, 2001. “*Its ancestor seems to have been a moral work in woodcuts. The beginning, progress and end of man* (1650)”.

¹⁹ “A infância, segundo Postman, é uma invenção da Renascença, ao lado da ciência, do Estado-nação, da liberdade religiosa e da noção de indivíduo livre. Lança um desafio instigante: a infância foi criada pela prensa tipográfica” NOGUEIRA FILHO, 2009, p. 8.

Até o fim do Século XVIII, a criança era vista como algo a ser moldado, e através de livros especificamente feitos para elas, seja na educação religiosa, seja sob uma perspectiva moral, porém racional. Isto se devia à influência do pensamento do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau. Ele escreveu *Emile, ou, L'Éducation* (1762) que pouco depois de sua publicação em francês já era traduzida ao inglês e divulgada na Inglaterra. Com sua concepção do nobre selvagem: o homem é bom, a civilização o corrompe. As crianças passaram a ser encaradas como “nobres selvagens”, e, portanto, tinham que ser educadas o quanto antes, de forma objetiva e racional. Este pensamento banuiu os contos de fada da literatura infantil – salvo os livretos baratos de acabamento tosco (*chapbooks*, presentes desde o Século XVI), contendo comumente anedotas, fofocas, baladas etc., e destinados a leitores menos afortunados ou sofisticados (Whalley & Chester, 1988).

Ainda com relação à influência de Rousseau para a infância, por outro lado, Morandi (2002) afirma que “o pensamento de Rousseau não antecipa a visão atual que temos dela. Ele a funda” (p. 85). “A infância tem suas próprias maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir as nossas” (Rousseau apud Morandi, 2002, p. 85).

2.6 Século XIX

A litografia surge na França, (Salisbury, 2009), possibilitando mais tarde a impressão total a cores, na mesma época, 1881, conforme já comentado, publicam-se os primeiros contos compilados e adaptados para a infância, pelos Irmãos Grimm (Lugão, 2007).

As *Fábulas de Esopo* ganham uma versão publicada em 1857 (Bettley, 2001), recriada e ilustrada por Charles H. Bennet, e se destacam por apresentar, ao invés dos animais como protagonistas das histórias originais, seres humanos com máscaras de cabeças de animais²⁰, ambientados na época e costumes do autor. O clássico de Perrault, *Cinderella*, é publicado sob a forma de *harlequinade*, que passavam para melodramas da época, saindo do escopo do público infantil, sendo

²⁰ Bettley (2001) destaca que o uso das máscaras era “um recurso utilizado dos satiristas medievais a Edward Lear”.

então substituídas por *juvenile dramas*, um outro tipo de livro-brinquedo com folhas, contendo cenários e personagens, com que as crianças poderiam fazer suas próprias histórias (Bettley, 2001).

Alice no País das Maravilhas (1865), de Lewis Carrol, surge quando a impressão a cores começava a ganhar visibilidade, com as famosas ilustrações de Sir John Tenniel. Ao lado deste, nomes como George Cruikshank, Edward Lear, Walter Crane e outros artistas ilustravam histórias dirigidas a crianças (Whalley & Chester, 1988). Surgiam, por fim, verdadeiros ilustradores para contos infantis. Foi uma longa espera.

2.7 Século XIX/XX: novidades no mundo e primeiros livros infantis brasileiros.

Salisbury (2004) se refere ao o Século XIX como a “Era de Ouro” do livro infantil. Havia narrativas apropriadas para crianças, ilustradores que sabiam atingi-las, uma tecnologia de impressão que cada vez mais se aprimorava, havia um mercado que podia atendê-las de forma diversificada. O próprio livro aprendera a transcender o formato do códice estabelecido treze séculos antes, apresentando-se como uma alternativa para a criança encontrar e contar suas próprias histórias.

A impressão a quatro cores possibilita que a aquarela produza efeitos significativos e memoráveis à literária infantil. Beatrix Potter, famosa por, entre outras, a narrativa de *Peter Rabbit* (1902) é uma autora que se beneficia disto grandemente, assim como artistas já estabelecidos no século anterior, como Arthur Rackham. Os mercados britânico e americano começam a conhecer artistas vindos de outros lugares, estabelecendo um novo cruzamento de referências culturais, iniciam-se tradições próprias, exemplos são a Rússia e o Leste Europeu. O cruzamento também passa a ser de técnicas, ilustradores aumentam seu leque de possibilidades, enriquecendo seu trabalho. Winstor McCay, pioneiro das “Histórias em Quadrinhos”, apresenta a forma narrativa sequencial, com seu *Little Nemo in Slumberland* (1905), é também um pioneiro do moderno desenho animado.

No Brasil o livro infantil nasce no final do século XIX e logra se configurar como sistema literário durante pouco mais de cem anos de existência (Zilberman & Lajolo, 1986). À medida que os livros para crianças foram se multiplicando, entre outras razões, graças à fecundidade de escritores para elas voltados, sobretudo nos últimos cinquenta anos, passaram a exhibir feições que, pela frequência com que se fizeram presentes, desenharam uma segunda natureza da obra infantil brasileira, que inicialmente valorizava apenas o relato verbal. Tratava-se da ilustração. Cabe ressaltar que o elemento visual, na vida contemporânea da época, vai ganhando maior importância o que transparece até no “cuidado artesanal com a diagramação” (Lajolo, 2007, p. 12).

Surge como escritor para crianças, Monteiro Lobato (1842–1948), traduzindo e publicando, pela primeira vez no Brasil, alguns dos clássicos da literatura infantil mundial, além de desenvolver obra infantil própria, com referências não somente do folclore brasileiro como de obras internacionais e mitologia grega: o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, que mais tarde transcende sua mídia original.

Coelho (2006, p.15) aponta três fases para a literatura brasileira: os Precursores, período Moderno ou Lobatiano e Pós-moderno, centrando-se em Monteiro Lobato como um divisor de águas, que determina o surgimento de uma genuína literatura infantil brasileira “com sua originalidade e peculiaridade nacionais”.

Sendo assim, o período dos Precursores ou Pré-lobatiano (1808-1919) é caracterizado pelo primeiro sopro cultural-literário, quando a Corte Portuguesa veio para o Brasil, encontrando grande estagnação cultural imposição do poder monárquico à colônia. As narrativas, mesclando já folclore português e europeu ao índio e negro, eram de tradição oral. Com a vinda da família real, surge uma literatura infantil baseada em códigos morais e ensinamentos religiosos, e que mais tarde adotará noções do Romantismo, tornando-se um reflexo de diversas correntes de pensamento contemporâneas, da valorização intelectual do amor à Pátria (como forma de progresso) e o reforço das mais diversas noções cristãs.

Com os escritos de Lobato, se delineiam as primeiras histórias infantis, despidas de algum conteúdo ideológico. Suas importantes traduções de clássicos europeus, muitos deles pela primeira vez no Brasil pontuam o Período Moderno ou Lobatiano (1920-1970), que, entretanto, ainda é entremeado por mudanças no

pensamento social, cultural, econômico e político: a Era Vargas se inicia concomitante ao Modernismo, todos em busca de uma identidade nacional.

Entretanto, a função pedagógica da literatura infantil, como mero veículo informativo, ainda permanece, gerando obras pouco notáveis; nos anos 30, o antagonismo entre as mais fantasiosas e as mais realistas, sob o comando do pretexto da informação e da “formação de caráter” (Coelho, 2006, p.49). Nesse sentido, a literatura fantasiosa era considerada perniciososa aos leitores infantis. Os anos 40 vêem a chegada das histórias em quadrinhos, iniciando uma cultura mais imagética, fora das escolas, e de sucesso com a garotada, apesar de o Tico-Tico (1905) já ser seu velho conhecido, surgiam as séries de aventura, policial, ficção-científica e super-heróis importadas diretamente dos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, em termos de literatura, palavra escrita, as obras mais fantasiosas caem em desfavor, com Lobato, chegando a serem proibidas em alguns colégios religiosos, “sob a acusação de serem perniciosos à formação da criança” (Coelho, 2006, p. 50).

O período Pós-Lobatiano ou Pós-Moderno (1970-2006) é o da televisão, quando imagens do mundo entram nos lares brasileiros, múltiplas e fartas, e principalmente, com uma capacidade de atualização além de qualquer mídia impressa. Como resultado, há a queda da imposição das estruturas antigas, desaparece o controle sobre a temática nos livros infantis, e a ilustração é redescoberta: aparece ampla variedade de técnicas, surgem livros sem texto, apenas figuras contam a história al contida. A importância da ilustração no desenvolvimento da narrativa infantil é compreendida, “e passa a ser estudo na academia, fazendo parte e gerando currículos acadêmicos” (Coelho, 2006, p.52).

A literatura infantil brasileira sofreu transformações “desde a importação pura e simples dos clichês com que se ilustravam as histórias traduzidas até os sofisticados trabalhos gráficos de Ziraldo, Gian Calvi ou Eliardo França” (Lajolo, 2007, p. 13). Atualmente, refletindo sobre a ilustração nos livros para crianças, entendemos que esses (os livros infantis) passaram, graças à ilustração, “a constituir uma espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam” (Lajolo, 2007, p. 13).

2.8 Século XXI – primeiros anos

No que diz respeito ao crescimento tecnológico, este século acelerou certas tendências do século anterior: um mercado global, tal qual a revolução digital (e a Internet), possibilitou o acesso a maior gama de referências - distantes geográfica ou mesmo historicamente -; novas tecnologias, maior expressividade e variação técnica. Autores de um país lançam, agora com facilidade, obras em outro, ou simplesmente negociam na Internet viabilizando um contato ágil com o público, uma quebra de barreiras em vários níveis.

No caso das narrativas infantis, a revolução tecnológica chega a tal ponto que estas ganham suportes nunca antes vistos, como CD-ROMs com atividades interativas de todos os tipos, ou aplicativos na Internet (embora muitos surgidos já nas últimas duas décadas, no começo do presente século tenham ganho sofisticação) e os *e-readers*. Ao mesmo tempo, o público-alvo – a criança – sequer é a mesma. Em um mundo onde “o predomínio da imagem sobre a escrita não pára de crescer” – imagem esta, impressa ou transmitida –, adultos e crianças passam a ter uma equalização que não ocorria antes, quando ser e estar alfabetizado traçavam um marco representante de uma hierarquização entre o adulto e a criança (Johnson, 2005). Essa sofisticação da audiência do meio audiovisual é um fenômeno recorrente, e não deve ser ignorado por autores e ilustradores, ou mesmo, mães, pais, educadores e pedagogos.

2.9 Design do livro infantil de papel (impresso)

No que diz respeito ao projeto de design para o livro infantil, trata-se de “um produto no qual convivem interpretação de texto, projeto gráfico, as mais variadas técnicas de ilustração e todos os recursos das artes gráficas disponíveis” (LINS, 2002, p. 12). Elaborar um livro desse gênero requer atenção cuidadosa quanto à ilustração, no sentido de atribuir-lhe uma significação distinta da meramente estética, ou de complementaridade do texto, o que geralmente se pode averiguar, ou seja, ela pode ter várias outras funções, conforme diz Camargo (1995):

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 (Camargo, 1995)²¹.

Particularmente no livro infantil, o conceito de texto ultrapassa os limites do código verbal, pela associação entre linguagem textual e ilustração. As duas linguagens compartilham o mesmo suporte e, para crianças, é a ilustração que geralmente funciona como a linguagem de acesso mais imediato (Ramos & Panozzo, 2004). O que é reiterado, aqui “Para os pequeninos leitores, a boa lei parece ser a de grandes ilustrações e pequenos textos (Meireles, 1979, p. 112).

Não parece casual que o clássico de Lewis Carroll²² (1986), *Alice no país das maravilhas*, considerado o caso mais interessante da literatura infantil do século XIX (Meireles, 1979), comece com essa menina, reclamando de tédio por não ver graça no livro sem ilustrações que a irmã lia:

Alice começava a enfadar-se de estar sentada no barranco junto à irmã e não ter nada que fazer: uma ou duas vezes espiara furtivamente o livro ela estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?” (Carroll, 1986, p.41).

Quando se considera que a ilustração é a imagem que acompanha um texto, deve-se reconhecer que sua função não é isolada, mas tem relação com o texto. Essa relação “pode ser denominada coerência intersemiótica, denominação essa que toma de empréstimo e amplia o conceito de coerência textual” (Camargo, 1995), entendendo-se como essa relação de coerência:

[...] a 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 (Camargo, 1995).

Um exemplo de “incoerência intersemiótica” pode ser verificado na ilustração elaborada para a história de *O menino Nito*, de Sonia Rosa (2002). A história é a que resume este comentário de Monnerat (2006):

²¹ Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>>.

²² Pseudônimo de Charles L. Dogson.

[...] um menino lindo, que recebeu esse apelido exatamente pela sua beleza [...]. Este menino, apesar de belo, chorava à toa, até que, em uma ocasião, o pai, cansado de ouvir choro durante todo o dia, chamou-o para uma conversa e disse: “Homem não chora!” “Você é macho!”. Após esse dia, o menino parou de chorar e passou a “guardar” todas as suas lágrimas e ninguém mais viu ou ouviu o choro de Nito. Junto a isso, a criança parou também de correr, de brincar e de pular, até que, após um mês, o menino não conseguiu mais se levantar da cama. Os pais preocupados chamaram um médico para uma consulta. Este descobriu o problema e mandou que ele chorasse todas as tristezas e raivas que haviam sido guardadas. [...] “Exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros. Todo homem tem lágrimas e as lágrimas são para rolar pelo rosto. Qualquer rosto: de homem, mulher, criança e gente de idade. O menino começou, então, a chorar e, junto com o choro do menino, veio o choro do pai, o da mãe e o do médico (Monnerat, 2006)²³.

A história em si é objeto de elogios, inclusive de crianças consultadas, e as ilustrações têm cores vivas e figura e fundo são de fácil identificação. Entretanto, o que as imagens dizem não confirmam o texto (figura 5).

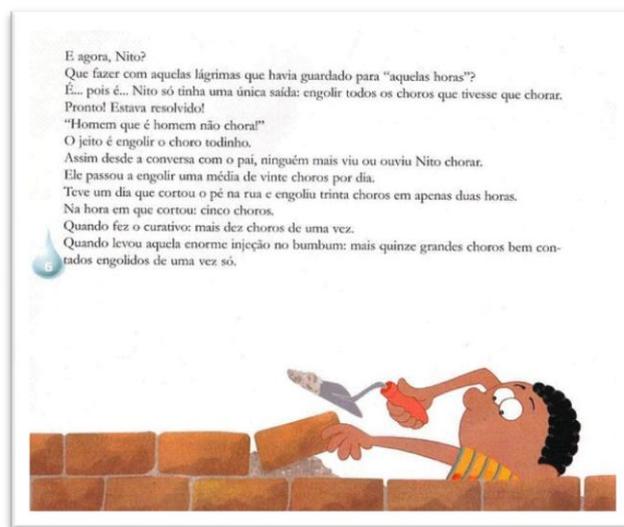


Figura 5. *O menino Nito* (Rosa, 2002 p. 6)

Neste exemplo, Nito, que agora engole os choros para seguir instruções paternas [porque “homem não chora” (Rosa, 1995)], é ilustrado construindo um muro de tijolos, que servirá como dique metafórico para conter suas lágrimas censuradas. As ilustrações receberam críticas positivas de adultos (Massarani,

²³MONNERAT, Sílvia. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 5 mar. 2008.

2002)²⁴, mas boa parte desta narrativa não foi entendida pelas crianças consultadas. Elas compreenderam que Nito construía um muro, mas não souberam dizer como isso se relacionava ao fato de ele não chorar mais.

O mesmo aconteceu em outro trecho, depois de o médico dizer que ele, para curar-se – pois ficara doente, guardando tantos choros – precisaria “desachorar” as torturantes lágrimas engolidas. O “desachoro” é representado pelo rompimento do dique e a inundação provocada pelas lágrimas “desachoradas”. No texto pictórico, até um barquinho de papel flutuava nas águas da represa de lágrimas (figura 6).

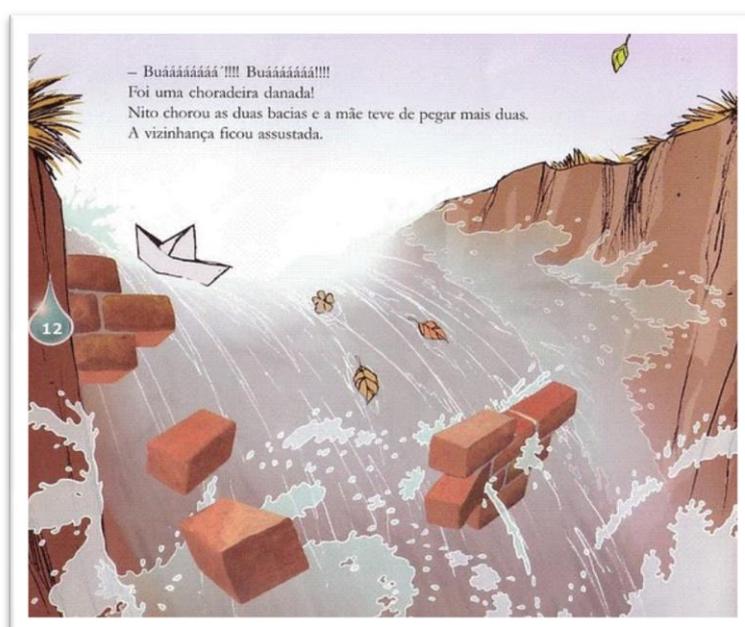


Figura 6. O menino Nito (Rosa, 2002 p. 12)

A metáfora parece clara para leitores adultos, como a doutoranda e os estudantes que colaboraram ao longo deste trabalho, com um repertório simbólico sofisticado. Entretanto, crianças pequenas, a quem este livro se destina, não conseguem estabelecer essa ponte de sentido entre o que o texto verbal diz e o que as imagens contam. Este comentário não é fruto de mera reflexão. Duas crianças de seis anos foram convidadas a ouvir e acompanhar a história. Ambas indagaram o que o menino estaria fazendo quando chegada a página da construção. Outras

²⁴ O ilustrador, Victor Tavares, recebeu diversos prêmios e participou de exposições internacionais. Disponível em: < <http://www.victortavares.com.br/> > Acesso em: 20 out. 2009.

indagações equivalentes se sucederam a cada vez, como na última página, em que os textos narrativos e pictóricos não eram intuitivamente associados.

Os significados que os pequenos atribuem às imagens estão relacionados ao universo simbólico deles, não ao universo adulto, portanto, só podem estabelecer relações entre o que veem e ouvem – se o texto verbal for falado por um narrador – ou leem, se a relação entre as duas formas de representação for coerente. É preciso lembrar que a maioria das crianças pequenas não interpreta as imagens, aceita-as literalmente como são apresentadas (Shulevitz, 1997).

Esses cuidados não devem ficar restritos ao que se pretende representar. Devem ser observados, também, para o que as crianças entendem daquilo que foi pictoricamente representado.

Por exemplo, no filme *Oliver e seus amigos (Oliver & Company; Disney, 1988)*, em determinada cena em que o gato Oliver recebe um jato de água de hidrante seguido de uma rajada de ar quente e, por isso, fica com o pelo eriçado (figura 7).

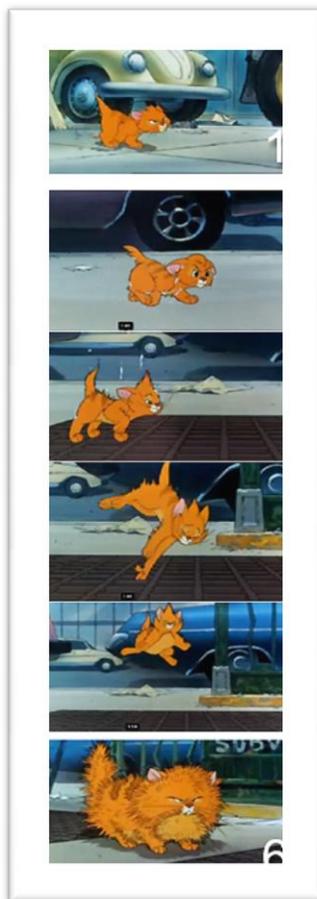


Figura 7. Sequência de *Oliver e sua turma*

Assistindo esse filme em DVD , uma criança de três anos interpretou a figura do gato como sendo a de um leão, por ter ficado com uma juba depois do “efeito secador”²⁵

Foi este o diálogo presenciado:

Juliana, quem é esse?

- O gato

E esse?

- O lião (sic.)

A primeira pergunta, e sua respectiva resposta, aconteceram enquanto viam o quadro de nº1 da cena ilustrada na figura 7. A segunda, foi no momento em que surgiu a imagem do quadro nº6.

Entende-se, portanto, que o uso de cores, traços e outros recursos técnicos, além das metáforas, devem ser cuidadosamente estudados antes de se decidir por um ou outro caminho ou estilo.

Principalmente para crianças pequenas, a política de “eu gosto assim”, “todos gostaram” (se “todos” não forem o público-alvo) deve ser abandonada em prol da clareza da significação. Esta não pode ser dúbia ou antagônica. O designer-ilustrador precisa ter em mente que deve ser inequívoca.

No livro da autora argentina Cristina Portorrico (2003), que tem como protagonistas as bruxas Paca e Poca, e seu gato (o Espantoso), ilustrado por ‘Poly’ (Norberto David) Bernatene²⁶ (figura 8), as cores e o estilo dos desenhos, escolhidos propositadamente pelo ilustrador, lhe atribuem um ar lúgubre, e levaram algumas crianças, a quem a doutoranda apresentara o livro, a interpretar a figura do gato, o *Espantoso*, como sendo um lobo.

Comenta este ilustrador:

Vou contar para vocês uma anedota a respeito desta capa: acontece que quando ia fazer a segunda, o editor me disse que essa [da ilustração] lhe parecera escura demais e sentia que se perdia entre os outros livros; e na verdade, eu estava pra lá de contente, porque justamente, a meu ver, tratava-se de uma capa diferente das outras e muito adequada para o tema das bruxas. (Bernatene apud Portorrico, 2003).²⁷

²⁵ Também disponível em http://www.youtube.com/watch?v=Jb7kJ-j_dKA&NR=1

²⁶ Ilustrações também disponíveis em <<http://dibupoly.blogspot.com/>>

²⁷ BERNATENE. *Les cuento una anécdota sobre esta tapa, [...] Resulta que al momento de hacerla el editor me comentó que la primera le había parecido muy oscura y que sentía que se perdía entre otros libros; en realidad yo estaba más que contento porque justamente me parecía una tapa diferente a otras en ese momento y muy apropiada para el tema de las brujas.*



Figura 8. Capa da edição de 2003 de *Las Brujas Paca y Poca y su gato Espantoso*

Pelo relato do autor das imagens fica claro que ele estava satisfeito com o resultado obtido com essa ilustração. Para ele, o fato de ter criado algo diferentes era muito positivo, mas em sua própria fala nada indica que tenha procurado saber como as ilustrações eram entendidas – ou recebidas – pelas crianças, a quem o livro está destinado. A segunda capa por ele elaborada para resolver a questão da “escuridão” das imagens, que incomodava o editor, também foi criada pela troca de idéias desses dois interlocutores. O editor solicitou algo mais “fluorescente” (sic), e ele, atendendo ao pedido, assim o fez (figura 9).

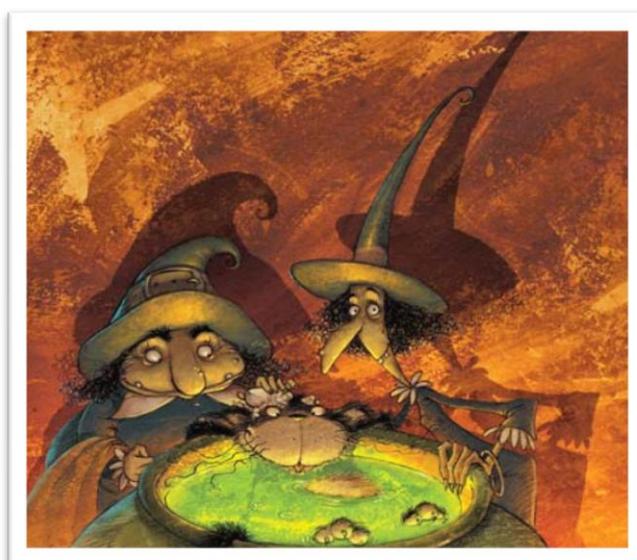


Figura 9. Nova capa da história das bruxas Paca e Poca e o gato Espantoso

Antes de passar a outros itens, vale o questionamento: por que as crianças não são ouvidas antes de se decidir por um ou outro estilo de ilustração? Afinal, adultos, já não podem responder por elas, por não mais compartilharem dos mesmos códigos conceituais, a inocência, que caracteriza as deduções infantis há tempos que não lhes pertencem. “Esses são problemas com os quais lidamos atualmente e o fato de termos sido crianças em outro momento não nos dá condições de avaliar precisamente o mundo da criança e do jovem de hoje” (Fittipaldi, 2008, p. 137).

Antoine de Saint-Exupéry, em 1943, já deixara isso claro na primeira página do capítulo 1 de *O Pequeno Príncipe* (figuras 10 e 11):

Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias Vividas", uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho [...]
Dizia o livro: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão." Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:



Figura 10

Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim:



Figura 11

As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao

cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando (Saint-Exupery, 1943, p. 9)

2.10 Colaborando no processo educativo

A escola como instituição, às vezes (ou muitas), mesmo aquelas bem equipadas e a despeito da moderna pedagogia adotada ou da melhor das intenções, levanta, ela mesma, barreiras que os alunos não conseguem transpor, devido a conteúdos incompreensíveis e aulas enfadonhas.

A conceituada educadora Emília Ferreiro (2002) é enfática quando escreve da necessidade de haver, para crianças diferentes entre si, diferentes formas de ensinar, pois crianças têm diferentes formas de aprender de acordo com as suas capacidades intelectuais, sua forma de enxergar o mundo, sua bagagem cultural e sua estrutura interna.



Figura 12. Volta às aulas de *Mafalda* segundo o cartunista Quino²⁸

²⁸ QUINO, Toda Mafalda, Buenos Aires: Ediciones de La Flor: 2006

Howard Gardner (2006), embora no meio acadêmico não seja considerado, por unanimidade, referência incontestável, defende a existência de “inteligências múltiplas”. Para ele, não há um único formato para a inteligência, esta pode manifestar-se de diversas maneiras. Ele identifica oito categorias: inteligência lógico-matemática (aquela tradicionalmente medida nos testes de QI ou coeficiente de inteligência), linguística, corpo-cinestésica naturalista, intra e interpessoal, musical e viso-espacial.

Crianças, cuja inteligência privilegie o entendimento de abstrações viso espaciais, poderiam ser beneficiadas se, aproveitando os resultados desta pesquisa, conteúdos forem desenvolvidos para ser apresentados como imagens animadas, cujo controle, preferencialmente – repetição, volta ao início, etc.- possa ser exercido pela criança de modo interativo e sem necessidade de recorrer à ajuda adulta (Haugland & Wright, 1997).

2.11 Cadeias de inferências e pontes de sentido

Com frequência, quem lê deduz o sentido do texto sem a mediação de todas as palavras, mas a partir de algumas pistas visuais. Para isso, utiliza seu conhecimento prévio e retira da presença de imagens pictóricas a apreensão do significado, de modo imediato. Ou seja: Algum significado, aquele que esses dados combinados puderem construir (Fulgêncio e Liberato, 2002).

Todo o processo inferencial baseia-se na montagem do significado. Sabemos que o leitor busca o sentido do texto (e não a interpretação de cada palavra isoladamente) e sabemos também que ele depende da montagem desse sentido ao utilizar a informação não-visual para fazer previsões e continuar avançando na leitura de forma eficiente à sua capacidade de estabelecer as cadeias de inferências (ou seja, as pontes de sentido) que permitem a integração das informações. Só assim poderá modelar o seu texto de maneira a favorecer a compreensão (Fulgêncio e Liberato, 2002).

Este cuidado será, aqui, abordado no capítulo 3, a respeito de como é essencial a avaliação adequada do conhecimento prévio do sujeito leitor para a compreensão de um texto e, na presença de imagens pictóricas, a sua relação clara com o texto verbal. O que deve ser apresentado como ilustração deverá, pelo menos, confirmar o conteúdo linguístico para permitir e facilitar o

estabelecimento de pontes de sentido e o processo de leitura como um todo. Os livros de literatura infantil “colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética. São, em outros termos, ligados à “especulação” (não consigo encontrar palavra melhor)” (Azevedo, 2007)²⁹. Em oposição, talvez seja possível afirmar que os livros *didáticos* e *para-didáticos* são escritos por alguém que, em graus diferentes, pretende ensinar o leitor. São, portanto, comprometidos com a “lição” (Azevedo, 2007):

Seria, naturalmente, perda de tempo pretender ser conclusivo diante de um assunto tão amplo. [...] No geral, entretanto, quero argumentar, um jovem leitor que confunda livros que pretendem ensinar coisas objetivas, com outros que pretendem, principalmente, de forma poética e lúdica, especular sobre a existência terá, a meu ver, boas chances de afastar-se da literatura. Cansa receber lição o tempo todo! (Azevedo, 2007).

A definição de livro infantil adotada neste trabalho abrange toda narrativa literária que lança mão da palavra escrita ou oral, apresenta ilustrações e /ou animações, foi pensada, elaborada e dirigida para crianças, com a finalidade principal, ou unicamente lúdica, não sendo contemplados os livros didáticos ou com finalidade primordialmente educativa.

A seguir será tratado *como é* e *como funciona* o livro infantil, o que o faz interessante e atraente e de como ele se apresenta.

2.12 Livros infantis

Atualmente encontramos livros de pano, madeira, metal e de plástico. Livros infláveis e impermeáveis para serem lidos na praia, na piscina ou durante o banho. Livros com som, cheiro, com as mais variadas texturas e recursos táteis. Livros com apliques, envelopes e bolsos, *origami* (dobraduras de papel), com *pop-ups* (encaixes e dobraduras de papel formando "esculturas" instantâneas ao virar de página). Livros-jogo e quebra-cabeças, online estáticos ou com movimento e em formatos para o *Kindle* e outros *e-readers*. Entretanto, “todos têm, basicamente, o mesmo objetivo: contar uma história” (Lins, 2002 p. 5).

²⁹ Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

Na história da leitura, Chartier (1998) enfatiza a distância entre o sentido atribuído pelo autor e por seus leitores. Para o historiador, o mesmo material escrito, encenado ou lido não tem significado coincidente nas diferentes pessoas que dele se apropriam. Uma só obra possui inúmeras possibilidades de interpretação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que circula (Chartier, 1998).

2.13 Diferenças entre livros ilustrados, ou livros de ilustrações (*picture books*) e livros de histórias (*story books*)

O *livro de histórias* usa palavras e, embora as imagens as amplifiquem, é possível compreender o que se passa, sem as ilustrações. Estas têm função auxiliar, uma vez que as palavras em si já contêm imagens. Em contrapartida, um *livro de ilustrações* conta uma história somente (ou quase totalmente) por meio de imagens. Quando as palavras são utilizadas, têm um papel secundário e, em geral, este gênero de livro somente recorre a elas para expressar algo que as imagens não conseguem demonstrar (exceto em alguns casos raros). Um livro de ilustrações não poderia, por exemplo, ser lido em um programa de rádio; já que isso comprometeria a compreensão.

Em livros de histórias, a forma tradicional do relato narrativo envolve basicamente a descrição do que se vê e ouve: “Ah...” -- disse o senhor, suspirando enquanto se virava para mim como se eu tivesse falado com ele – “[...] você não sabe o que diz quando fala que não a considero” (Dickens apud Shulevitz, 1997).

Neste exemplo, o que se vê (“enquanto se virava para mim”) e o que se ouve (“Ah... você não sabe o que diz...”) são expressos em palavras.

Os livros de histórias infantis utilizam esses mesmos recursos narrativos. *O conto de Pedro, o coelho*³⁰ *The tale of Peter Rabbit*, de Beatrix Potter, referência já citada neste capítulo, segundo Shulevitz (1997), é um bom exemplo disso:

³⁰ No original inglês: *The tale of Peter Rabbit* (1902). 30 Jan 2005. Disponível em: <the free ebook: www.gutenberg.org/etext/14838>. Acesso em: 8 mai.2007.

O Sr. McGregor estava ajoelhado plantando repolhos, mas deu um pulo e correu atrás de Peter, balançando uma enxada e gritando: ‘Pare aí, seu ladrão!’ (Potter, 2005).

Essas palavras são acompanhadas pela ilustração do Senhor McGregor, plantando repolhos (figura 13); mas, embora as imagens no conto de Potter acrescentem uma dimensão visual à história, essa pode ser totalmente compreendida pelo relato verbal. Neste caso, as palavras em si já contêm imagens.

Ou seja: é possível imaginar as cenas descritas no texto verbal e, portanto, a função narrativa da ilustração é a de enfatizar a descrição de “O Sr. McGregor estava ajoelhado” (Shulevitz,1997). Embora os dois exemplos de livros aqui citados apresentem formatos, tamanhos e graus de complexidade distintos, ambos trazem relatos, ambos podem ser categorizados como livros de histórias (Shulevitz,1997).



Figura 13. Ilustração original de Beatrix Potter em A História de *Peter Rabbit*

O livro de ilustrações é “escrito”, principalmente, por meio de imagens. Em geral, está voltado à criança que ainda não sabe ler e que, por conta disso, vê as figuras e ouve as palavras diretamente, sem ter que lidar com a etapa de leitura das palavras escritas. Ao contar uma história de maneira visual e não por meio da descrição verbal, um livro de ilustrações pode se tornar experiência única:

imediate, animada, comovente, mas para que isso ocorra, são muitos os aspectos de sua criação que devem ser observados (Salisbury, 1997).

2.14 A sequência das imagens ilustrativas, ator, cenário, leitabilidade, ritmo e progressão

Os livros infantis ilustrados se comunicam através das imagens e palavras. Para que as crianças consigam compreendê-los, além de se cuidar da já discutida necessidade de haver coerência intersemiótica (Camargo, 1995), é necessário passar a mensagem desejada com clareza. Assim, é preciso conhecer as regras que envolvem o uso de imagens em livros de ilustrações para que se possa ter uma ordenação dessas imagens ilustrativas.

Dois elementos compõem uma sequência de ilustrações: um em movimento e outro parado – um “ator” e um “cenário”. Sem o ator, não há ação e, portanto, nada acontece. Mas o cenário também é necessário, pois sem ele não é possível demonstrar que o ator está em movimento. Sequências de imagens devem, também, apresentar um bom relacionamento entre ator e cenário, pois dele depende a leitabilidade de uma história: ela está relacionada à facilidade com a qual o leitor segue a ação de um quadro a outro, ou seja, à facilidade com a qual é possível compreender o que está acontecendo.

O bom relacionamento entre ator e cenário pode variar, mas sempre é conveniente garantir a progressão clara das imagens, além do ritmo, que mantém o interesse pelo conteúdo do livro. Uma ilustração (*quadro*) deve estar logicamente relacionada à ilustração (*quadro*) seguinte, dando sequência à história e conduzindo o leitor adiante (Shulevitz, 1997).

Um bom exemplo de ritmo, distinção entre atores e cenário, leitabilidade e progressão clara em um livro de ilustrações, pode ser visto em *Truks* (figura 14), de Eva Furnari (1996).

Nessas imagens, as cores são contrastantes, facilitando a distinção entre os elementos que as compõem e é possível entender o que acontece na história, embora não se conte com o auxílio de palavras. Para entender a interpretação que os pequenos poderiam ter dessa história, uma criança de cinco anos, analfabeta, “leu” a história em referência. Do quadro A interpretou que o leão, uma das

personagens da história, tinha se escondido na caixa. Do quadro B, relatou que a bruxinha ia fazer uma mágica e do quadro C, que a bruxinha tinha feito a mágica.



Figura 14. Sequência Truks, de Eva Furnari

2.15 Cores, traços, estilos de representação pictórica e o que é qualidade na ilustração para crianças

Neste mundo repleto de imagens, o livro infantil mantém o papel de estimular a criança a ser criança, a criar (Lins, 2000). O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. 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, 2000, p. 7).

A imagem caracteriza a personagem, podendo dar-lhe personalidades, idades e figurinos diferentes, e situá-lo em locais e épocas diversos. Personagens conhecidos e populares acabam representando arquétipos e transformando-se também em ícones.

Assim, a Alice (de *Alice no País das Maravilhas* e *Alice através do Espelho* de Lewis Carroll), o "mentiroso" Pinóquio [...] já foram interpretados visualmente das mais diversas maneiras, assim enriquecendo as possibilidades de leitura de suas personalidades (Lins, 2000, p. 7).

Os livros para crianças pequenas, em geral, são mais coloridos, contém mais ilustrações e menos texto verbal. À medida que a idade das crianças muda, os livros a elas destinados passam a se modificar incluindo menos ilustrações, aumentando significativamente a quantidade de texto verbal, além do formato físico e o tamanho das fontes utilizadas para representar o seu conteúdo. Hoje

existe uma grande variedade de materiais e suportes possíveis tanto na execução das ilustrações como na confecção do objeto livro. Ilustrações feitas com massa de modelar e depois fotografadas, esculturas em papel, digitalização de imagem de vídeo, papéis especiais para impressão, encartes em materiais diversos, recortes, livros musicais, acolchoados, infláveis, etc., além do enriquecimento visual, incentivam o espírito criativo da criança na busca de soluções alternativas e no relacionamento com a diversidade (Lins, 2000).

A ampla gama de opções hoje disponíveis para criação de imagens, bem como a técnica e o estilo das ilustrações destinadas à literatura infanto-juvenil, para alguns ilustradores e designers, não devem estar sujeitas a nenhuma norma sempre que o conjunto trabalhe a favor do livro (Lins, 2000). Entretanto, considera-se que é importante levar em conta algumas questões já bastante estudadas, que afetam a percepção das imagens pelas crianças .

Ilustrações infantis são obras gráficas que iluminam textos narrativos dirigidos a crianças, ou são, por si mesmas, os suportes de contos (Llobet e Bejerano, 2006). Para isso, algumas características devem estar presentes nestas ilustrações, que cativam o público infantil. No que cabe ao colorido dessas imagens, por exemplo, “as crianças preferem ilustrações coloridas àquelas em preto e branco” (King apud Brookshire et Al., 2002).

Embora para esta tese esteja se observando o comportamento de crianças um pouco mais velhas, parece interessante observar o que surgiu em um extenso estudo para tentar descobrir o que crianças pequenas consideram “bonito” nas ilustrações de livros a elas destinados: *Preschooler’s Ideas of What Makes a Picture Book Illustration Beautiful* (House e Rule, 2005). Essa pesquisa revelou uma série de itens que, longe do que as autoras da pesquisa procuravam identificar, ou seja, o que tecnicamente fazia que uma ilustração fosse plasticamente apreciada pelos pequenos leitores, trouxe à tona uma série de questões subjetivas que se sobrepuseram à plasticidade.

No referido estudo, as pesquisadoras empregaram livros com figuras deursos, representados com técnicas variadas de ilustração e fotografias. Para surpresa das pesquisadoras, no lugar de encontrarem respostas dentro do escopo da arte e do design, surgiu, em primeiro lugar, a questão da familiaridade com o objeto representado e explicado pelas crianças com respostas como: “Essa aí

parece com a minha mãe”; “Meu pai também tem os cabelos pretos” ou “Esse aí é parecido com o meu cachorro!”.

Em segundo lugar nessa lista aparece a “ação”. As crianças do estudo gostaram de ver ilustrações que representam situações de ação e movimento: “Está pulando na poça” ou “Ele está dançando e brincando”.

Em terceiro lugar aparece o primeiro item relacionado às ilustrações propriamente ditas, a cor: “Eu gosto de todas essas cores diferentes”, “Parece que você a coloriu” e “Sua língua é rosa e vermelha”.

Imagens contrastantes, bem definidas e coerentes – ou seja –interpretáveis por crianças, parecem ser os principais itens a considerar. Entretanto, como dissera a respeitada Susan Sontag (1987): “O gosto não possui um sistema e não possui provas. Mas existe uma espécie de lógica do gosto” (p. 27). Ela diz, ainda, que existe uma sensibilidade coerente que a fundamenta.

Para finalizar a discussão a respeito desse ponto, com relação ao que se considera como sendo uma ilustração destinada ao público infantil, “bonita” ou, melhor definindo, que devam ou possam ser consideradas como de boa qualidade, diversos ilustradores brasileiros já se manifestaram e a seus discursos será feita referência a seguir. Por dar uma definição do que seria a ilustração, parece importante começar com o depoimento de Maurício Veneza (2008). Ele entende que a ilustração, na obra literária:

não é a imagem em si, mas a função que essa imagem exerce em sua relação com um determinado texto que a precedeu. Vista isoladamente, essa imagem será uma pintura, um desenho, uma gravura, mas não uma ilustração. Assim, a avaliação de uma ilustração retirada do seu contexto - como se vê nos concursos - me parece profundamente equivocada (Veneza, 2008, p. 185).

Por isso, diz que a ilustração de qualidade é aquela que busca estabelecer - por meio dos seus recursos conceituais e plásticos, “uma relação triádica com o leitor. Uma relação entre o texto verbal, a imagem pictórica e o observador” (Veneza, 2008, p.185).

Pondera, ainda, que “Para o leitor infantil [...], há que se considerar a sua idade, as informações que já possui, a pertinência das imagens em relação ao tema abordado” (Veneza, p.184). Só depois dessas considerações, argumenta ele, deve-se pensar na forma de utilizar “os recursos plásticos, a técnica, a composição, a expressividade, o uso adequado de cores e contrastes” (p.184). Também sobre

isso fala Cristina Biazetto (2009), em um ensaio sobre o uso da cor no livro infante juvenil, depois de discorrer acerca da correta aplicação de técnicas para oferecer uma imagem “bem feita” e equilibrada, baseada em ensinamentos de Rudolf Arnheim (1970) e princípios da gestalt (Aumont, 1995). Diz entender como ilustração ideal aquela “que encanta, comunica-se com o leitor, num diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou o jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente (Biazetto, 2009, p.79).

A fala de Ângela Lago (2008) parece conter uma novidade importante:

Pedi a uma criança que me ajudasse a responder a essa pergunta difícil: o que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Ela não teve dúvidas: "Um desenho bom é um desenho que faz rir". E ela está certa. É o que eu gostaria de conseguir. Um desenho que faça rir, ou sorrir, que pegue de surpresa, que arranque um ah!... Um desenho inesperado, um achado poético (Lago, 2008, p.173).

Por último, e encaixando-se no discurso anterior, Rosinha Campos (2008) tenta tecer comentários que a levem a uma conclusão, mas, no final, com toda franqueza, responde: “Não sei. Posso passar horas aqui levantando hipóteses e teorias para no final concluir que não sei responder” (p.195). Refletindo sobre estes relatos e depoimentos, encerra-se esta questão como começara, com as palavras de Susan Sontag (1987), lembrando que “existe uma espécie de lógica do gosto” (1987, p. 27), mas não existe uma fórmula para garantir que uma ilustração que deva compor um livro infantil será considerada bonita ou de boa qualidade por todos.

2.16 Alguns princípios básicos das boas narrativas para crianças

Não há uma fórmula que defina uma boa história (Shulevitz, 1997), mas, através dos tempo, alguns itens já se consagraram. Uma história é formada por diversas sequências que apresentam uma progressão do início ao fim. No início, define-se ou sugere-se um objetivo ou problema. A ação da história se conclui quando o objetivo é alcançado ou o problema é resolvido.

Os livros infantis precisam de um final claro. A música francesa que inspirou o autor Uri Shulevitz a escrever *One monday morning*, envolvia

repetições sem fim, assim como a história do livro. Era possível cantá-la inúmeras vezes: “Um rei, uma rainha e um pequeno príncipe voltaram todos os dias – segunda, terça, quarta etc. – para visitar um menininho que nunca estava em casa”. Pode ser agradável cantar esta canção por algum tempo, mas seria monótono e frustrante ter que ler essa sequência em uma história. No livro, uma nova personagem aparece a cada dia para se juntar à comitiva do rei e a ação se completa quando, num dia de domingo, o rei, a rainha e o pequeno príncipe finalmente encontram o menininho em casa. Encerrar a ação dessa forma não só justifica a repetição como é uma maneira de recompensar o rei, a rainha, o pequeno príncipe e o leitor.

O início de uma ação se dá por uma pergunta ou de uma sugestão: o que será que vai acontecer? Será que o objetivo será alcançado ou o problema será resolvido? Essas perguntas precisam ser respondidas ao final da história, ou seja; a ação deve ficar completa e o desfecho deve estar diretamente relacionado aos eventos do começo.

Shulevitz (1997) oferece o seguinte exemplo para explicar esse conceito: Imagine uma história que começa com um menino que quer consertar um brinquedo quebrado. Ele começa a trabalhar no conserto, mas precisa parar porque está na hora de dormir. Ele sonha que está arrumando um brinquedo semelhante e, ao final, brinca com ele. É assim que a história termina. Nada mais é dito sobre o brinquedo real que motivou o sonho do menino. Consertar o brinquedo em um sonho não substitui o conserto do brinquedo real. Um final deste tipo não resolve o problema apresentado no começo da história. Ele ignora a vontade do menino. Se no sonho, por exemplo, alguém lhe ensinasse como consertar o seu brinquedo real e ele pusesse as instruções em prática ao acordar, a história não só teria sido concluída como também enriquecida.

Embora um conto para adultos possa ter um final que simplesmente sugira a conclusão de uma ação, a história infantil deve completar a ação totalmente e de modo claro. Adultos resolvem a ação na própria mente, depois do término da história, mas uma criança, em geral, não (Shulevitz, 1997). Portanto, o autor deve concluir a ação para elas. Embora leitores de qualquer idade possam complementar as lacunas das narrativas com a própria imaginação, o final, em se tratando de público infantil, não pode ficar em aberto. Crianças mais imaginativas poderão até alterar o final a seu gosto, mas, a depender da idade que tiverem, não

poucas precisarão da do desfecho original do autor para se sentirem confortáveis com o término da narrativa:

Para muitas crianças, as ações incompletas provocam inquietação, como se o mundo estivesse em desequilíbrio e só pudesse voltar a se equilibrar quando a ação se concluir. Por isso, o suspense criado por uma história deve ser completamente resolvido ao final (Shulevitz, 1997, p. 103).

Portanto, uma ação completa introduz um objetivo e vai se revelando até que este seja alcançado. Os eventos ou acontecimentos se dão nesse processo de revelação, alguns relatos se baseiam tão intensamente nisso que contêm somente ações simples e ainda assim conseguem reter a atenção dos leitores, deixando a sensação de completude para se concretizar no final.

Em *A lagarta muito faminta (The very hungry caterpillar)*, de Eric Carle (1969), o fio condutor é uma pequena lagarta que procura por comida e vai comendo tudo o que acha pelo caminho. Na segunda-feira, ela come uma maçã; na terça, duas peras; na quarta, come três ameixas; na quinta, quatro morangos, e por aí segue. Conforme vai fazendo buracos nas frutas, a lagarta literalmente se transforma no fio que une pérolas e forma um colar. Sem o fio condutor, o enredo cumulativo se resumiria a algo aborrecido de contar, a ação da lagarta – devorando tudo o que vê pela frente – unifica e amarra diferentes eventos em uma única e envolvente história.

Para configurar uma boa história, o leitor precisa ser envolvido com cada um dos diferentes momentos por ela apresentados e deve ainda ficar curioso em relação ao que acontecerá em seguida. Quando é absorvido por cada uma das etapas, a seguinte se torna agradável, uma nova experiência. Um dos testes para validar uma história como boa é sua capacidade de manter o leitor presente, participando de cada momento de revelação.

Havendo atingido um bom desenvolvimento, cabe então um bom final que acrescente ênfase e importância à revelação que o precedeu. A revelação em si pode representar algo satisfatório, mas acrescente um final interessante e o que se têm é uma história mais gratificante.

O principal requisito de um bom final é que ele conclua a ação da história de maneira lógica. O exemplo a seguir baseia-se em uma história que não segue esse princípio: Os moradores estavam infelizes porque tinham que trabalhar muito. Um

dia, um homem milagroso apareceu. Vendo a tristeza das pessoas, ele coloriu os arredores com tons brilhantes, e todos ficaram felizes (Shulevitz, 1997 p. 37). Por mais feliz que pareça, esse final não explica de que maneira as cores brilhantes deixaram as pessoas felizes ou que fizeram com relação ao trabalho duro. Não há relação alguma desse final com o problema apresentado no início. Mesmo não sendo verídica, a história não convence porque não dá importância à relação entre causa e efeito.

Um bom final deve atentar a todos os detalhes, não deixando que algo escape. No referido *O conto de Pedro, o coelho (The tale of Peter Rabbit)*, de Beatrix Potter (2002), Peter perde a jaqueta nova e seus sapatos em sua visita ao jardim do Senhor McGregor e acaba deixando-os para trás. Mas a história não os abandona e nos conta que o Senhor McGregor usa em seu espantalho tudo o que Peter perdeu. Isso não o deixa feliz, mas certamente melhora a história. Os detalhes são importantes, mas somente se a história se lembra deles. Somente quando todos os finais se amarram e os detalhes são retomados é que a ação realmente se completa.

Como crianças levam histórias a sério e acreditam nelas como se relatassem a vida real, o autor deve tomar cuidado ao completá-las, optando por um final feliz ou até mesmo, infeliz. Entretanto, infelicidade cria um problema para a criança e é como se a ação da história ainda não tivesse acabado (Shulevitz, 1997). As boas histórias infantis têm consideração tanto pelo leitor quanto pelos fatos da vida e do mundo. Elas oferecem algo positivo, que auxilia o crescimento da criança, pode ser que mostrem como a vida e o mundo são, como os problemas são resolvidos, ou pode ser que ensinem, confortem, reforcem, inspirem, entretenham. Mas nenhum desses objetivos é alcançado se o leitor chega, frustrado ou decepcionado, ao final da narrativa. As boas histórias infantis devem satisfazer os pequenos leitores.

As histórias boas lançam mão de todos os conceitos relacionados e as originais ainda os apresentam de maneira inovadora. Entretanto, o teste final para qualquer relato é o que acontece na cabeça do leitor: é preciso que ele sinta prazer no processo gradual de revelação, que existam recompensas na descoberta e na experiência que se vive a cada novo momento. Mas, além disso, é preciso que haja a sensação de que a história está caminhando rumo a “um final que não só

completará a ação da história como também irá ressoar na alma do leitor” (Shulevitz, 1997, p.38).

Seja qual for o tema abordado, toda narrativa se desenvolve em torno de uma *transformação*, que deve ser importante para a personagem central. Em anexo, apresentaremos algumas histórias diferentes entre si, mas todas têm em comum a característica de que seu conteúdo se baseia na transformação de um tipo em outro. Transformações podem se dar por alterações do ambiente físico do protagonista ou, como em *Cinderela*, em sua situação social. Pode ser, ainda, que o herói aprenda ou perceba algo e, por conta disso, decida mudar – como em *O conto de Pedro, o coelho* (Potter, 2002).

Em *A lagarta faminta*, uma lagarta se metamorfoseia em borboleta. Aí temos uma sequência de transformações: um ovo se transmuta em lagarta, que se transforma em casulo, que, finalmente, em borboleta. Em *Cinderela*, a transformação é social e econômica: de serviçal em sua própria casa, Cinderela ascende social e economicamente; de oprimida e isolada, ela passa a viver em um mundo que a reconhece e recompensa por sua beleza e gentileza. Este processo de transformação é previsível. No caso do coelhinho Pedro, o leitor não se identifica com o protagonista num primeiro momento, por conta da atitude debochada do coelho. Pedro passa por maus bocados na horta do Senhor McGregor, mas, no final, deixa de lado a arrogância e conquista a simpatia do leitor.

Os heróis dessas histórias percebem, experimentam ou alcançam algo que causa impacto em sua vida, como consequência da transmutação que atravessaram, algo que ajuda a crescer ou que os enriquece de algum modo. A transformação por vezes é duradoura e permanente; em outras, é temporária ou faz parte de um ciclo natural contínuo. A lagarta, por exemplo, faz o que precisa fazer: come muito para que cresça bastante e fique bem forte para quando chegar a hora de cumprir seu destino – virar borboleta. A transformação é permanente e irreversível, como no caso de Cinderela: ao se casar com o príncipe, sua vida muda radical e permanentemente, mas sua personalidade não se altera.

Transformações, em uma história, se dão em três estágios: início, meio e fim. O *início* é a razão ou motivação para a mudança. O herói e o problema (ou direção da ação, quando não há problemas) são apresentados. A situação infeliz de Cinderela, por exemplo, e seu desejo de ir ao baile, aparecem logo no início da história. Já *Pedro, o coelhinho*, cria o próprio problema, quando resolve desafiar

sua mãe. No início da história da lagarta, o ovo se transforma em uma pequena lagarta que tem um enorme apetite.

O segundo estágio, o *meio*, mostra a transformação em curso, constitui a ação principal: o que acontece e como. Os obstáculos são superados e existe movimento rumo a uma solução. O meio da história de Cinderela, por exemplo, mostra sua transformação mágica em bela princesa que vai secretamente ao baile.

O *final* conclui a transformação e apresenta suas consequências. Embora a mudança possa envolver eventos dramáticos e tristes, ela é apresentada à criança de maneira a tranquilizá-la, a meta definida ou implícita no início é alcançada ou o problema é resolvido. No final, todos passam a conhecer as verdadeiras qualidades de Cinderela, por exemplo. O problema de seu tratamento injusto é resolvido e ela é recompensada casando-se com o príncipe. “O início faz nascer o final que, por sua vez, faz lembrar o início” (Shulevitz, 1997, p. 54).

Não se pode esquecer que o texto escrito também é informação visual e, como tal, se faz necessário organizar as palavras, ou seja, procurar dividir o texto com coerência, para não interromper a sequência e o ritmo da narrativa (Shulevitz, 1997). Uma idéia de como a boa distribuição textual pode ser importante para dar ritmo a uma história pode ser vista neste conto de Stephen Michael King, *O homem que amava caixas* (2006). Será apresentado o texto corrido e, em seguida, como foi dividido nas páginas para integrar-se às ilustrações no livro (tabela 1).

Era uma vez um homem. O homem tinha um filho. O filho amava o homem e o homem amava caixas. Caixas grandes, caixas redondas, caixas pequenas, caixas altas, todos os tipos de caixas! O homem tinha dificuldade em dizer ao filho que o amava; então, com suas caixas, ele começou a construir coisas para seu filho. Ele era perito em fazer castelos e seus aviões sempre voavam...a não ser, claro, que chovesse.

As caixas apareciam de repente, quando os amigos chegavam, e, nessas caixas, eles brincavam...e brincavam...e brincavam.

A maioria das pessoas achava que o homem era muito estranho. Os velhos apontavam para ele. As velhas olhavam zangadas para ele. Seus vizinhos riam dele pelas costas.

Mas nada disso preocupava o homem, porque ele sabia que tinham encontrado uma maneira especial de compartilharem...o amor de um pelo outro (King, 2006).

No livro, a história é contada com estas divisões. Nas páginas sem texto há só ilustrações

	Era uma vez um homem	O homem tinha um filho		O filho amava o homem	
e o homem amava caixas.		Caixas grandes, caixas redondas, caixas pequenas,	caixas altas, todos os tipos de caixas!		O homem tinha dificuldade em dizer ao filho que o amava;
então, com suas caixas, ele começou a construir coisas para seu filho		Ele era perito em fazer castelos			e seus aviões sempre voavam...
	a não ser, claro, que chovesse.	As caixas apareciam de repente, quando os amigos chegavam, e, nessas caixas, eles brincavam..	e brincavam... e brincavam.	A maioria das pessoas achava que o homem era muito estranho. Os velhos apontavam para ele.	As velhas olhavam zangadas para ele.
	Seus vizinhos riam dele pelas costas.	Mas nada disso preocupava o homem,			porque ele sabia que tinham encontrado uma maneira especial de compartilharem.
...o amor de um pelo outro.					

Tabela 1. Diagramação do texto de *O homem que amava caixas* (King, 2006)

2.17 O livro digital

Encontra-se sob o rótulo de *livro digital* qualquer texto disponibilizado em suporte eletrônico, como a Internet ou CD-ROM e *e-readers*. Na Internet, principalmente, é comum encontrar títulos que foram digitalizados ou, melhor seria dizer, cujas páginas impressas foram copiadas³¹ e disponibilizadas como imagens, sob a classificação de livro digital. Há, também, livros transcritos, ou mesmo originalmente ofertados em formatos compatíveis com o computador, como PDFs (Adobe Acrobat)³², SWF (Macromedia Flash) (Rocha, 2007), ou como páginas de texto comuns da *web* (em HTML) (Bilac, 2007). Nesses últimos, há os que contêm, inclusive, algumas imagens ilustrativas (ICDL, 2005).

Não se pode deixar de mencionar, os livros com versões faladas disponíveis na Internet e em CD-ROM nos formatos MP3, WAV ou Real Player, como os que foram gravados para a biblioteca virtual para deficientes visuais da Fundação Dorina Nowill (2006), as fábulas do Projeto DOSVOX do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro e as obras cedidas pela Audioteca Kaete Heyman da Comunidade Shalom - Liga Israelita do Brasil - para a Biblioteca Virtual Do Estudante de Língua Portuguesa (<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/>).

Em *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun* (1998), o historiador Chartier (1998) inclui o meio eletrônico, ao falar sobre as diversas formas existentes que, tendo o texto como pressuposto, são atualmente utilizadas na comunicação. Para ele, cada suporte de leitura do texto deve configurá-lo, para que as peculiaridades de cada meio sejam aproveitadas, caracterizando, assim, para um mesmo texto, diferentes versões e formas de interação com o leitor: “A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega a cada vez, um outro significado” (Chartier, 1998, p.71).

Nessa mesma obra, Chartier também faz alusão à biblioteca Universal, sobre a qual Jorge Luis Borges escrevera em 1941, em seu conto “La biblioteca de Babel”. Seria uma biblioteca onde estaria reunido tudo o que fosse possível escrever pela combinação dos “vinte e tantos símbolos ortográficos” (Borges, 1991, p. 92), em todos os idiomas, mesmo do passado e do futuro.

³¹ “Scanned”, em inglês, é a palavra adequada, mas não parece possuir tradução exata para o português.

³² A exemplo de: <http://www.estudantes.com.br/bib_virt.asp#>

Deixando de lado o que resulta do aspecto fantástico da literatura borgesiana, diversos projetos reais que tentam abrir as possibilidades de acesso ao conhecimento escrito a toda a população vêm sendo implementados por meio de recursos digitais. Entre todos, provavelmente, os maiores e mais ambiciosos sejam o Projeto Gutenberg (www.gutenberg.org) e o Google Books Library Project (Degtyareva, 2005).

Os textos que vêm sendo disponibilizados por iniciativas deste tipo são digitalizações publicadas como imagens, com capa e páginas de texto, uma após a outra, tal como em suas versões originais impressas. Também nessa linha se inclui o ICDL - International Children's Digital Library, da Universidade de Maryland (<http://www.childrenslibrary.org/>) que desde 2005, conta com a colaboração da PUC-Rio para adaptar, expandir e localizar³³ os conteúdos, visando o público infantil brasileiro. Sem entrar no mérito da questão, ou do valor sócio-cultural e educacional que a possibilidade de existirem livros acessíveis para todos carrega, principalmente os gratuitos ou a custos muito baixos, esses não cabem, aqui, como livros digitais. Se houver necessidade de atribuir-lhes alguma nomenclatura, deverão ser referidos como “livros digitalizados”.

O que será considerado como livro digital propriamente dito é aquele que contém uma história contada, lançando mão de recursos que permitem o aproveitamento das peculiaridades dos meios multimidiáticos e interativos (Chartier, 1998; Berenguer, 1998). Em outras palavras: narrativas apresentadas em suportes eletrônicos com animações, música, som e/ou narração, e (pelo menos) algum recurso interativo (Korat & Shamir, 2004, 2006; De Jong & Bus, 2004; Mckenna et al., 2006).

Uma diferença conceitual importante entre o design do livro impresso e do digital reside na questão autoral. Se, no primeiro, o capista e o ilustrador assinam suas obras e por elas recebem reconhecimento e projeção, o mesmo não acontece em produções digitais. Pode-se encontrar uma explicação para isso no fato de que a produção de multimídia, mesmo por ser *multi*, envolve o domínio simultâneo de uma série de conhecimentos de diferentes áreas que um único sujeito dificilmente poderá deter (música, sonorização, ilustração, animação, etc.), bem como ter acesso a todos os recursos técnicos e informáticos necessários para produzir e

³³ Localizar neste caso significa: adaptar, inserir em um certo contexto.

publicar um título digital interativo individualmente. A produção de multimídia, portanto, requer o trabalho de uma equipe que, na melhor das hipóteses, assinará coletivamente em nome de uma produtora. Neste particular, há semelhança com o cinema, onde “só o diretor é creditado”³⁴

A multimídia, quando bem explorada, requer interatividade e envolvimento por parte do usuário. O computador é um meio narrativo, existe, portanto, uma nova ferramenta para contar histórias e envolver as crianças na narrativa. Este meio brinda as crianças com muitas possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Muitas escolas estão se adaptando à nova realidade e incorporando novos recursos tecnológicos como material didático.

2.18 O livro digital infantil

Em novembro de 2000, o presidente de uma editora canadense especializada em livros infantis publicou um artigo no qual dizia ter percebido que os livros eletrônicos já tinham conseguido boa penetração no mercado junto a consumidores ávidos por novidades tecnológicas, entusiastas de ficção científica e algumas livrarias. Entretanto, essas publicações vinham falhando em cativar as crianças em constante contato com novas tecnologias de comunicação e entretenimento digital: “sempre acreditamos que crianças que crescem, interagindo e brincando com equipamentos digitais como Sega³⁵, Gameboy³⁶ e jogos de computador; não se satisfarão com livros eletrônicos estáticos” (Zevy, 2000, p.43). Este era visto pelo autor como o maior problema dos livros eletrônicos infantis no mundo todo, quando o artigo foi publicado. Na época, a empresa citada criou uma divisão específica para atender a esse público como entendiam que deveria ser, ou seja, incluindo animações, música, narração, textos escritos e funções interativas, passando a utilizar e aproveitar os recursos que o suporte digital proporciona, conforme definidos por Chartier (1998).

³⁴Comentário do professor Rafael Cardoso, apontado na primeira versão deste trabalho, em 28 jun.2007.

³⁵Sega: consoles e programas de video-games portáteis, desenvolvidos pela empresa de mesmo nome.

³⁶Gameboy: console da Nintendo para jogos digitais interativos portáteis.

Além dos livros animados disponíveis *on-line*, o mercado de livros digitais se constitui de títulos adaptados da literatura infantil impressa ao meio eletrônico em forma de CD-ROM, ou desenvolvidos especialmente para o suporte eletrônico, onde, em geral, são incorporados os mesmos recursos dos livros na Internet, além de incluir jogos e atividades ocultas ao longo da história, pelo que se conhece com nome de “*hot spots*”, ou também, paralelamente às narrativas, como atividades e recursos adicionais à história.

Em outras palavras, livros digitais infantis são uma forma de narrativa que integra, com efeitos multimídia, texto escrito, leitura oral, música, efeitos sonoros e animações. As imagens ou textos podem ter “*hot spots*” para serem ativados pelos leitores/usuários (Madej, 2003; Labbo & Kuhn, 2006; De jong & Bus, 2000; Korat & Shamir, 2006), que, a partir deste ponto, serão chamados interatores (Murray, 1997). As peças que se encaixam nesse formato serão, aqui, consideradas livros digitais. Como acontece com relação ao conteúdo literário dos livros impressos, destinados a qualquer público, há para todos os gostos (e desgostos): livros de excelente qualidade, bons, ruins e, “no plano ínfimo, a baixa qualidade da literatura que, em geral, se põe ao alcance das crianças” (Maireles, 1979, p. 11).

2.19 O computador e outros suportes digitais para narrativas infantis: suporte acima do bem e do mal

O aumento crescente do uso de tecnologias digitais computadorizadas em educação tem levado pais, professores e pesquisadores a questionar a sua relação com as necessidades cognitivas, sociais e de desenvolvimento de crianças pequenas. Levado ao extremo, o debate se polarizou entre aqueles que consideram que o computador é prejudicial à saúde e aprendizagem e aqueles que acreditam que o computador pode proporcionar grandes contribuições para o desenvolvimento social e intelectual de crianças (Clements & Sarama, 2003).

Por um lado, o medo de o uso de computadores se tornar um vício ou configurar escapismo, gerou uma gama de campanhas políticas e chamou a atenção da mídia e de estudiosos, principalmente de psicologia. As origens desse tipo de preocupação são tópicos complexos, surgindo parcialmente como uma

derivação das críticas mais tradicionais à televisão (Haddon, 1993). Nos EUA foi publicado um relatório intitulado “*Fool’s gold*”³⁷: *a critical look at computers in childhood*” (Cordes & Miller, 2000) no qual os relatores argumentaram ser tão elevado o potencial nocivo do uso de computadores por crianças que recomendarem afastá-las dessas máquinas e propõem a revalorização das atividades tradicionalmente consideradas essenciais para uma infância feliz, como o brincar, além do resgate de experiências entre pais e filhos na natureza e o envolvimento físico com o mundo real (Cordes & Miller, 2000)³⁸.

Outros pesquisadores publicaram trabalhos com dados que contradiziam o conteúdo desse primeiro relatório (Nikolopoulou, 2007). “*Fool’s gold*” foi, inclusive, alvo de críticas contundentes, por apresentar uma única faceta dos assuntos abordados e de suas correspondentes evidências empíricas (Clements & Sarama, 2003).

A título de ilustração, vale lembrar que não é a primeira vez que o alarmismo se disfarça de pseudociência: na década de 1960, o gênero dos super-heróis, nas histórias em quadrinhos, sofreu pesadas críticas nos EUA, devido a um livro tendencioso chamado *Seduction of the innocent* (1954), do psicanalista Fredric Wertham, levando as editoras do gênero a criarem um “código de ética” sob o qual as histórias deveriam ser desenvolvidas)³⁹.

O computador também vem sendo reconhecido como uma ferramenta educacional, para suporte à aprendizagem de crianças pequenas (National Association for the Education of Young Children (Naeyc, 1996); Clements & Sarama, 2003; Siraj-blatchford, 2006; Stephen & Plowman, 2003; Korat & Shamir, 2006; Haugland, 1999; 2000).

Programas de computador bem elaborados para os primeiros anos da infância se desenvolvem junto com a criança, capacitando-a a encontrar novos desafios na medida em que ela se torna mais hábil. Motivações apropriadas, visuais e verbais, projetadas no programa expandem as opções de jogo e as oportunidades, deixando a criança no controle. Vastas coleções de imagens, sons e informações de todos os

³⁷ *Fool’s gold* :Ouro dos tolos, pirita.

³⁸ CORDES & MILLER, 2000, p. 99. “*A refocusing in education, at home and school, on the essentials of a healthy childhood: strong bonds with caring adults; time for spontaneous, creative play; a curriculum rich in music and the other arts; reading books aloud; storytelling and poetry; rhythm and movement; cooking, building things, and other handcrafts; and gardening and other hands-on experiences of nature and the physical world*” (Cordes & Miller, 2000, p. 99).

³⁹ http://en.wikipedia.org/wiki/Fredric_Wertham.

tipos estão à disposição da criança. Programas podem ser feitos adequadamente para crianças tão jovens como de três ou quatro anos (Naeyc, 1996)⁴⁰.

Segundo a teoria construtivista, crianças são aprendizes participativos, construtores de seu próprio conhecimento através de exploração e descoberta (Piaget apud Korat & Shamir, 2006). Partindo dessa premissa, o Naeyc (1996) “determinou”⁴¹ que programas para crianças pequenas fossem utilizados como suporte para aprendizagem e expansão de suas capacidades cognitivas, não sendo propostos como substitutos de outros materiais, mas, sim, como complemento:

Na prática os computadores complementam, mas não substituem atividades e materiais de grande importância para a primeira infância, tais como: arte, bloco, água e areia, explorações do material didático e dramatizações (Naeyc, 1996, p. 2)⁴².

Diversos estudos comprovam que, quando o *software* é desenvolvido de acordo com parâmetros que atendem às necessidades de desenvolvimento da faixa etária à qual se destina e a tecnologia é bem empregada [*“Evidence has accumulated showing a positive effect of well-designed software on young children’s cognitive and social development”* (Korat & Shamir, 2006)], as crianças usuárias apresentaram progressos em várias áreas como uso da linguagem, vocabulário, controle motor fino e habilidades sociais e cognitivas (Labbo, 2000; De Jong, 2006; Bus & De Jong, 2003; Korat & Shamir, 2004; 2006; Korat, 2006).

Entretanto, segundo alguns estudos, existem evidências que permitem afirmar que muitos desenvolvedores de programas para o público infantil negligenciam o seu potencial (do software) como suporte ao crescimento da criança (Haugland; Wright, 1997; Naeyc, 1996, 2003).

Como lápis de cera, blocos de encaixe, ou quaisquer outros recursos que proporcionamos a crianças pequenas, computadores não são nem bons nem maus. O impacto dos computadores depende da sabedoria dos adultos para fazerem

⁴⁰ NAEYC, 1996. *Well-designed early childhood software grows in dimension with the child, enabling her to find new challenges as she becomes more proficient. Appropriate visual and verbal prompts designed in the software expand play themes and opportunities while leaving the child in control. Vast collections of images, sounds, and information of all kinds are placed at the child’s disposal. Software can be made age appropriate even for children as young as three or four.*

⁴¹ *Has determined*, no original em inglês.

⁴² NAEYC, 1996.[...] *in practice, computers supplement and do not replace highly valued early childhood activities and materials, such as art, blocks, sand, water, books, exploration with writing materials, and dramatic play.*

escolhas inteligentes no que cabe a proporcionar experiências que sejam adequadas para crianças pequenas (Haugland apud Korat & Shamir, 2006, p.28).

2.20 O que define o *bom design* de livros digitais infantis para crianças

Visto sob o prisma do design, cabe um lugar de destaque para alguns dos aspectos ergonômicos relativos à usabilidade das interfaces digitais desenvolvidas para crianças. O grau de curiosidade, prazer e necessidades destas diferem da dos pais, professores e desenvolvedores adultos de produtos para o público infantil e, portanto, os modelos cognitivos específicos desse público devem ser levados em consideração no planejamento e desenvolvimento de ambientes iterativos para crianças (Druin, 1999).

Entretanto, há quem considere que, por já ter sido criança ou tê-las em casa, está apto a avaliar o uso de um produto. “Isto raramente traz bons resultados” (Donker, 2004), pois nem sempre elas pensam e processam informações como fazem os adultos. Como exemplo está uma situação em que se testava uma atividade de “arrastar e soltar” em um *software* educativo; o objetivo era selecionar alimentos e colocá-los em um liquidificador. Os programadores adultos tinham criado o exercício, a partir da forma como eles próprios agiriam (sendo adultos), acreditando que as crianças arrastariam os objetos (ícones de alimentos) diretamente para dentro do copo do liquidificador (figura 15). Contrariando as expectativas desses desenvolvedores do *software*, as crianças que testaram o *software* arrastaram os ícones dos alimentos escolhidos até o topo do copo, para que “caíssem” dentro dele (figura 16), e não, os levaram diretamente para dentro do copo (Donker, 2004).

A situação aqui relatada serve apenas como um exemplo de uma centena disponível (Donker, 2004), para demonstrar que não há esforço de avaliação adulta que possa revelar as questões com as quais as crianças se deparam (Tapscott, 1999; Donker, 2004), ou a forma como processam as informações (Libby, 1997). Neste sentido, livros digitais não são diferentes de qualquer outro produto de design interativo e, portanto, seu planejamento exige atenção, estudo, e um olhar voltado às formas de uso pelo público infantil.



Fig. 15. Mostra o comportamento esperado pelos desenvolvedores



Fig. 16. Mostra a ação das crianças que testaram o *software*

Em outras palavras, não basta assumir que se conhece a maneira como o público alvo de uma interface irá interagir com ela, é preciso estudar, testar e observar o comportamento de crianças, perante cada interface, já que o que pode parecer óbvio ou coerente para o adulto, pode não sê-lo para a criança, e vice-versa (Mumtaz, 2002).

Também é preciso lembrar que as atitudes dos usuários de *softwares* infantis dependerão do seu entendimento a respeito aquilo que lhes é apresentado, e isso (a forma como serão apresentados os conteúdos) deverá ser levado em conta no design de peças dessa natureza (Carusi & Mont'alvão, 2006).

Baseados em um conjunto de pesquisas, Haugland & Wright (1997) definiram critérios sobre algumas das questões que, incluindo as mencionadas

anteriormente, determinariam o que seria “bom e apropriado” em *softwares* para crianças, e construíram um sistema de avaliação que é utilizado até hoje por estudiosos e pesquisadores dessa área (Uchikushi, 2006; De Jong, 2006; De Jong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004, 2006; Stephen & Plowman, 2003; Madej, 2003). O sistema em questão (Haugland & Wright, 1997) aponta que, sem se negligenciar a adequação à faixa etária, ao se avaliar a qualidade do design de livros digitais infantis, *devem ser observados os seguintes itens*:

- Estruturação da linguagem: léxico (frequência das palavras), sintaxe e complexidade gramatical;
- Tipografia: tipo e tamanho das fontes;
- Quantidade de texto por tela;
- Texto iluminado em paralelo à narração.

E ainda, quanto ao controle exercido pela criança, os autores acrescentam que livros digitais infantis de boa qualidade devem:

- Incluir modalidades separadas (ex. tela introdutória e separação de atividades por itens).
- Incluir as seguintes opções para leitura:
 - (a) botão para retroceder e avançar páginas;
 - (b) botão para interromper a leitura;
 - (c) botão para recomeçar;
 - (d) botão para leitura parcial de textos;
 - (e) tela de “*overview*”.
- Incluir dicionário ou glossário;
- Incluir opção para impressão de telas;
- Possibilitar a reativação das ilustrações animadas (*replay*).
- Trazer instruções claras, que devem ser:
 - (a) simples e precisas;
 - (b) acompanhadas de imagens;
 - (c) apresentadas oralmente.

Gerar independência:

- Livros digitais de boa qualidade devem permitir que a criança aprenda a manuseá-los com o mínimo de ajuda de adultos.

Seguir esta orientação⁴³:

⁴³ HAUGLAND & WRIGHT, 1997, p. 8. “*Process orientation: Good software engages children in exploration and the “joy of discovery” through this process, children can learn about the “real world.” For example, by activating illustrations while exploring an e-book, the child can observe interpersonal relationships vividly portrayed. This interaction scaffolds the child’s emotional and cognitive growth. The ability to explore thus becomes an important vehicle for learning, not less than the product itself.*”

- Promover a sensação de descoberta.
- Havendo “*hot-spots*” devem ser congruentes com o conteúdo da história;
- Oferecer um módulo separado para atividades recreativas (jogos e passatempos).

Observar requisitos técnicos:

- Ser de instalação fácil.
- Funcionar bem sempre (consistentemente) – Depois de instalado, o programa não deve apresentar falhas ou interrupções
- Incluir
 - (a) música, quando possível;
 - (b) som, quando possível;
 - (c) animações.

Em dois extensos estudos recentes sobre a relação entre crianças e livros digitais infantis que, ao longo de vários meses, acompanharam crianças entre três e seis e anos de idade⁴⁴, as pesquisadoras se depararam com um baixo nível de compreensão de certas histórias *lidas* nas versões em CD-ROMs, por crianças que ainda não têm bom domínio da leitura. Ao cruzarem dados estatísticos, concluíram que isso acontecia principalmente quando a versão digital trazia inconsistências entre as animações de “*hot spots*” e o conteúdo narrativo das histórias (De Jong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004).

Podem-se tomar emprestados aqui, também, alguns dos conceitos apresentados anteriormente a respeito das funções da ilustração no livro impresso: a questão da coerência intersemiótica. Em casos como o que foi descrito acima, ela acontece nos níveis de desvio e da contradição (Camargo, 1995). Outra importante conclusão desses estudos, que convergem com as de outras pesquisas sobre o mesmo tema (Edwards, 2005; Ellis & Blashki, 2004) foi a de que “as muitas opções atraentes dos livros digitais parecem afastar a atenção das crianças do texto e provocar uma redução no número de vezes que a criança se dispõe a acompanhar o texto verbal, em favor da exploração icônica e pictórica” (Korat & Shamir, 2004 p. 154).

Em outras palavras, quando, ao longo da história, é dada à criança a possibilidade de jogar (enquanto a história se desenvolve), ativar “*hot-spots*” que

⁴⁴Comparando seus comportamentos com relação a livros impressos e seus correspondentes digitais, por análises qualitativas e estatísticas (quantitativas) dos resultados sobre apreensão de conteúdos de títulos cujas narrativas foram publicadas nos suportes de papel e digital.

trazem efeitos visuais incongruentes com a narrativa, ou poder sair da história a qualquer momento para jogar, interfere-se na compreensão da narrativa. Foi avaliado como negativo o recurso do qual lançam mão alguns títulos, de tomar toda a tela (*full screen*), sem oferecer botões alternativos, eliminando, assim, toda e qualquer possibilidade de controle das seqüências por parte do interator.

Em contrapartida, como fora proposto pelo sistema de avaliação de Haugland & Wright (1997), nesses estudos também foi possível verificar, entre outros itens, que, quando o livro digital infantil é bem elaborado, as animações, navegação intuitiva, botões de ida e volta, de retorno à página inicial, telas introdutórias, “*hot-spots*” coerentes com a narrativa, sons e música de fundo auxiliam na compreensão das histórias. Entre os livros digitais, que apresentaram os melhores resultados, estão também aqueles que brindam o interator com o controle da interface, separam o conteúdo narrativo do puramente lúdico e os jogos e distrações são habilitados somente depois de uma leitura sequencial da história (o melhor exemplo é o livro digital *Téo - o caçador de sonhos*, escrito originalmente para o meio digital desenvolvido pela empresa israelense, Comperia (2003).

As ideias das crianças sobre a natureza e o papel da narrativa, e como elas se envolvem com isto, estão sendo afetadas pelo tipo de experiências para elas disponíveis com híbridos de diferentes mídias, que se cruzam e entrelaçam. Histórias digitais animadas são parte significativa da experiência ficcional desses cruzamentos (Unsworth, 2003). A mídia eletrônica “não está mudando somente a maneira que nós contamos histórias: muda a natureza da história, ou o que nós entendemos (ou não entendemos) que sejam narrativas” (Hunt [2000] apud Unsworth, 2003).

Em junho de 2007, a matéria publicada no Caderno Especial Infantil do Jornal O Globo (Globinho), relatou que na Rússia, por falta de recursos financeiros, uma menina pegou emprestada uma cópia de um dos livros da série Harry Potter e, à maneira dos monges da Idade Média, transcreveu a mão todo o seu conteúdo. Este relato enfatiza a importância de iniciativas para que a literatura infantil se torne algo o mais universal possível, em termos de acessibilidade online, ou seja, em formatos digitais, que também por questões de custos financeiros seria muito mais acessíveis para todos. Exemplos disso já são localidades virtuais como bibliotecas digitais infantis online – ICDL da Universidade de Maryland e o envolvimento institucional da PUC-Rio; e a

International Children's Digital Library Foundation (ICDL Foundation), como entidade sem fins lucrativos, que tem por missão:

[...] construir uma coleção de livros que representem o melhor de livros históricos e contemporâneos ao redor do mundo. Em seu objetivo final, a Fundação aspira representar cada cultura e idioma, de forma que cada criança possa conhecer e apreciar as riquezas da literatura infantil na comunidade mundial⁴⁵.

Ela nasce do desejo em ajudar a preservar, no mundo, a cultura e o idioma ancestral de diversos imigrantes, cujas novas gerações perdem rapidamente o contato com suas origens, face à realidade do novo país em que se encontram, pois muitas vezes as famílias, ao se mudarem, não levam consigo livros em suas línguas natais. Disponibilizando histórias infantis em diversos idiomas e ao alcance do mundo todo, gratuitamente e em formato digital, o desejo de salvaguardar estas culturas poderá ser realizado, uma vez que é preservado, para as gerações futuras, através do contato com a criança por meio do livro infantil.

Um princípio fundamental da Fundação é que crianças e suas famílias merecem ter acesso aos livros de sua cultura, assim como na cultura majoritária, independentemente de onde elas vivam. Além do laço afetivo e da construção da identidade, a Fundação vai mais além, ao afirmar que:

Conforme um artigo publicado em 2005, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em preparação para o segundo encontro do World Summit on the Information Society, "Negar acesso à informação na língua natal de alguém equivale a negar um direito humano." O relato ainda conclui, "Em termos de pedagogia, como as crianças aprendem melhor? Em sua língua natal."⁴⁶

Ou seja, a ICDL percebe a importância pedagógica da preservação e divulgação de idiomas natais. No Brasil, a ICDL encontrou respaldo pelo Departamento de Informática da PUC do Rio de Janeiro em seu Grupo de Pesquisa em Engenharia Semiótica, em parceria com a Universidade de Maryland

⁴⁵Tradução livre: [...]to build a collection of books that represents outstanding historical and contemporary books from throughout the world. Ultimately, the Foundation aspires to have every culture and language represented so that every child can know and appreciate the riches of children's literature from the world community. Disponível em: <<http://en.childrenslibrary.org/about/mission.shtml>> ICDL Foundation website, Acesso em: 8/5/2009.

⁴⁶ Tradução livre. According to a paper published in 2005 by the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in preparation for the second meeting on the World Summit on the Information Society, "Denial to access to information in one's mother tongue is equivalent to a denial of a human right." The report also concludes, "In terms of pedagogy, how do children learn best? In their mother tongue." Idem.

(EUA), sob organização da Dra. Clarisse Sieckenius de Sousa, e visa agregar obras brasileiras ou traduzidas em português em domínio público, ou com os direitos cedidos para os mesmos fins. O Projeto ICDL-Brasil teve início em junho de 2006 e em sua primeira fase tem duração de 36 meses. Dentre seus principais desafios está o aumento da coleção de obras digitalizadas da literatura infanto-juvenil brasileira ou de obras similares da literatura estrangeiras, traduzidas para a língua portuguesa.⁴⁷ A Editora Delta aliou-se a este esforço, contribuindo com sua coleção “O mundo da criança”. A acessibilidade das histórias em formato eletrônico ganha novas oportunidades ao surgirem os leitores eletrônicos, ou e-readers. É uma tecnologia em expansão, tanto servindo à educação quanto a fins diretamente comerciais.⁴⁸

O governador do estado americano da Califórnia, Arnold Schwarzenegger⁴⁹, propôs em junho de 2009 o uso de e-readers em escolas públicas como um meio para diminuir despesas, cortar gastos financeiros. Em tempo recorde a informação se atualiza, uso de importância e ferramenta significativa que os e-readers oferecem aos meios pedagógicos. No Brasil, os primeiros e-readers nacionais já estão entrando no mercado.⁵⁰ A empresa pernambucana Mix Tecnologia desenvolveu o primeiro *e-reader* nacional, o *Mix Leitor D*, com previsão de vendas para julho de 2010. No site desta empresa, é informado que ele virá com uma ferramenta de perguntas e respostas sobre o que está sendo lido, além de conectividade sem fio com uma rede acadêmica, o que possibilita a educação à distância. E ainda, a *Gato Sabido e-books*, fundada em abril de 2009, já apresenta o seu próprio *Leitor Gato Sabido*, estando em parceria com editoras como a Jorge Zahar.⁵¹

Após esta contextualização, será apresentado o capítulo do Método utilizado para desenvolver a pesquisa desta Tese.

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.icdl-br.inf.puc-rio.br/>>, Projeto ICDL Brasil. Acesso em: 10/4/2008

⁴⁸ Disponível em: <<http://technological-teachingaids.suite101.com/article.cfm/advantagesofereaders>> Acesso em: 18/11/2009

⁴⁹ Arnold Schwarzenegger to scrap *school* textbooks for ebooks | World .9 Jun 2009. Disponível em <www.guardian.co.uk/.../arnold-schwarzenegger-school-textbooks-ebooks> - >Acesso em 10/6/2009

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.mixtecnologia.com.br/site/>>. Acesso em: 19/11/2009

⁵¹ Disponível em: <<http://www.gatosabido.com.br/leitor.>> Acesso em: 19/11/2009