

Conclusão

A pesquisa apresentada teve como ponto de partida o teste de uma hipótese: existe diferença entre a forma como crianças de 8 a 11 anos entendem histórias, se apresentadas em formatos com ilustrações diferentes, ou seja, animadas ou estáticas? As questões subjacentes que justificaram esta pesquisa podem ser traduzidas com perguntas como: *Até que ponto parece haver indícios de que, como um contador de histórias, os meios digitais interativos têm potencial narrativo e apelo junto ao público infantil?* E, ainda, *poderão ser coadjuvantes no processo de estímulo ao prazer de ler para crianças de 8 a 11 anos?* Não se trata de trazer novas hipóteses ou novos objetivos. Trata-se, somente, de traduzi-los com uma linguagem mais leve e tentar responder a essas perguntas da forma mais abrangente possível.

Com relação ao tema desta Tese, à primeira vista, a idéia de se estudar as diferentes interpretações que se pode dar a conteúdos literários pode parecer estranha, pois “a maioria das pessoas considera ler um ato normal” (Briggs e Burke, 2006, p.67), mas vimos no capítulo 2 que o ato de ler não foi sempre igual (Ferreiro, 2002). As formas de leitura mudaram no tempo em função, muitas vezes, do suporte onde os conteúdos se apresentam (Chartier, 1998).

Com argumentação baseada na evidência física do formato de livros, anotações de leitores, pinturas e outros documentos, historiadores modernos concluíram que só entre os anos 1500 e 1800 houve, pelo menos, “cinco tipos de leitura: crítica, criativa, extensiva e privada” (Briggs e Burke, 2006 p. 67).

Na pesquisa relatada nesta Tese, foi tratado o caso de um novo formato de leitura privada, focada na interpretação de textos literários por crianças, com o que pode vir a ser, em um futuro muito próximo, a relação dos pequenos leitores com textos acompanhados de ilustrações que se movem – ou podem se mover – em

aparelhos que emulam livros de papel, nos quais, tinta eletrônica forma as palavras em lugar de estarem escritas em um suporte fixo e imutável: os *e-readers*.

Desde a Introdução, foi exposto que crianças sempre leram seus livros (e seus antecessores) com ilustrações, fosse em papiros, códices medievais ou livros impressos depois do advento dos tipos móveis de Gutenberg.

Da pesquisa desta Tese surgiram questões diretamente ligadas ao que se pesquisava, e outras, achados inesperados, que em muito poderão contribuir à prática do design de livros infantis e, também, de material pedagógico-educativo para crianças.

Com relação ao que se pesquisou, ou seja, se ilustrações animadas interfeririam de alguma forma na compreensão do conteúdo apresentado a crianças de 8 a 11 anos, na amostra estudada, confirmou-se que o uso de suportes eletrônicos digitais ora não prejudicou a compreensão dos conteúdos narrativos apresentados, como aconteceu com a experiência utilizando o livro de Pandora (Mayne, 1997), ora os facilitou, como ficou estatisticamente comprovado pelo experimento com a história de Verdi (Cannon, 2002), e foi qualitativamente reforçado, na etapa final deste estudo apresentado no capítulo 4.

Tendo-se trabalhado com uma amostra pequena, seria necessário reproduzir a pesquisa em larga escala e com uma amostra probabilística e aleatória para confirmar se o que ficou aqui constatado tem validade para a maioria da população dessa faixa etária.

De forma simples e direta, partindo dos dados coletados na amostra estudada, pode-se concluir que, nesse grupo, quando as crianças passarem a ler histórias animadas em *e-readers*, não só entenderão os conteúdos como o faziam em livros tradicionais de papel, mas poderão entender para além disso.

Mas esse foi só o começo do que se obteve com este trabalho.

As conclusões que parecem mais importantes, entretanto, surgiram como resultado paralelo ao fenômeno que se pretendeu estudar: é que, em se tratando de crianças, os significados da imagem pictórica se sobrepuseram aos da palavra escrita. O que poderia ser mais importante para o Design que constatar algo assim?

O que foi percebido é que existiu, na amostra estudada, a preponderância da informação pictórica sobre a informação linguística e, portanto, entende-se que

pode haver um amplo leque de aplicações possíveis para o incentivo à leitura, implementadas pelo designer do livro ou, nas palavras de Lins (2000), novamente: o novo profissional [de design] que “não seria chamado de ilustrador ou designer, mas de *“autor de imagem*. Aquele que projeta e ilustra” (p. 37).

Entende-se que o potencial dessa informação não se restringe a livros de histórias, mas que abre um leque de possibilidades para o “autor da imagem” colaborar com a Educação. Livros didáticos e para-didáticos poderiam vir a ser desenvolvidos, dando-se mais ênfase ao uso da imagem pictórica. Talvez, como se mostrou acontecer na época medieval, voltar a ilustrar ricamente as letras iniciais de cada capítulo dos livros, de forma que sejam especialmente atraentes e sirvam como outro recurso para cativar a atenção dos pequenos leitores, poderia ser uma idéia a ser pensada.

Voltando ao que foi apresentado no referencial teórico, foi visto que o conceito de imersão “puxa” os outros. Como escrevera Janet Murray (1997), imersão vem da sensação física de estar DENTRO de alguma coisa, como dentro de uma piscina de água, completamente envolvidos pelo meio. Assim também acontece com a leitura. Quem gosta de ler, quando acompanha um romance, por exemplo, assume papéis e se transporta mentalmente para o lugar onde a ação está se desenvolvendo. Entretanto, como explica Glassner (2006), esse processo imersivo não é único ou uniforme. Ele tem vários estágios.

O que foi visto nesta pesquisa é que as crianças da amostra estudada - pelo menos – se envolvem com as histórias que leem no nível da identificação (definida por Glassner (2006) como sendo a primeira forma de conexão forte com a personagem. É o estágio onde o leitor começa a ver elementos seus na personagem, e elementos da personagem em si mesmo. Neste estado, o leitor se pergunta o que faria se estivesse em lugar da personagem e começam a sentir algo do que a personagem está sentindo). Isso foi interpretado de alguns pontos das entrevistas e questionários respondidos na pesquisa com a história de Pandora (Mayne, 1997). Muitas crianças se sentiram mal pelos maus-tratos a que a gata tinha sido submetida no meio da história, ou com a sua solidão, quando foge de casa, e, como escreveu uma das meninas participantes, a história foi sentida como bonita, mas, triste.

A identificação das crianças com os objetos ilustrados também parece ser de grande importância, como no caso da criança que escolheu a versão impressa de

Verdi (Cannon, 2002), pois nela havia uma ilustração da cobra mãe, que corrobora o que as pesquisadoras House e Rule (2005) apontaram no seu estudo sobre o que crianças pequenas consideram bonito em ilustrações de livros. O designer-ilustrador, ou “autor da imagem”, poderá usar essa informação para desenvolver trabalhos que encontrem “eco” em seu público mirim.

Retomando outras questões apresentadas no referencial teórico, cabe lembrar que educadores importantes são enfáticos a respeito da necessidade de haver, para crianças diferentes entre si, diferentes formas de ensinar (Ferreiro, 2002; Gardner, 2006).

Como outra das conclusões a que se pôde chegar, analisando os resultados deste estudo, acredita-se que crianças cuja inteligência privilegie o entendimento de abstrações visoespaciais poderiam ser beneficiadas se conteúdos forem desenvolvidos para serem apresentados como imagens animadas e/ou com mais imagens pictóricas complementando o texto verbal. Entende-se que os dados - que aqui constam como contribuição desta pesquisa - se bem explorados, podem vir a ser importantes coadjuvantes na elaboração de materiais didáticos que colaborem para transformar a escola em um espaço de aprendizagem mais agradável e mais fácil para, como dito anteriormente, aqueles que encontram dificuldades com as técnicas e materiais didático-pedagógicos tradicionais.

A referência não é somente com relação aos conteúdos literários, ou mesmo ao aprendizado da leitura. O universo de possibilidades abrange toda e qualquer matéria cujo conteúdo pudesse ser transformado em imagens. Nesse universo podemos incluir conceitos apresentados nas aulas de matemática e de biologia, passando por uma série de outras disciplinas. Acredita-se ser possível vislumbrar um futuro promissor com aulas enriquecidas com ilustrações animadas e interativas, tanto em aulas para crianças em fase de alfabetização, como para as mais velhas, como as da amostra estudada. de química e física no ensino médio, e de português e literatura em vários estágios.

Ilustrar, misturando texto verbal e imagens pictóricas, como no caso da primeira tela de conteúdo (descontando a “capa”), onde as crianças, que viram a versão animada de *Verdi* (Cannon, 2002), se lembraram, ao responderem os questionários, o que a mãe cobra tinha dito, quando as cobrinhas nasceram (*cresçam!*), pois isso aparecia na animação.

Claro está que são todos recursos, já sendo utilizados em materiais didáticos, mas talvez ainda não se tenha dado a devida atenção que a questão merece. Não foram localizadas fontes onde isso tenha sido estudado, a não ser pelo relato de Trushell *et al.* (2001) identificado como relevante em pesquisa de outrem (Unsworth, 2003) e que, ainda assim, o autor da pesquisa original tenha visto esse dado como negativo, ao invés de se aprofundar nas possibilidades positivas dessa descoberta. Isso é aplicável a qualquer tipo de ilustração, dinâmica ou estática.

Truschell *et al.* (2001) apresentaram essa questão como problemática em seu trabalho, por considerarem que a imagem “desvia” a atenção das crianças, que deveria estar voltada para o conteúdo narrativo (no caso de histórias infantis). Unsworth (2003) percebeu que essa seria uma questão importante a explorar e não uma ponderação cuja validade haveria de ser questionada.

Acredita-se ter-se dado um pequeno passo à frente nesse sentido, já que, de posse das informações obtidas, novos projetos poderão ser desenvolvidos, aproveitando-se o que de melhor as imagens pictóricas têm a dar. semelhante repetido a seguir p. marquei lá deixar este

Dessa forma, acredita-se ser possível melhorar a qualidade da exposição de conteúdos, aumentando o número de ilustrações ou incorporando animações – que é uma forma de multiplicar as ilustrações – daquilo que se deseje enfatizar ou que seja mais difícil de transmitir.

Ainda com relação à pesquisa inglesa, por apresentarem seus achados como uma reclamação, Truschell *et AL.* (2001) estavam corroborando a tão difundida ideia, entre os críticos dos novos recursos tecnológicos para a infância, de que os meios digitais não são bons para as crianças (Johnson, 2005).

Não somente em nossa pesquisa, mas, como já discutido no capítulo 2 e como apontam os estudos de Korat e Shamir (2006), Bus e De Jong (2006), Madej (2003) e muitos outros, entendemos que na educação infantil a interatividade em si não é boa nem má; depende do uso que dela fizermos ou de como conduzirmos a elaboração dos conteúdos com os quais as crianças poderão interagir.

Quando se estimula a desenhar ódio e destruição, lápis de cera e papel poderão ser tão nocivos quanto alguns jogos de guerra são acusados (Korat & Shamir, 2006). Portanto, cabe a cada um dos envolvidos nos processos de criação de conteúdos e currículos definir o rumo a dar e como estruturar o material de

apoio, seja impresso tradicional, em massa de modelar, preto e branco ou colorido, ou eletrônico e digital.

Por último, considera-se importante ressaltar que foi fundamental para o sucesso desta pesquisa seguirmos as orientações de Haugland & Wright (1997) ao desenvolvermos a versão digital do livro infantil utilizado no estudo. Essas orientações, somadas a todos os outros cuidados tomados na construção da versão digital de *Verdi* (relatados detalhadamente no capítulo 3), as crianças que interagiram com ela não se distraíram com narrativas paralelas ou brincadeiras ao longo da leitura. Isso ocorre com a versão digital comercializada de *Stellaluna* (Cannon, 1997) da mesma autora de *Verdi* (Cannon, 2002), sendo esse o maior entrave identificado pelos pesquisadores, que desenvolveram o guia de orientações para elaboração de livros digitais infantis para o entendimento integral das histórias no meio eletrônico, os já citados Haugland e Wright (1997). Embora esse guia seja de 1997, pelos resultados de nossa pesquisa, verificou-se que os princípios nele apontados continuam válidos e poderão ser considerados aplicáveis a obras infantis pensadas para leitura e interação em novos suportes para narrativas digitais, como os *e-readers*, que, como já discutido, tentou-se emular para este estudo.

Como livros impressos em papel, lápis de cor, blocos de montar, ou qualquer outro objeto posto a disposição de crianças, parece-nos ter comprovado que, se forem de boa qualidade, se forem fruto de bons projetos de design, narrativas digitais eletrônicas têm qualidades positivas que podem contribuir ativamente para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Se este trabalho chamar a atenção para mais um pequeno ponto, mais um grão de areia do que a ilustração, a animação, os meios digitais e o trabalho de designers comprometidos com o usuário final dos produtos e artefatos, que desenvolvem, podem contribuir para incentivar o ato de ler e, colateralmente, a educação, só por isso terá valido a pena.

Outra questão para refletir é com relação relativa à crescente avalanche de recursos tecnológicos: “A questão não é o tamanho das possibilidades que temos, mas justamente como delimitar essas possibilidades” (Hill, 2009). Não devemos esquecer, também, que livros em formatos digitais são recentes e, sempre que surge um novo meio de comunicação, leva tempo para que as formas e significados das narrativas se desenvolvam em profundidade (Madej, 2003).

Não é fácil estudar o novo. E não é fácil, porque o velho tende a atrapalhar, principalmente quando já temos formas consolidadas de ver e interpretar o que nos cerca. O novo sempre requer um novo olhar e novos olhares geralmente geram insegurança naqueles que olham sem fazer uso de referenciais conhecidos, ao mesmo tempo em que provocam a ira daqueles que não querem abandonar a segurança desses referenciais. Partir do que já é conhecido é sempre mais confortável. O problema é que, em se tratando de algo completamente novo, quando se parte do conhecido, tende-se a encaixar o novo no velho, o que é uma forma de não o enxergar (Nicolaci-da-Costa, 1998, p. 7).

De fato, não é fácil estudar o novo, como também não é fácil apresentar novos conceitos e defendê-los, mas é desafiador e é o caminho sem retorno, que precisa ser aberto.

Embora uma tese de doutorado implique em uma varredura ampla e profunda de toda a literatura e todo o saber já produzido no campo em estudo, não é possível afirmar com certeza que os cuidados, nesse sentido, tenham conseguido abarcar completamente o universo de conhecimento a ele relacionado, produzido ao redor do planeta, ou mesmo no país. Não nesta época de tanta produção científica e acadêmica, de uma miríade de conhecimentos que são constantemente despejados nos meios de comunicação e informação ao alcance da comunidade acadêmica. Acredita-se que seria prepotente e imprudente dizer – ou acreditar – que nada escapou, embora não se tenha medido esforços para garantir a inclusão – neste trabalho - de todas as referências às quais se teve acesso, por todo meio e canal disponível.

E ainda para mostrar que nenhuma pretensão existe na direção de se esgotar o assunto, mais uma vez, faz-se apropriação de palavras de Paulo Freire (2008) em sua reflexão acerca da temática que foi objeto deste estudo: “Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática [da leitura] e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido” (p. 23).

5.1 Desdobramentos

Algumas questões, entretanto, ficaram em aberto. Uma das questões que provocaram a curiosidade da doutoranda e resultaram na etapa final do estudo – qualitativa-, com análise do discurso, entrevistas, era o porquê as crianças que leram as versões digitais de *Pandora* (Mayne, 1997) e *Verdi* (Cannon, 2002) tiveram uma taxa de acertos muito inferior a dos colegas que leram os livros impressos. Não surgiram, ao longo das entrevistas, dados que pudessem respondê-la e ficará essa, portanto, como uma questão a ser estudada no futuro, pois, embora muitas novidades tenham surgido nas entrevistas que compõem o *corpus* de resultados da última fase da pesquisa, nada surgiu nelas que pudesse esclarecer esse ponto, em particular. Pode-se, apenas, especular, e não é assim que deve ser, a não ser para a formulação de uma nova hipótese e, portanto, outra pesquisa.

Também poderá ser objeto de outra pesquisa um estudo com crianças mais velhas e jovens estudantes do ensino médio. Pode vir a ser importante buscar formas de transformar o aprendizado de conteúdos de disciplinas como química e física, tanto quanto português e literatura, para quem não assimila bem esses conteúdos nas aulas “tradicionais”.

Ao longo das entrevistas, foram identificados “ganchos” nas falas das crianças com relação ao seu gosto e contato com literatura. Voltando a uma das perguntas formuladas no começo deste capítulo, quanto à premissa do estímulo à leitura em suportes tradicionais, que narrativas digitais talvez possam proporcionar, acredita-se que será este, provavelmente, assunto para uma próxima pesquisa. Todas as crianças que leram o livro na versão animada na última etapa (nove crianças) disseram que gostariam de ler a história novamente... só que muitas expressaram que em uma próxima vez, gostariam de manusear o livro de papel.

Das respostas de todos os entrevistados e dos questionários pareceu evidente que, além dos já citados, há ampla gama de temas a desenvolver. Dentre os que estão intimamente ligados a assuntos do design e ilustração, como os que têm raízes em questões puramente subjetivas do comportamento humano.

Não será dito muito sobre isto agora.

Bastará trazer parte da transcrição de uma das entrevistas (com *Tainá e Pedro*).

Vocês gostariam de ver esta história novamente?... Outro dia?

— *Aham.*

E, assim, no computador, ou no livro?

— *No livro.*

No livro de papel?

— *É.*

Por quê?

(...)

— *... agora a gente quer ver em mãos (...).*

O que fica – pelo menos para quem esteve em contato com essas crianças – é a certeza de haver, junto a elas, um território muito fértil, não só para estudar questões de design de livros e ilustração, mas, também, para criar, para ajudar e para aprender.

O tempo passa, as coisas mudam, evoluem, envelhecem, desaparecem ou se transformam... A ideia do objeto [físico] que motivou este trabalho era uma promessa quando se deu início a esta pesquisa. Hoje é realidade.

Acessando o site da livraria Amazon, que desenvolveu e comercializa o *e-reader* Kindle e as versões de livros para esse suporte, em julho de 2009, já foi possível localizar clássicos da literatura infantil (distribuídos a custos muito baixos), como *Peter Rabbit*, de Beatrix Potter, em formato digital com ilustrações (para *Kindle*). Desde novembro de 2009, quem dispõe desse suporte, passou a poder adquiri-los, também, no Brasil

Outros títulos, para crianças ou jovens, como *Robinson Crusoe*, também já existem em versão para Kindle.



Figura 35. Exemplo de livro infantil para o e-reader, Kindle.

Quando a doutoranda já tinha encerrado a primeira versão desta Tese, no dia anterior à sua defesa, visitando a 10ª edição da Bienal do Livro, no Rio de Janeiro, deparou-se com a obra de Elie Bajard, *Ler e Dizer* (2005), com a qual tomou conhecimento de informações sobre a história da leitura que ainda não conhecia.

Soube assim, por exemplo, que a leitura em voz alta e a leitura silenciosa se alternaram na história (da leitura) como bem ou mal vistas pela sociedade, pelo clero e por educadores, que ora consideraram uma ou outra forma de ler como “melhor” ou mais profunda que a outra. Quanto se poderia, então, pesquisar a respeito de como essas formas de ler se dão hoje, digamos, com crianças?

Entende-se, só por esta breve reflexão, que é como o título da lendária “História sem fim”¹; um universo infinito de possibilidades para a pesquisa em muitos campos. Também nesse relato, tudo começara pelo fascínio de alguém por um livro de histórias ilustradas.

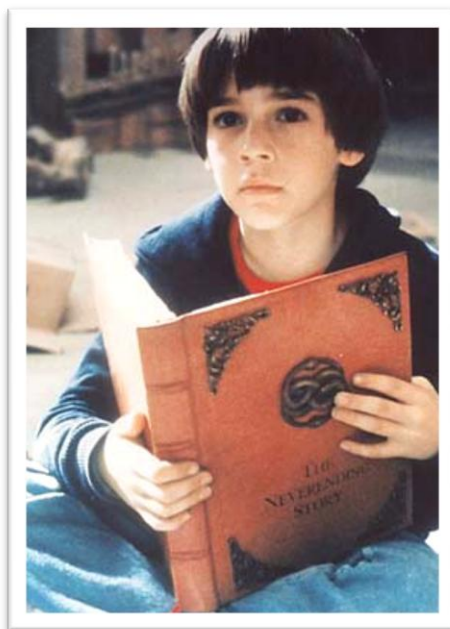


Figura 36. Cena do filme *História Sem Fim* (1984)¹¹⁰: o livro “mágico” de histórias ilustradas e a criança protagonista

¹ Best-seller de Michael Ende, originalmente publicado em alemão [*Die unendliche Geschichte* (1979)] que foi adaptado para o cinema em 1984. É uma história de fantasia, leitura, imaginação e luta pela sobrevivência. Embora escrito para crianças, “os temas abordados passam longe de ser infantis: o mote central é a existência e a morte da imaginação (...) Faz lembrar que sem fantasias e sonhos, a realidade nunca terá o mesmo brilho[s.n];[s.l].