

# ILUSTRAÇÕES ENGRAÇADAS, COMOVENTES E ASSUSTADORAS – LEITURAS DE IMAGENS POR ALUNOS DE ANOS INICIAIS<sup>1</sup>

## MOVING AND FRIGHTENING ILLUSTRATIONS – PICTURE READING BY STUDENTS IN THE EARLY YEARS

**Rosa Maria Hessel Silveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
rosahms@gmail.com*

**Iara Tatiana Bonin**

*Universidade Luterana do Brasil  
itbonin@gmail.com*

### Resumo

A relevância e onipresença da imagem no mundo atual, com implicações na complexificação das imagens nos livros infantis, é pano de fundo deste artigo, que apresenta um recorte de pesquisa sobre leitura de obras dos acervos do PNBE 2012. No foco estão as escolhas, feitas por crianças dos anos iniciais de três escolas públicas, de ilustrações engraçadas, comoventes e assustadoras em livros lidos. As conclusões apontam para a produtividade da leitura imagética, feita pelos alunos, que lançaram mão tanto de seu repertório cultural mais amplo (sobre amor romântico, p. ex.), quanto da identificação de recursos usados para produzir humor (escatologia, exagero, nonsense). A análise mostra que as escolhas resultaram da comparação pessoal, feita pelas crianças, entre as ilustrações de todas as obras.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Leitura de imagens. PNBE. Ilustrações. Crianças.

### Abstract

The relevance and omnipresence of image in the present world, with effects on the complexification of images in children's books, is the backdrop for this paper, which provides a piece of research about reading works from the PNBE 2012. Choices early year public school children made of funny, moving and frightening illustrations in books they read, are focused. Conclusions point to the productivity of imagetic reading students made use of both their wider cultural repertoire (e.g., on romantic

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado de estudos e análises realizadas no projeto de pesquisa "Percursos e representações da infância em livros para crianças – um estudo de obras e leituras", apoiado pelo CNPq, com Bolsa de Produtividade em Pesquisa, bolsas de Iniciação Científica e Auxílio Pesquisa – Processo n. 472001/2014-0.

love) and identification of what was used to produce humour (scatology, exaggeration, nonsense). The analysis shows that choices came from personal comparison children made of illustrations from all works.

**Keywords:** Children’s literature. Reading images. PNBE. Illustrations. Children.

Já se tornou corriqueira a menção ao fato de que vivemos em uma civilização da imagem. Elas se multiplicam por todos os suportes, articuladas (ou não) com a palavra escrita: seduzem, esclarecem, sugerem, identificam, acusam, fazem rir ou chorar, escondem e revelam. Textos escritos que, por décadas ou mesmo séculos, faziam repousar sua força exclusivamente no significado das palavras, são hoje traduzidos, transcritos, transformados em artefatos multimodais. Sem dúvida, os avanços técnicos no campo da produção e reprodução das imagens, assim como seu barateamento, facilitaram tal profusão – afinal, qualquer adulto com mais de trinta anos identifica modificações que ocorreram nos recursos imagéticos dos materiais escolares desde sua época de escola até os dias atuais. Não por acaso – e devemos considerar que tradicionalmente a imagem esteve associada à facilitação da aprendizagem e da leitura, em especial na infância – livros infantis editados há apenas duas ou três décadas são agora reeditados com novos projetos gráficos, em que se observa uma maior ousadia na diagramação e ilustração – com o frequente aumento do tamanho dos volumes e um investimento maior na exploração de cores, linhas e outros recursos de editoração.

Como relembra Van der Linden (2011, p. 8), a respeito do livro ilustrado infantil e das grandes inovações que nele houve, “a imagem foi gradativamente conquistando um espaço determinante. Hoje, ela revela sua exuberância pela multiplicação dos estilos e pela diversidade das técnicas utilizadas”. A autora, ainda, chama a atenção para o que chama de “mal-entendido crucial” – a concepção de que a leitura de imagens exija menos do ato de leitura, em relação à linguagem verbal. Ao traçar um breve panorama histórico dos livros ilustrados infantis, Van der Linden acompanha tal trajetória em direção à afirmação do espaço e do status da imagem, acabando por afirmar: “me parece que a imagem se afirmou a ponto de ‘contaminar’ o conjunto das mensagens e fazer do livro ilustrado um objeto visual *a priori*” (p. 21)<sup>2</sup>.

Por um lado, pois, tomaremos como pano de fundo a variedade e produtividade da imagem na produção editorial contemporânea para crianças, em especial se consideramos a produção que foge à estereotipia das “imagens infantis”

2 Não nos deteremos, no presente artigo, na discussão entre as diferentes denominações para o “livro ilustrado infantil”. Nota de rodapé no livro de Van der Linden (2011, p. 23) faz referência à multiplicidade de denominações e certa confusão de usos, no Brasil, dos termos “livro ilustrado”, “livro de imagem”, “livro infantil contemporâneo”. Todas as obras referidas no presente artigo articulam texto escrito com ilustrações, encaixando-se, pois, no que podemos denominar como “livro ilustrado”.

massificadas e padronizadas pela indústria cultural. Nas numerosas obras que se alinham a esse perfil, as imagens são marcadas pela repetição e, como observam Kirchof e Silveira (2010, p. 71), ao analisarem uma coleção de livros com essas características, tais imagens podem ser consideradas “pré-fabricadas, pois se valem de esquemas imagéticos já amplamente utilizados e consagrados em outros meios de comunicação voltados para o grande público. Ou seja: as imagens icônicas criadas para essas histórias não passam de reproduções ligeiramente adaptadas de outras imagens que circulam largamente em meios de comunicação voltados para o grande público infantil”. Tais produções, de baixo preço para o consumidor final, com frequência formam coleções com reduzida qualidade editorial e são vendidas de forma avulsa ou em sacolinhas, sendo bastante conhecidas pelos pais e professores; é preciso reconhecer, ainda, que elas estão presentes em várias de nossas escolas públicas.

Mas não é desses volumes que trataremos. Vamos nos debruçar aqui sobre os acervos escolares de cunho mais canônico, diríamos. Tais acervos têm se incrementado pela ação de programas governamentais, tais como o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola), que tem assegurado (ao menos até o ano de 2015) a ampliação dos acervos escolares para todas as escolas públicas brasileiras, através da aquisição e distribuição de livros com recursos públicos. Ao longo do tempo, e com o refinamento de critérios de seleção dessas obras, crianças das escolas públicas brasileiras têm tido acesso a obras literárias variadas que se distanciam, por um lado, das preocupações de natureza pedagógica e, mesmo, moralista, que marcaram a emergência da literatura infantil; por outro lado, buscam fugir ao seu uso dentro de uma tendência pedagógica tradicional e ainda vigente, qual seja a de escolha de histórias por seu “valor de uso” ou “valor utilitário” – um livrinho para abordar o tema x ou y.

O presente artigo articula-se a duas pesquisas, ambas apoiadas pelo CNPq; a primeira, já concluída, intitulada “Literatura infantil: um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores de anos iniciais”, teve como objetivo analisar a recepção, por grupos de alunos de anos iniciais de escolas públicas do Rio Grande do Sul, de um conjunto de obras de gêneros e temas diversos, escolhidas do acervo do PNBE 2012 para tal nível de ensino. A segunda, em andamento, intitulada “Percurso e representações da infância em livros para crianças, um estudo de obras e de leituras”, busca, entre outros objetivos, aprofundar a análise dos dados anteriormente coletados.

## **Apresentando o recorte da pesquisa e o seu contexto**

A investigação mais ampla, da qual este estudo é um recorte, compreendeu, inicialmente, a escolha de um conjunto de seis obras dos acervos do PNBE 2012, julgadas adequadas para o ano escolhido (4º ano), com um potencial estético

que favorecesse discussão e exploração apreciáveis. Posteriormente, foram organizadas sessões de leitura conjunta e interativa, a partir de um roteiro prévio flexível, com três turmas de alunos do quarto ano do ensino fundamental de escolas públicas – da rede estadual e da rede municipal de ensino – situadas em dois municípios diferentes do Rio Grande do Sul. No total, participaram deste estudo 63 crianças (19, 17 e 27, respectivamente, das três escolas), com idades entre oito e onze anos.

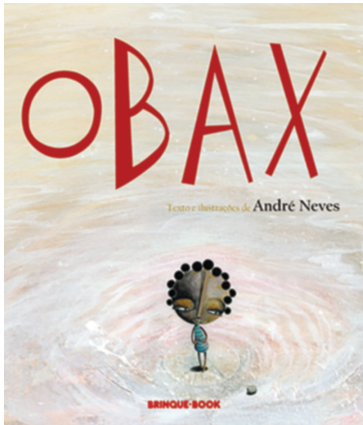
Ao longo do estudo, as diferentes turmas de alunos leram, discutiram e realizaram trabalhos variados motivados pelos livros escolhidos, distribuídos por igual número de sessões de leitura – cada criança recebia um exemplar da obra e a leitura era realizada em conjunto<sup>3</sup>. No encerramento, realizou-se uma sessão em que cada aluno escolhia uma das obras, elegendo-a como a sua preferida (aquela que passaria à sua posse), e justificava oral e publicamente sua escolha. Além disso, cada aluno preencheu um instrumento escrito sobre vários aspectos dos livros e atividades, registrando, por exemplo, o nome do livro de cujas ilustrações mais havia gostado e – no recorte que aqui nos interessa – sua escolha de uma ilustração engraçada, uma ilustração comovente e uma ilustração assustadora. Evidentemente, algumas explicações orais acessórias ao instrumento foram dadas, conforme a demanda das crianças: este foi o caso do significado da palavra *comovente*, desconhecida pela maioria dos alunos.

É em torno destas escolhas que gravitam as análises do presente texto, cujo objetivo é discutir as formas de apreciação e avaliação de ilustrações de alguns livros – que, a seguir, identificaremos – expressas por três grupos de alunos de anos iniciais, considerando-se primordialmente os registros escritos e, secundariamente, suas argumentações orais.

## Que obras foram lidas ?

Os critérios que regeram nossas escolhas dizem respeito à variedade de autores, temáticas e estruturas de composição. Foram, pois, escolhidas, dos acervos de anos iniciais do PNBE 2012, quatro obras que abrangiam narrativas em prosa, uma coletânea de poemas e um livro apenas de imagens. Embora fosse nossa intenção utilizar exatamente o mesmo conjunto de obras, isso não foi possível. Na terceira escola em que realizamos a pesquisa, o livro de poemas trabalhado nas duas anteriores já tinha sido exaustivamente explorado no ano anterior, conforme informação da professora. Foi, então, substituído por outro livro de poemas do mesmo acervo, mas, evidentemente, de outro autor. Apresentamos abaixo, brevemente, as obras.

<sup>3</sup> Em cada sessão, dois pesquisadores, além da professora de classe, estavam presentes: um, para encaminhar e organizar as atividades, e outro, para dedicar-se ao registro das sessões em vídeo e às anotações de campo.



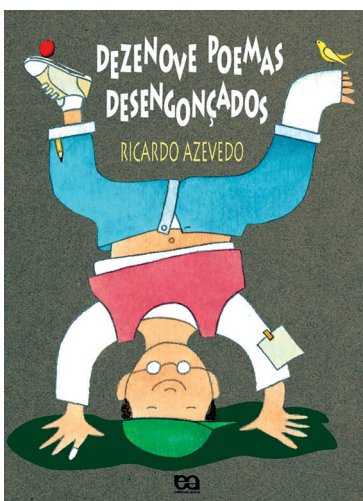
**Figura 1**

*Obax*, com texto e ilustrações de André Neves (ed. Brinque-Book), ganhou o Prêmio Jabuti 2011, de melhor livro infantil. A obra traz uma sensível narrativa, ambientada em uma aldeia africana, cuja protagonista, que dá nome ao livro, é uma menina muito imaginativa, em cujas histórias as outras pessoas não acreditam. Explorando os limites entre realidade e fantasia, desenvolve-se o enredo.



**Figura 2**

*A grande fábrica de palavras*, escrito por Agnès de Lestrade e ilustrado por Valéria do Campo (Aletria Editora), traz uma fantasia moderna sobre o valor das palavras. O enredo ambienta uma singela história de amor em um país imaginário onde todas as palavras devem ser compradas, o que resulta no fato de que os ricos têm muitas palavras, enquanto os pobres devem caçá-las, catá-las e economizá-las.



**Figura 3**

*Dezenove poemas desengonçados*, escrito e ilustrado por Ricardo Azevedo, editado pela Editora Ática, recebeu o Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, em 1999, e reúne poemas de temática variada, com predomínio de abordagens do cotidiano e do humor. Com estrofes de extensão variada, às vezes entremeadas por ilustrações engraçadas, também se verifica a exploração de recursos sonoros da linguagem poética.



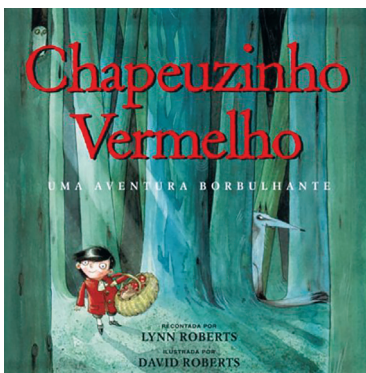
**Figura 4**

*Controle remoto*, obra escrita por Tino Freitas e ilustrada por Mariana Massarani (Editora Manati), tematiza os vínculos familiares, no cotidiano urbano contemporâneo. Um bebê é trazido por uma cegonha junto com um controle remoto cujas teclas, acionadas pelos pais, comandam toda sua vida – dormir, brincar, comer, mover-se, acalmar-se, etc. O projeto gráfico alinha-se à forma de um controle remoto (expresso, por exemplo, no formato da obra e em ícones característicos, inseridos nas páginas).



**Figura 5**

*Arapuca* é um livro exclusivamente de imagens, de autoria de Daniel Cabral (Editora Positivo), que apresenta uma recriação livre do conto “O rouxinol e o imperador”, de Hans Christian Andersen, adaptando para a realidade brasileira – uma vila pobre – a história de um passarinho aprisionado. As ilustrações lançam mão da técnica de colagem, inclusive de materiais do cotidiano.



**Figura 6**

*Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante*, escrita por Lynn Roberts e ilustrada por David Roberts (Editora Zastras), é uma recriação humorística e parodística do conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”. Em tal paródia, o protagonista é um menino e a fúria do lobo é revertida astuciosamente pelo seu gosto por uma “bebida borbulhante”, cheia de gás.



**Figura 7**

*111 poemas para crianças*, com poemas de Sérgio Caparelli e ilustrações de Ana Gruszinsky (L&PM Editores), é uma coletânea de 111 poemas breves, direcionados ao público infantil, com temáticas que vão de animais a questões do cotidiano, e uma frequente exploração do humor. A ilustração – monocromática – tanto mimetiza desenhos infantis quanto empreende uma exploração variada do espaço das páginas, em que se entrelaçam palavra e imagem.

### **Breves comentários sobre as preferências dos alunos**

Ainda que nossa ênfase, neste estudo, seja a questão das ilustrações, vale a pena fazer uma breve menção às escolhas que as crianças fizeram em relação aos livros lidos. Era solicitado, no documento escrito, que as crianças assinalassem os dois livros de que mais tinham gostado.

Um dado interessante é que, nas três turmas de escolas diversas, sem qualquer comunicação ou conhecimento mútuo, a maior concentração de respostas recaiu sobre o livro de poemas trabalhado: ora *Dezenove poemas desengonçados*, ora *111 poemas para crianças*. Na primeira escola, de 19 alunos presentes na sessão final do estudo, 16 escolheram a obra de Ricardo Azevedo, enquanto, na segunda escola, 11 alunos escolheram a mesma obra, dos 17 presentes. Já na terceira escola, onde foi lido o livro de Sérgio Caparelli, 26 dos 27 alunos presentes o escolheram como um dos dois livros mais apreciados. Nas justificativas orais e escritas acentuou-se o humor de uma ou outra obra ou sua qualidade, através de adjetivos como: “engraçado”, “divertido”, “legal”, “bem tri”, “tem muitas coisas desengonçadas mesmo”, “é bem maluco”, “é maluco e diferente”, “são muitos poemas e todos têm graça”. Em menor número, os alunos fizeram referência ao tipo de composição e às ilustrações; “tem poesias e rimas”, “tem poemas e eu gosto de poemas”, “gosto de poemas e desenhos” e, ainda, à pluralidade de textos (caráter de antologia) – “não é a mesma história”, “tem bastante coisa pra ler e não vai enjoar”, “são várias histórias diferentes”.

Houve uma dispersão bastante grande entre as preferências dos demais livros pelas crianças das três turmas e vários, nas três turmas, declararam

ter gostado de todos. Várias crianças disseram ter gostado de todos os livros, “porque as histórias são boas”, “porque são muito criativos”, “porque são novos e eu nunca tinha visto eles na minha vida”, “porque meus amigos comentaram que é muito engraçado”.

Outra questão do instrumento indagava: “Qual o livro que tem as ilustrações que você mais gostou?”<sup>4</sup>. Acentuando o valor da imagem e do humor, como adiante exploraremos, na valorização das obras pelos jovens leitores, os livros *Dezenove poemas desengonçados* e *Chapeuzinho Vermelho Borbulhante* foram os identificados como tendo as ilustrações mais apreciadas, na primeira e segunda escola. Já na terceira escola, *111 poemas para crianças* foi citado por quase metade dos alunos, secundado por *A grande fábrica de palavras*, numa escolha diversa da dos outros grupos.

Um breve comentário pode ser feito sobre a escolha de *111 poemas para crianças*, como livro com as ilustrações mais apreciadas por uma turma. Trata-se de obra com diagramação cuidadosa, em que a ilustradora e designer gráfica Ana Gruszinsky explora de maneira criativa a relação entre poema e imagem, dispensando – no interior do livro – o uso de cores. Observa-se, assim, que, contrariamente à voz corrente de que às crianças não interessam ilustrações sem cor, os alunos souberam captar, valorizar e se divertir com a variedade, o humor, as sugestões, com o eficiente aproveitamento das páginas com traços não coloridos, mas frequentemente em diálogo visual com letras e palavras, dos poemas de Caparelli.

Na sequência deste texto, passamos a destacar e discutir algumas das ilustrações indicadas pelos alunos das três escolas como sendo engraçadas, comoventes e assustadoras. Como o conjunto de indicações das crianças é bastante abrangente, optamos por abordar, neste artigo, apenas as ilustrações que foram mais referidas, contextualizando-as nas narrativas ou poemas a que elas estão originalmente associadas.

## Ilustrações engraçadas

Quando convidadas a escolher uma imagem engraçada entre todos os livros, 27 crianças (de um total de 63 nas três escolas) indicaram ilustrações do livro *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante*. Relembremos, inicialmente, que, conforme Debus (2006), quando um leitor tem nas mãos uma reescrita de um conto clássico, o processo de leitura desencadeia um jogo intertextual, sendo que as ações são antecipadas (confirmadas ou subvertidas,

<sup>4</sup> Embora escritas, as perguntas – em sua redação – buscaram se aproximar do tom coloquial em que as crianças se expressam.

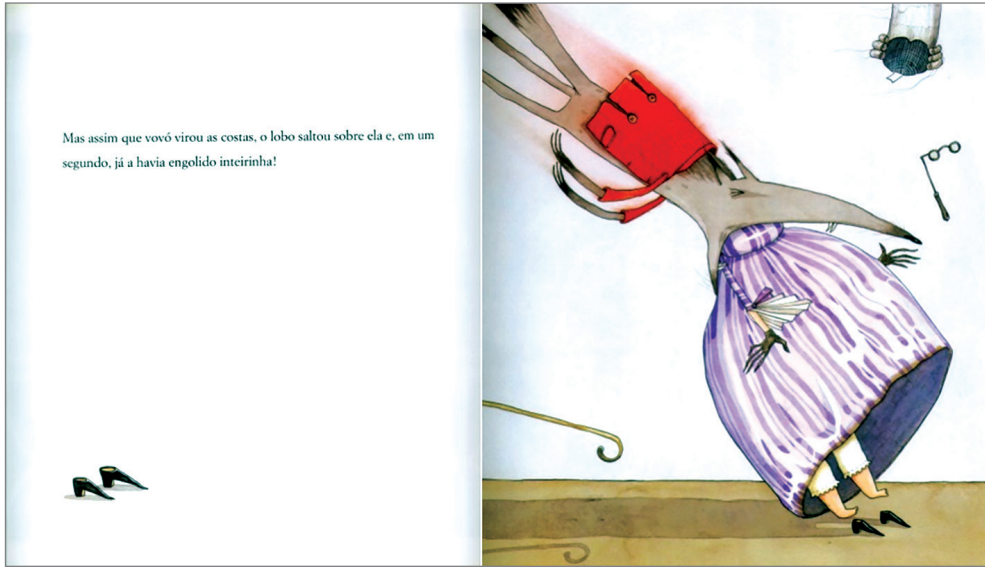


posteriormente), em relação ao texto original, se este faz parte do repertório do leitor. Neste caso, é no jogo intertextual que algumas cenas da obra se tornam engraçadas, como veremos.

Nesta recriação do conto clássico, o protagonista, Chapeuzinho Vermelho, é um menino, o que instaura, já no início da narrativa, uma ruptura com o familiar. Aliás, conforme Possenti (1998), uma das estratégias utilizadas para produzir humor em narrativas consiste em tornar incongruentes, para o leitor, as expectativas criadas através dos estereótipos acionados no enredo. Na obra em análise, o humor parece resultar, entre outros aspectos, das inversões dos esquemas típicos do conto de fadas.

Pela voz do narrador onisciente, a história é situada “há não muito tempo, em um país bem parecido com o nosso”. A narrativa prossegue mesclando elementos fantásticos e cotidianos, por exemplo, quando o protagonista é apresentado: “... vivia um menininho”, “seu nome era Tomás”, “todos o chamavam de Chapeuzinho vermelho”. Outras transgressões em relação ao conto clássico são feitas: “os pais de Chapeuzinho Vermelho eram donos de uma acolhedora pensão, e as pessoas vinham de longe para provar seu borbulhante e famoso refrigerante”. Na ilustração, exibe-se um frasco antigo, e, no rótulo, está grafado o seguinte: “Refrigerante favorito da vovó”. Observe-se que o próprio conceito de “refrigerante” – e refrigerante borbulhante – é desviante em relação a uma época em que lobos atacavam humanos nas florestas. Como observa Ramos (2011, p. 101), ao analisar tal obra, “os tempos históricos se entrecruzam. Há uma sensação de confusão, criada para provocar o riso e a reflexão”.

A tradicional e temível figura do Lobo Mau é aludida, inicialmente, como uma personagem de histórias que o pequeno menino escuta, enquanto observa os viajantes que vêm à pensão de seus pais tomar o famoso refrigerante. Tal como na narrativa clássica, o protagonista visita regularmente sua avó, que vive na floresta, mas, na cesta que prepara para presentear-lá, está, além de guloseimas, um garrafão do famoso refrigerante, em quantidade “suficiente para uma semana”. No percurso feito pelo menino, imagens alertam sobre a presença do lobo, em uma espécie de cartaz pregado em troncos de árvores. É na parte mais sombria da floresta que o personagem Lobo Mau aparece, em primeiro plano, “lambendo os beiços” e murmurando que Chapeuzinho Vermelho “daria um lanchinho saboroso”; a narrativa segue, então, o roteiro já conhecido. Contudo, os planos do lobo para enganar a vovó incluem o roubo do casaco vermelho do menino. Assim, espremendo-se dentro dele, o lobo consegue enganar a avó que enxergava muito mal. A narrativa constitui-se, nesta parte, pelo texto verbal e pela ilustração que se segue:



**Figura 8 s/n**

Esta foi uma das cenas bastante referidas pelos alunos das três escolas, como exemplo de “imagem engraçada”. Para justificar a escolha as crianças afirmam, por exemplo, que: “A ilustração que eu achei mais engraçada foi o lobo comendo a vovó”; “... foi quando o lobo deu uma voadora”; “Quando o lobo engoliu a vovó de chapeuzinho”. Alguns recursos incluídos na composição desta imagem podem estar associados ao caráter engraçado a ela atribuído, tais como a ação abrupta e ágil do lobo, dando forma a uma cena já conhecida e, possivelmente, antecipada pelas crianças. Também parece gerar riso o fato de desmontarem-se os elementos de composição da personagem (vovó) – os óculos, a peruca, a bengala, os sapatos, em estilo clássico, espalham-se em todas as direções e nas cenas seguintes são agregados ao novo visual do Lobo Mau. O caráter absurdo e inverossímil desta cena parece afastar qualquer compaixão com relação ao dano físico e eventual sofrimento da vovó. O gesto ágil e voraz do lobo, que se lança sobre a vovó e a “aspira pela boca”, contrasta também com seu delgado corpo, proporcionalmente menor que o de sua presa. Assim, o exagero parece ser o elemento acionado, neste caso, para provocar o riso, num momento crítico da narrativa, que poderia facilmente assumir um caráter dramático, conforme salienta Ramos (2011).

Prosseguindo com a narrativa, tem-se a figura de Chapeuzinho Vermelho (sem o característico casaco/capuz vermelho, que fora roubado pelo lobo) que chega afobado na casa da avó, perdendo pelo caminho as maçãs colhidas na floresta e gritando “roubaram o meu casaco”. Ele entra na sala escura, como informa o narrador, e encontra a “vovó” sentada à mesa. Desenrola-se aí o

conhecido diálogo entre o lobo (com voz suave) e Chapeuzinho Vermelho, seguido de um rugido final, no qual o lobo exclama que os “dentes grandes” “são para comê-lo melhor”.

Ressalta-se, neste ponto da narrativa, a esperteza do menino para escapar do perigo iminente, sem precisar contar com socorro adulto (que, na narrativa clássica, vem pelas mãos do caçador). Chapeuzinho Vermelho sugere ao lobo “Espere! Tenho algo muito mais saboroso que eu”. A ilustração mostra o menino oferecendo ao lobo o garrafão de “refrigerante preferido da vovó” e este, tomando “em um só gole” o que seria “suficiente para uma semana inteira!”.

A cena seguinte foi a mais indicada pelas crianças das três escolas pesquisadas, como contendo uma ilustração engraçada:



**Figura 9 s/n**

Para indicar e justificar a escolha, as crianças afirmam: a mais engraçada é a do “lobo vomitando a vovó”, “eu achei engraçado quando o lobo arrotou”; “o lobo arrotando a vovó”; “o lobo dando um arrotto e a vovó voando da boca dele”; “a vovó voando da boca do lobo”; “a parte que o lobo joga a vovó para fora”; “quando o lobo cospe a vovó”. Nesta parte da narrativa, o que produz riso é o acontecimento inusitado, resultante das peripécias do protagonista-criança, aliadas a certo humor escatológico, ligado às funções primárias do corpo. Nesta adaptação bem-humorada, o desfecho feliz se constrói sobre o fato de o lobo tomar uma bebida que faz dar “um enorme arrotto” forte o bastante para “ejetar” a vovó fora de seu estômago. Vale ressaltar que a expressão do protagonista, na ilustração, faz pensar que o efeito do arrotto foi surpreendente inclusive para ele.

Na sequência da narrativa, Chapeuzinho Vermelho atira sobre a cabeça do lobo o garrafão vazio e o faz desmaiar. O lobo acordou amarrado e com “um grande galo na cabeça”, reconhecendo que o refrigerante é muito melhor do que a vovozinha. Um pacto entre o menino e lobo assegura, ao primeiro, tranquilidade para transitar pela floresta e ao segundo um fornecimento regular de refrigerante, sorvido avidamente, de modo a provocar “embaraçosos efeitos colaterais”.

O uso de recursos para evocar o riso na literatura infantil não é recente, mas acentua-se a partir dos anos 1970, quando se amplia a oferta de releituras e paródias de contos de fadas tradicionais. Nesse sentido, Colomer (2003) observa que a presença do humor é intensa nos livros canônicos mais recentes e que neles se encontra tanto um humor desencadeado pelo estranhamento de fatos ou personagens em um dado contexto, quanto o uso de recursos parodísticos. Afirma a autora (2003, p. 339) que “[A paródia] basicamente consiste na colocação de personagens suscetíveis de aterrorizar em um novo contexto narrativo que neutraliza esta capacidade para passar a provocar hilaridade.”, o que, efetivamente, se adapta ao livro que estamos discutindo.

Não é por acaso, portanto, que a maioria das imagens escolhidas pelas crianças como sendo as mais engraçadas sejam as de uma adaptação do clássico Chapeuzinho Vermelho, na qual se observa uma atitude irreverente em relação à narrativa clássica, a mescla entre o *script* fantástico e situações cotidianas, a inserção de um tipo de humor escatológico que parece ter agradado às crianças leitoras. A reescrita deste clássico implicou, ainda, a reinvenção do desfecho, o que pode produzir efeitos de humor por romper com as expectativas do leitor.

## Imagens comoventes

Após uma breve explanação sobre o significado usual de “comovente” – “aquilo que nos toca o coração, algo que a gente sente muito lá dentro” – as crianças engajadas na pesquisa se aplicaram a identificar nos livros lidos ilustrações que considerassem comoventes. A maioria das crianças, nas três turmas trabalhadas, considerou comoventes cenas da obra *A grande fábrica de palavras* que, de algum modo, acionam e configuram o ideal de “amor romântico”. Observe-se que, conforme Giddens (1993), na composição do “amor romântico” (que teria emergido no século XVIII no Ocidente), estão presentes elementos como a idealização do outro, o envolvimento com o ser amado, a paixão, a individualização do sentimento (um amor único), algo que rompe a ideia de rotina e dever e gera uma vinculação afetiva de longa duração.

A síntese apresentada na contracapa da obra já antecipa a alusão ao sentimento de amor que mobiliza as ações do protagonista:

Existe um país onde as pessoas quase não falam. Nesse país estranho, é preciso comprar as palavras e engoli-las para poder pronunciá-las. O pequeno Philéas precisa das palavras para abrir seu coração à doce Cybelle. Mas como fazê-lo se tudo o que ele tem vontade de dizer à Cybelle custa uma fortuna? (LESTRADE, 2010, contracapa).

Pela voz de um narrador onisciente, o leitor é informado de que há, neste estranho país, uma grande fábrica de palavras que funciona dia e noite, produzindo palavras variadas. Num lugar em que falar custa caro, só as pessoas ricas podem utilizar muitas palavras. Quem não tem dinheiro utiliza palavras que estão em promoção, por serem pouco usuais, as que são encontradas nas latas de lixo e as que escapam pela chaminé da fábrica e são capturadas em redes de caçar borboletas. É desse modo que Philéas, o protagonista, captura três palavras e as oferece a Cybelle em seu aniversário. Ela é “alguém muito especial” por quem “Philéas está apaixonado”, e para quem gostaria de dizer “Eu te amo”, mas não tem dinheiro para tanto; por isso oferecerá à amada as simples palavras “cereja”, “poeira”, “cadeira”.

A narrativa segue descrevendo o encontro de Philéas e Cybelle – ele bate em sua porta e apenas sorri para ela, pois não tem as palavras “bom dia, como vai você?”; ela retribui o sorriso. Anuncia-se um triângulo amoroso, quando Philéas vê Oscar, o menino rico que dispõe de todas as palavras que desejar – “Oscar não sorri. Ele fala. Para Cybelle”. Uma abundância de palavras é proferida pelo personagem, e Philéas pensa: “isso deve ter custado uma fortuna”; “Minhas palavras são muito pequenas!”. A sequência de cenas descritas marca o conflito narrativo. A delicadeza das imagens (com tons sépia e exploração de jogos de luz e sombra) e a força da narrativa parecem ter impactado o leitor infantil, de forma que algumas crianças indicam serem essas as imagens mais comoventes. Elas opinam que a imagem mais comovente é “Philéas encontrando-se com Cybelle”; “Quando o Philéas vê, a Cybelle está com outro”. Abaixo, veja-se uma ilustração, em página dupla, que precede aquela que é indicada pelas crianças como expressão do sentimento de tristeza, e mostra “Philéas pensando que tinha poucas palavras”.



**Figura 10 s/n**

Já outro conjunto de crianças relembra imagens ligadas ao clímax da narrativa – “Quando o Philéas diz as três palavras cereja, cadeira e poeira para a Cybelle”; “Cybelle dando um beijo no Philéas”; “Cybelle e Philéas apaixonados”; “Eu gostei da Fábrica de Palavras, quando eles se beijam”.



**Figura 11 s/n**

Nas imagens referidas, o ilustrador lança mão de cores, formas, símbolos para marcar o sofrimento do personagem e, ainda, a carga de sentimento mobilizada quando Philéas pronuncia as palavras “cereja”, “poeira”, “cadeira” e, com elas, conquista Cybelle.

Vale pontuar que estudos sobre representações do amor romântico vêm sendo conduzidos por autores diversos. Del Priore (2005, p. 14), por exemplo, afirma que o sentido de amor romântico emerge “durante o processo de industrialização e urbanização que teve lugar na Europa do século XVIII”, e se populariza com as marcas da representação de amor ideal e inatingível da Idade Média e das separações entre amizade, paixão e amor, próprias da modernidade. A noção de amor idealizado e baseado na sublimação, conforme a autora, é “capaz de alimentar um imaginário particular sobre o sentimento amoroso que encontramos, sobretudo, na literatura. Nele, a beleza sustenta o amor em sua dimensão imaginária, ficcional. E não é esse imaginário que habita todo o amor? Ele não é ‘sempre lindo’?” (DEL PRIORE, 2005, p. 16).

Para Costa (1998, p. 11) “a imagem, típica do romantismo, nos é totalmente familiar”. Essa pequena palavra – amor – tem sido significada de modo ambivalente e múltipla, em condições históricas e em contextos culturais distintos. O mesmo autor prossegue argumentando que

O amor foi inventado como o fogo, a roda, o casamento, a medicina, o fabrico do pão, a arte erótica chinesa, o computador, o cuidado com o próximo, as heresias, a democracia, o nazismo, os deuses e as diversas imagens do universo. Nenhum de seus constituintes afetivos, cognitivos ou conotativos é fixo por natureza (Costa, 1998, p. 12).

Há, conforme o autor, três principais elementos que sustentam e atualizam o credo amoroso: ele seria um sentimento universal e natural; seria surdo à voz da razão e seria, ainda, a condição máxima da felicidade. Numa direção semelhante, Felipe (2007) afirma que o sentido de amor romântico é tramado com outros elementos – o de intensidade, o de completude, o de eternidade e o de entrega. Há, aí, algumas das condições para que os laços amorosos sejam continuamente atualizados, reiterados, e nos mobilizem, desde pequenos. Os apelos ao amor romântico são multiplicados em filmes, seriados, novelas, programas informativos, canções, textos literários e poéticos, por exemplo. Tais produções colaboram para que o sentimento seja valorizado como um bem desejável para todas as pessoas.

A reiteração do amor em cenas como as que foram destacadas pelas crianças e que as comoveram, na obra lida, parecem nos ensinar, também, a não duvidar da universalidade, da naturalidade, da força arrebatadora e da necessidade de entrega que o amor pressupõe. Costa (1998, p. 13) sublinha, nesse sentido, que aprender que os amores lendários, históricos, literários são aquilo que devemos sentir “íntegra a habilidade de ver o amor como algo grandioso, mágico, que atravessa o tempo e o espaço com a força de um bem extra-humano e extramundano”. O autor argumenta ainda que o empreendimento amoroso se transforma e é desafiado na “era das sensações”, ou seja, em condições nas quais desmorona a moral patriarcal e se constituem relações marcadas pela efemeridade, imediatismo e descartabilidade.

Del Priore (2005) também ressalta que, em especial a partir dos anos 1970, o sentido do amor é sacudido por intensas transformações ocorridas no campo dos costumes da vida privada. A autora menciona, por exemplo, a invenção da pílula, as discussões sobre o aborto, o feminismo, os movimentos sociais que dão visibilidade a múltiplas posições de gênero e sexualidade, as uniões que não se fundam no casamento, os corpos nus, expostos na mídia, etc., como parte das circunstâncias que deslocam o sentido de amor, das relações conjugais e de seus constrangimentos. Talvez por isso, e para atualizar e reforçar o sentido de amor romântico em tempos líquidos, refratários a tudo o que é pensado como profundo, duradouro, estável, o amor romântico invade a literatura infantil e outras produções destinadas às crianças.

Já acionando outro sentido de amor – o que enlaça pais, mães e filhos –, uma imagem da obra *Controle remoto* foi também escolhida por um conjunto de crianças. Conforme já mencionado, nesta obra são empregados signos convencionais utilizados em aparelhos de controle remoto. Na narrativa, o aparelho é trazido, junto com o bebê, pela cegonha. Os pais logo entendem que o controle pode ser acionado – através de comandos usuais como *play, sleep, stop, repeat* – para controlar as ações do menino, enquanto os pais trabalham ou se entretêm assistindo TV. O conflito se estabelece quando os adultos se

acostumam à comodidade de ter um filho “sob controle”, enquanto este vai gradativamente se assemelhando a uma máquina. No desfecho, em decorrência de uma “controlerremotite aguda” desenvolvida pelo menino, reestruturam-se as relações familiares, descarta-se o controle remoto e a narrativa é conduzida a um “final feliz”.

A tecnologia a que se faz referência na narrativa – controle remoto, computadores, aparelhos eletrônicos – foi entendida, por algumas crianças, como indicador de que se trata de uma família do futuro ou de um bebê robô, estabelecendo-se um binômio entre o que seria propriamente humano e o que constituiria a máquina, sustentado em especial na noção de ter ou não sentimento, expressar ou não emoções. Outras crianças relacionaram a história à forma como se dão as relações familiares num contexto que absorve a atenção dos adultos, dificultando que estes atuem como pais e mães. Pois bem: a “ilustração comovente” indicada pelas crianças insere-se no desfecho da história, quando o menino recolhe o controle remoto descartado pelos pais e o utiliza apenas em uma ocasião – quando deita para dormir:

Nessa hora especial, com o controle remoto escondido embaixo do travesseiro, o menino apertava a tecla *repeat* e sussurrava:

– Repitam a frase.

O pai dizia:

– Filho, nós te amamos.

A mãe dizia:

– Filho, nós te amamos.

E o menino, com o sorriso meia-lua gigante, dizia numa voz sonolenta:

Pai, mãe, eu também amo muito vocês.

(p. 49-53)

O sentido de amor acionado nesta narrativa articula-se ao de família como unidade agregada pelo amor (e, em especial, à ideia de família nuclear). Esse sentido é reforçado no desfecho da história, por exemplo, quando os adultos deixam de tratar a criança como máquina que pode ser mecanicamente controlada, começam a entendê-la e a “ser”, efetivamente, pai e mãe (o que implicaria expressar seus sentimentos pela criança). Ao que parece, é essa noção que está subjacente às escolhas feitas pelas crianças, quando indicam ser esta uma imagem comovente.

Neste sentido, Costa (1998) afirma que um tipo de amor ligado à família (tida como célula da sociedade) se converte em emblema de cuidado com as novas gerações. Poderíamos dizer que alguns dos valores que sustentam essa noção assentam-se na invenção do moderno sentimento de infância – a criança vista por sua fragilidade, imaturidade, necessidade de proteção e tutela. Esse sentido do amor (como qualquer outro) também é constituído culturalmente e,



portanto, carece de investimentos simbólicos para manter sua atualidade. O comovente, nas imagens escolhidas pelas crianças, parece ser a reiteração do amor materno/paterno, e, com ela, a certeza de acolhimento e proteção.

### Uma imagem assustadora

Se, por um lado, a obra *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* foi amplamente referida nas escolhas de imagens engraçadas, por outro lado, 39 dos 63 alunos, das três escolas estudadas, indicaram haver, nela, também, cenas assustadoras, o que comprova a sua riqueza e pluralidade imagética.

Observe-se que várias foram as cenas citadas nesta categoria. Com maior frequência, houve a referência à floresta em que transitou o protagonista como assustadora, assim como as árvores que “têm caras” (olhos, nariz e boca desenhados nos troncos), “caras assustadoras”, formam uma “floresta assustadora” e “os pássaros pretos” (corvos). Aliás, o próprio lobo, antagonista na trama, mesmo tendo suas características tradicionais subvertidas, como vimos, ainda teve sua imagem escolhida como “mais assustadora” por algumas crianças: “o lobo assustando a chapeuzinho”, “o lobo malvado é assustador”. As ilustrações indicadas pelas crianças são apresentadas a seguir:



**Figura 12 s/n**

Duas crianças referiram a cena em que o lobo aparece pela primeira vez no campo de visão do leitor (ilustração da esquerda) e outra indicou a imagem em que a vovó abre a porta e pensa estar diante de seu neto (ilustração à direita). Outra criança, ainda, considerou a cena em que o lobo devora a vovó (imagem já inserida anteriormente, neste texto) como a mais assustadora, ainda que ela tenha elementos hilariantes.

Em relação à representação da floresta e à própria imagem do lobo nela escondido, vale a pena retomar a interpretação que Ramos (2011, p. 101) faz da referida ilustração:

a mimetização do lobo com as árvores da floresta é quase perfeita; se não tivermos cuidado com o olhar, podemos confundi-lo como sendo uma delas. Sabemos ser ele feroz e faminto, e as imagens aproveitam para acrescentar que era muito procurado (...) O perfil do lobo lembra o retrato de uma hiena, tão esquisito quanto malévol.

Algumas crianças não identificaram ilustrações assustadoras, declarando não tê-las encontrado nas obras. Com um número irrisório, mas presente nas três turmas, ilustrações da obra *A grande fábrica de palavras* foram mencionadas; observe-se que os tons ocre e a utilização de espaços de sombra e escuridão nas belas ilustrações da obra parecem estar na raiz de menções como as dos alunos que mencionaram “a cidade escura” do livro ou a cena em que Oscar, caracterizado quase como um detetive, na penumbra, observa Cybelle e Philéas. Observe-se, pois, como a questão dos ambientes escuros e penumbrosos está já associada, nas crianças, a susto e medo.

## Comentários finais

Findo este percurso, em que exploramos um recorte da recepção de alguns livros do PNBE por algumas turmas de anos iniciais de escolas públicas, alinhavamos algumas considerações para reflexão.

Em primeiro lugar, reiteramos que o trabalho buscou mais compreender como as crianças falavam das ilustrações dos livros, como as “classificaram” e adjetivaram, o que destacavam, do que propriamente “mensurar” tendências transversais. Por outro lado, é evidente que algumas leituras, feitas por crianças de escolas distantes, que não conheciam o trabalho com outras turmas, confluíram e não por acaso.

Assim, observaram-se tendências na identificação das ilustrações “comoventes” – com grande apelo à expressão do amor romântico em *A grande fábrica de palavras* (ilustradora Valeria Ocampo) –, das ilustrações “engraçadas” – com maciça alusão ao exagero e ao nonsense das imagens de *Chapeuzinho Vermelho – uma aventura borbulhante* (ilustrações de David Roberts) e das ilustrações assustadoras, também neste último livro, mas com distinta identificação.

Se houve tendências, não houve unanimidade, e a variedade das escolhas aponta para a produtividade de uma leitura imagética de livros com qualidade estética (caso dos livros selecionados), por parte dos alunos, que lançaram mão tanto de seu repertório cultural mais amplo, quanto do conhecimento (intuitivo) de recursos usados para produzir humor (escatologia, exagero, nonsense), assim como efeitos de ternura ou de medo.

A escolha das ilustrações também revelou o trabalho reflexivo das crianças, envolvendo memória e análise, a partir da comparação pessoal entre as ilustrações de todas as obras. Foi possível perceber como as crianças tomaram esta tarefa como um desafio, considerando-se que era, de certa forma, uma tarefa metadiscursiva ou metaimagética: falar sobre as ilustrações.

Eventualmente, sobremaneira nas menções de alguns alunos, foi possível perceber uma certa confusão entre a impressão causada pelo texto escrito e a que era desencadeada pela ilustração. Parece ter sido o caso de algumas referências a ilustrações dos poemas de *111 poemas para crianças*, embora tal distinção seja difícil de ser recuperada, considerando-se a estreita articulação entre ambas, como é o caso do poema “O buraco do tatu”, cuja página de inserção é abaixo reproduzida. Afinal: é a ilustração que é engraçada ou o poema, que trabalha com recursividade e surpresa trazida pelos nomes geográficos acionados para as rimas?

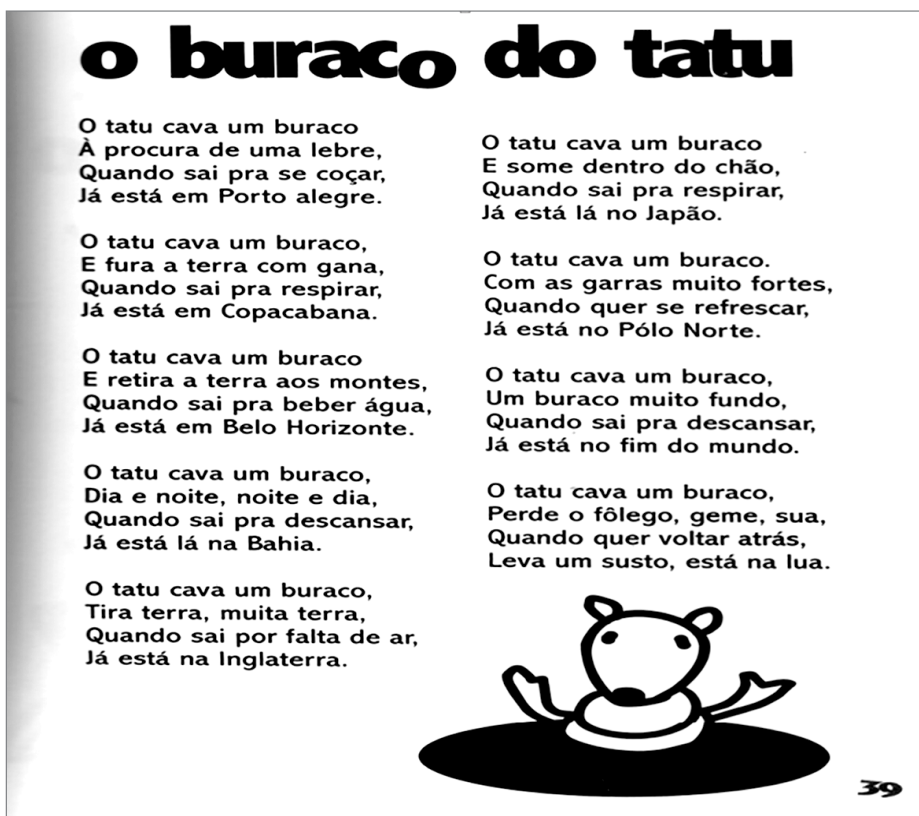


Figura 13 p. 39

Ressalte-se a variedade de menções a ilustrações de diferentes obras e, também, a variedade de estilos das ilustrações desses livros, o que vem ao encontro das recomendações correntes sobre a conveniência de proporcionar ao

jovem leitor contato com ilustradores de técnicas, estilos e concepções diversas, fugindo ao angelismo e aos padrões dominantes e repetitivos dos produtos culturais contemporâneos para crianças. Observe-se, ainda, a complexidade do livro infantil na atualidade, com o uso de recursos antes ausentes na ilustração, que hoje concorrem para o estabelecimento de significados. Assim, Ramos (2011, p. 79) destaca várias peculiaridades – algumas delas presentes nos livros lidos no projeto – como a “intertextualidade, que é a referência a outros textos; o jogo, em que o leitor é convidado a ler o livro como um quebra-cabeça; a multiplicidade de significados, que permite a escolha de vários caminhos para compreender a obra (...) e a quebra de fronteiras entre cultura popular e alta”.

## Referências

- AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2000.
- CAPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Porto Alegre: P&PM, 2003. Ilustrações de Ana Gruszynski.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003
- COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.
- DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.
- FREITAS, Tino. **Controle remoto**. Rio de Janeiro: Manati, 2009. Ilustrações de Mariana Massarani.
- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- KIRCHOF, Edgar; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração na literatura infantil contemporânea. **Leitura: Teoria & Prática**. V. 28, n. 55, 2010. p. 68-74.
- LESTRADE, Agnès de; DOCAMPO, Valeria. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria, 2011.
- NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ROBERTS, Lynn; ROBERTS, David. **Chapeuzinho Vermelho**: uma aventura borbulhante. São Paulo: Zastras, 2009
- VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.