

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS ARTES



EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DA NARRATIVA GRÁFICA:
O PAPEL DO DESIGNER NA CRIAÇÃO DE LIVROS SEM TEXTO

Alexandra Portas Baião

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Lisboa

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS ARTES



EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DA NARRATIVA GRÁFICA:
O PAPEL DO DESIGNER NA CRIAÇÃO DE LIVROS SEM TEXTO

Alexandra Portas Baião

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Dissertação orientada pelo Professor Doutor João Paulo Queiroz

Lisboa

2011

RESUMO

Nesta pesquisa abordamos o designer como autor de livros infantis sem texto. Acreditamos que este profissional é capaz de extrair tudo o que um livro sem texto pode oferecer enquanto meio e linguagem para as crianças.

Escolhemos um grupo de quatro livros sem texto, criados por designers e premiados no panorama nacional e internacional.

Preparámos actividades que proporcionassem a relação criança-livro sem texto e aplicámo-las a um grupo de crianças pré-leitoras e leitoras iniciais. Após uma primeira leitura livre e individual, as crianças exploram-nos uma segunda vez, em grupo, sob a nossa orientação.

Trazemos aqui as conclusões da nossa pesquisa, considerando a análise dos livros seleccionados do ponto de vista das crianças, o seu público alvo final.

Palavras chave: livros infantil; design; livros sem texto; ilustração.

ABSTRACT

This research approach the designer as an author of children's books without text. We believe that these professionals are able to extract everything a book without text can offer as means and language for children.

We chose a group of four books without text, created by designers and awarded in national and international scene.

We have prepared activities that would provide the relationship children-books without text, and we apply them to a group of children pre-readers and readers-start. After a first reading, free and individual, children exploit them a second time, in groups, under our guidance.

We bring here the conclusions of our research, considering the analysis of selected books from the perspective of children, their final target.

Keywords: children's books, design, books without text, illustration.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	3
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1 Estudo da criança.....	3
1.1 A psicologia e a pedagogia	3
1.2 A importância da imagem e do desenho	3
2 A comunicação visual.....	3
2.1 A imagem.....	3
2.1.1 A natureza da imagem.....	3
2.2 A ilustração	3
2.2.1 A Ilustração: breve diacronia	3
3 O design gráfico.....	3
3.1 Esquema gráfico.....	3
3.2 A relação entre esquema gráfico e palavra	3
3.3 O projecto gráfico	3
4 O Livro Infantil.....	3
4.1 A literatura infantil.....	3
4.2 Histórias para pré-leitores e leitores iniciais.....	3
4.2.1 Os pré-leitores	3
4.3 Importância pedagógica da ilustração.....	3
4.4 A relação texto-imagem	3
4.5 Livros não convencionais	3
4.5.1 Livros tridimensionais.....	3
4.5.2 Livros sem texto	3
4.5.3 Pré-livros	3
II. PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA	3
1 Metodologias de estudo com crianças	3
1.1 Desenho da investigação	3
1.2 Caracterização dos grupos-turma.....	3
1.3 Calendarização das actividades.....	3
2 A escolha dos livros.....	3
2.1 O Balãozinho Vermelho	3
2.2 Onda.....	3
2.3 Na noite escura.....	3
2.4 Trocoscópio.....	3
III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	3

1	Questionários e entrevistas	4
1.1	Os pais e encarregados de educação	4
1.2	As docentes	4
2	As actividades	4
2.1	Ponto de partida dos participantes	4
3	Actividade 1: a interacção criança-livro sem texto.....	4
3.1	Os grupos	4
3.2	Observação livre em pequenos grupos	4
3.3	Resumo dos resultados da Actividade 1	4
4	Actividade 2: a interacção orientada da relação criança-livro sem texto	4
4.1	Observação dirigida ao grupo-turma	4
4.2	Resumo dos resultados da Actividade 2	4
5	A análise de cada livro.....	4
5.1	O Balãozinho Vermelho	4
5.1.1	Resultados da Actividade 1	4
5.1.2	Resultados da Actividade 2	4
5.2	Onda.....	4
5.2.2	Resultados da Actividade 2	4
5.3	Na noite escura.....	4
5.3.1	Resultados da Actividade 1	4
5.3.2	Resultados da Actividade 2	4
5.4	Trocoscópio.....	4
5.3.1	Resultados da Actividade 1	4
5.3.2	Resultados da Actividade 2	4
	CONCLUSÃO.....	4
	REFERÊNCIAS	4
	APÊNDICES	4

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: capa do livro “O balãozinho vermelho”	41
Figura 2: capa do livro “Onda”	42
Figura 3: capa do livro “Na noite escura”	43
Figura 4: capa do livro “Trocoscópio”	44
Figura 5: página dupla do livro “O balãozinho vermelho”	54
Figura 6: página dupla do livro “O balãozinho vermelho”	55
Figura 7: página do livro “Onda”	56
Figura 8: página dupla do livro “Onda”	57
Figura 9: página do livro “Na noite escura”	59
Figura 10: página do livro “Na noite escura”	60
Figura 11: página do livro “Na noite escura”	60
Figura 12: página do livro “Trocoscópio”	62
Figura 13: página do livro “Trocoscópio”	62

AGRADECIMENTOS

Ao Professor João Paulo Queiroz pela sua orientação, disponibilidade e generosidade.

Às professoras que colaboraram neste trabalho, pela disponibilidade, interesse, entusiasmo e entrega.

Às crianças que participaram nas actividades com vontade e entusiasmo, prontas a “ajudar um adulto”.

Aos amigos e família que deram apoio, opiniões e sugestões durante todo o processo de trabalho: Delfina Pires, Luiza Baião; Mafalda Pires; Mário Baião; Rui Palma; Rui Rijo e Susana Veloso.

“Um bom livro para crianças dos três aos nove anos deveria narrar uma história muito elementar e incluir figuras inteiras, a cores, muito claras e precisas. As crianças são admiravelmente observadoras e dão-se conta de muitas coisas que e frequente os adultos não perceberem.”

(Munari, 1987, p. 75)

INTRODUÇÃO

Num mundo de imensas variedade de recursos tecnológicos, à disposição e ao alcance de todas as gerações, o livro é ainda um recurso imprescindível para a formação, educação e entretenimento das crianças. O passado mostra-nos que o livro infantil desenvolveu, ao longo dos anos, diversas formas de se apresentar às crianças. Para esta pesquisa, focámo-nos nos livros sem texto.

Enquanto designer e amante de livros infantis e da ilustração, pretendi desenvolver um livro sem texto, apelativo e interessante, escrito na nossa linguagem: a imagem. Contudo, para que o possa desenvolver, é crucial entender o seu público final: as crianças. Assim, esta investigação pretende perceber como as crianças mais novas (pré-leitoras e leitoras iniciais) aceitam e interagem com os livros sem texto.

Realizámos esta investigação com base em pesquisas qualitativas que enfocam grupos de indivíduos e valorizam o particular, o casual, o pontual. São precisamente estes factores que achamos importantes realçar, pois só assim julgamos ser possível chegar ao cerne da nossa questão inicial: como produzir um livro sem texto que agrade, interesse e estimule as crianças?

Desenhámos esta investigação da seguinte forma: num primeiro capítulo, o “enquadramento teórico”, tentamos perceber os pressupostos teóricos que serviriam de base a toda a pesquisa; num segundo capítulo, “problemática e metodologia”, apresentamos as actividades pensadas e realizadas com um grupo de crianças, por último, na “análise e discussão dos resultados”, explicamos a aplicabilidade das actividades e o resultado das mesmas.

No “enquadramento teórico” pareceu-nos imprescindível levantar alguns pressupostos teóricos referentes a quatro áreas distintas. Nos *estudos da criança*, debruçamo-nos sobre alguns aspectos da psicologia e da pedagogia, afim de melhor entendermos as crianças e as metodologias mais apropriadas para as estudarmos. Seguidamente, focamo-nos na *comunicação visual*. Sendo o livro sem texto um objecto gráfico que comunica através da imagem, foi-nos necessário relembrar conceitos referentes à linguagem visual, como a imagem e a ilustração. O estudo do *design gráfico*, prende-se com a necessidade de perceber a importância desta ferramenta no que concerne à produção de um projecto gráfico como é o livro sem texto. Por último, *o livro infantil* é abordado de várias perspectivas. Quanto ao seu conteúdo (a literatura infantil) e a adequação do mesmo às crianças pré-leitoras; quanto à

imagem e à ilustração e, por fim, quanto à especificidade dos livros não convencionais, nos quais se incluem os livros sem texto.

No capítulo referente à “problemática e metodologia”, apresentamos as actividades pensadas e realizadas com um grupo de crianças numa pesquisa de campo. Optámos por uma pesquisa qualitativa, recorrendo à observação participante, por estarmos a trabalhar com crianças.

Na “análise e discussão dos resultados”, expomos a aplicação das actividades e os resultados que delas retirámos.

Ao longo deste processo, envolvemo-nos num universo infantil, rico, complexo, amplo e profundo. Quando estudamos a ilustração para crianças, temos que abordar alguns aspectos emocionais, perceptivos, cognitivos e psicológicos. Relembrámos apenas alguns aspectos que considerámos mais relevantes para este estudo, como a psicologia e a pedagogia, de forma a melhor compreender o funcionamento da criança e a sua relação com a imagem e o desenho.

A selecção dos livros para esta investigação, requereu uma pesquisa cuidada. Por se tratarem de livros cuja narrativa é gráfica, privilegiámos aqueles que tivessem sido pensados e desenvolvidos pelos seus autores - designers - de uma forma simples, cuidada e direccionada.

Em “O balãozinho vermelho”, de Iela Mari, está presente a expectativa da próxima transformação, no caso de “Onda”, de Suzi Lee, o dinamismo e a força do traçado sugere movimento e dinâmica, “Na noite escura”, de Bruno Munari, a exploração do livro como objecto está presente nos recortes aplicados nas páginas de papeis diferentes, por último, “Trocoscópio”, do Planeta Tangerina, suscita a descoberta e o desmontar de figuras, mais ou menos perceptíveis.

Os quatro livros seleccionados vão ao encontro de Bruno Bettelheim quando diz que:

para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim, 1991, p. 11).

O livro infantil sem texto nem sempre é um género muito bem aceite pelos que adquirem os livros para as crianças: os adultos. Estes, tendencialmente, preferem livros onde exista uma relação entre a palavra e a imagem em detrimento de livros onde existam apenas imagens. Alguns dos pais e encarregados de educação envolvidos referiram nos questionários que “nunca compramos livros sem texto, porque senão os meus filhos nunca vão gostar de ler”.

Como designers precisamos saber como preparar um livro cujas características são tão especiais e o seu público alvo tão exigente. Mas como saber como o pensar e fazer? A resposta pareceu-nos clara: para saber como o fazer, é necessário saber o que as crianças querem e gostam. Para isso, seleccionámos um grupo de crianças no começo da escolaridade e colocámo-las em contactos com livros sem texto para podermos observar o modo como interagem.

Neste seguimento, preparámos duas actividades para perceber a relação criança-livro sem texto. Numa observação livre, organizámos pequenos grupos e deixámos as crianças explorar os livros livremente, sem a nossa intervenção. Numa observação orientada, explorámos os mesmos livros, nós e as crianças, em conjunto.

Iniciámos esta pesquisa com diversas questões. Como reagem as crianças perante um livro sem texto? Quais as cores e formatos que privilegiam? Que tipo de ilustrações preferem? Quais os temas que mais as interessam? A escolha do tipo de papel, poderá ser importante? Em suma, como compor uma narrativa gráfica que lhes agrade, interesse e desperte a atenção?

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Estudo da criança

Nesta secção não pretendemos ser exaustivos. Pretendemos registar alguns pressupostos teóricos que norteiam esta investigação, assim como as áreas de estudos que foram úteis e relevantes para possibilitar um maior envolvimento com o universo infantil.

1.1 A psicologia e a pedagogia

Não é possível falar de crianças e de escola sem abordar a psicologia e a pedagogia presentes na educação, assim,

toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança, a maior parte das vezes, vem acompanhada de reflexões sobre as finalidades da educação, a noção de aprendizagem, os papéis dos docentes, o lugar do estudante, o alcance dos conteúdos e a pertinência sociocultural da educação (Bertrand, 1977, s/p.).

Podemos falar de prática pedagógica quase há tanto tempo como falamos da humanidade. De uma forma mais ou menos consciente, o acto de ensinar está presente em cada um.

A Psicologia Infantil estuda as suas características físicas, cognitivas, motoras, linguísticas, perceptivas, sociais e emocionais do comportamento infantil desde o nascimento da criança até ao período da adolescência. Segundo Sprinthall (1993), as duas questões básicas, para os psicólogos infantis, baseiam-se em determinar o modo como as variáveis ambientais (por exemplo o comportamento dos pais) e as características biológicas (as predisposições genéticas) interagem no comportamento da criança, afim de perceber com se relacionam e influenciam mutuamente. Quando nos referimos aos estudos da criança, destacamos a psicologia do desenvolvimento da criança.

John Locke, no século XVII defende melhores técnicas e processos de aprendizagem. Assim, independentemente do conteúdo abordado, o educando poderia desenvolver as suas capacidades mentais e a formação do seu carácter.

No século XVIII Jean-Jacques Rousseau defendia a liberdade do indivíduo como o conjunto das acções por ele tomadas de modo a satisfazer as suas necessidades. Conforme Faria (2004) com a sua obra “Emílio”, este pedagogo defende que o conhecimento é inerente

a cada indivíduo. O pedagogo Johann Pestalozzi, baseia-se nos estudos de Rousseau para criar o seu Método Pedagógico de Ensino. Neste método, Pestalozzi defende que o ensino deve partir do mais simples e fácil para o mais complexo e difícil.

Em meados de 1850, emergem do romantismo inicial os primeiros protestos contra a forma tradicional de educar as crianças, cujas deficiências e efeitos nocivos vinham mais tarde a salientar-se. Sprinthall (1993) explica-nos a necessidade de uma educação mais respeitosa da criança, responsabilizando-a pelas suas ideias e sonhos, o que conduziu à revolta violenta contra o sistema estabelecido.

Neste fervor, surgem as primeiras crenças pedagógicas que defendem a importância de romper com o adiestramento, com a indiscutível dependência de regras e valores impostos pela sociedade adulta, com a transmissão passiva do saber e das ideias apresentadas como eternas. Maria Montessori, revolucionou a abordagem educativa das crianças dementes. As suas pesquisas levaram-na a perceber que “a aprendizagem era dependente da interação entre a criança e o meio” (Sprinthall, 1993, p. 575). Na sua prática educativa, Montessori foi a ponte entre a teoria e a prática, tentando fazer uma síntese entre uma teoria de aprendizagem (Piaget) e uma teoria de instrução.

É neste contexto que se proclamam os direitos da criança, o apelo à liberdade, o incentivo à espontaneidade, a confiança na sua natureza e, se caminha no sentido de uma evolução.

Estas intenções idealistas e subjectivas, são difíceis de aplicar. Embora pretendam a igualdade da educação para todas as crianças, atingem apenas um reduzido número de alunos, pois ao serem aplicadas fundamentalmente em escolas particulares, ficam reservadas às crianças mais ricas. A ideia fundamental é a de libertar a criança, deixando explorar e expandir-se de forma a ganhar confiança na sua natureza (Cf. Amado, 2006).

Tolstói, em 1858, cria na Rússia a escola de Yasnaia-Poliana sob a ideia de que a “criança é a primeira imagem da harmonia. (...) desde que vem ao mundo são, o equilíbrio entre o belo, a verdade e o bem é perfeito”. Amado (2006) refere-nos que nesta escola, Tolstói instituiu um programa de liberdade, de educação e formação do carácter, do sentido do belo, do estético e do bem, contrário à habitual forma de instrução e ciência. Na Áustria, Ellen Key defende a liberdade e o individualismo total, de forma a que “lenta e tranquilamente, a natureza se ajude a si própria” (Cf. Amado, 2006).

Com a Teoria da Evolução, Darwin impulsiona o estudo científico do desenvolvimento infantil. O instinto de sobrevivência observado por Darwin em muitas espécies animais desencadeou um maior interesse pela observação das crianças, a fim de se identificarem as

diferentes formas de adaptação do seu comportamento ao ambiente e ao peso da herança (Cf. Gook, 1978).

As teorias evolutivas relacionam características do comportamento com etapas específicas do crescimento. Sigmund Freud, estuda o efeito das variáveis ambientais e a importância vital da influência do comportamento dos pais durante a infância dos filhos (Cf. Gook, 1978). John B. Watson, e o behaviorismo, analisa algumas variáveis ambientais como os estímulos, progressivamente associados a respostas.

O verdadeiro início das pesquisas na área da psicologia, desenvolveram-se entre o final do século XIX e a I Guerra Mundial (Cf. Sprinthall, 1993).

Em 1916, Lewis Terman desenvolve o teste de Stanford–Binet, conhecido como teste de inteligência (teste de QI). Este desencadeia uma série de estudos focados no desenvolvimento intelectual da criança (Cf. Sprinthall, 1993).

No contexto social russo do início do século XX, Lev Vygotsky desenvolve estudos na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um dos pressupostos básicos dos seus estudos é que a aprendizagem está estritamente relacionada com o desenvolvimento, desde o nascimento do ser humano.

Na década de 1920, Arnold Gesell analisa o comportamento infantil através de filmagens feitas com crianças. Observando-as em idades diferentes estabelece, pela primeira vez, um desenvolvimento intelectual por etapas, semelhante ao seu desenvolvimento físico (Cf. Sprinthall, 1993).

Com o final da II Guerra Mundial, assiste-se a um multiplicar de correntes, linhas e interesses de estudos que envolvem diversas áreas e estudiosos.

No início da década de 1960, Jean Piaget utiliza métodos de observação e experimentação que integram variáveis psicológicas e ambientais (Cf. Sprinthall, 1993).

A teoria freudiana da personalidade e a teoria da percepção e cognição de Piaget explicam o desenvolvimento humano em termos interativos. Freud defende que uma personalidade sadia se baseia na satisfação de necessidades instintivas. Por sua vez, Piaget afirma que, desde que nascem, os seres humanos estão capacitados para aprender activamente, mesmo sem incentivos externos (Cf. Sprinthall, 1993).

Em Inglaterra e na Alemanha surgem, mais tarde, preocupações relativas à socialização da criança, ensinando-a a viver e a trabalhar com os outros para melhor formar o seu carácter. A organização da escola, baseia-se num sistema comunitário de trabalho com monitores, chefes de classes e de escola, semelhantes a uma democracia militarizada, a imagem de um mundo ideal que se antevia (Cf. Janson, 1989).

Destacamos alguns pedagogos portugueses do final do século XIX.

Cândido Madureira (conhecido como o Abade de Arcozelo) focou-se no estudo da relação ensino/aprendizagem no campo da escrita, através de processos organofonético-fisiológicos. António Castilho, baseando-se nas pesquisas de Lemare, desenvolve o Método Castilho, um método rápido de aprendizagem da leitura, baseado no som e ritmo das palavras. João de Deus, envolve-se também nas campanhas de alfabetização nacional e desenvolve a Cartilha Maternal, o método de ensino que o distinguiu como pedagogo (Cf. Rocha, 1984). Delfim Santos, em 1962, cria o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, que dirigiu até 1966, ano da sua morte.

Ao longo dos anos, a criança começou a ser vista como um ser particularmente complexo e fascinante, sendo por isso, objecto de diversos estudos científicos (Cf. Sprinthall e Sprinthall, 1993; Sprinthall e Collins, 1994). Hoje baseamo-nos nestes estudos quando defendemos que a infância é o momento crucial que define a maioria dos aspectos da vida do adulto. A propósito destes estudos, escreveram-se diversos livros e artigos, para pais, educadores e psicólogos, que abordam a temática da psicologia infantil.

1.2 A importância da imagem e do desenho

Uma das funções do desenho é evocar a forma, a estrutura, a essência dos objectos e dar forma a lembranças, sonhos ou emoções. Assim, “a imagem visual aspira, não a uma réplica do mundo lá fora, mas àquele mundo muito mais real, que se situa na mente do homem” (Eisner, Apud Pillar, 1996, p.20).

Segundo Luquet (1969), para a criança o desenho é uma forma de diversão, um jogo como qualquer outro. Na realidade, o desenho é a actividade relacionada à arte com que a criança mais cedo contacta. Uma actividade que promove o desenvolvimento de habilidades e capacidades, e é incentivada tanto pela família, como pela escola ou convivência com outras crianças. Para a criança, brincar e desenhar são actividades importantes que a envolvem por inteiro, criando e recriando a realidade.

Luquet defende que para o ensino do desenho é necessário o desenvolvimento do sentido de observação. Ao desenhar, a criança atrai a sua atenção para motivos que talvez nunca a tenham interessado e, do ponto de vista mais geral, não somente gráfico, mas psíquico. O autor defende que o desenho da criança não é, somente, uma reprodução dos objectos, pois ela desenha consoante um modelo interno, ou seja, a representação mental - imagem - que possui do objecto a ser desenhado. Esse modelo interno traduz-se através da

linguagem gráfica bidimensional, tomando a forma de uma imagem visual. Todo esse processo, apesar da sua aparente espontaneidade, resulta de uma elaboração muito complicada.

Apoiada nas teses de Piaget, Pillar defende que

as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objectos nem pelo da actividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas (Pillar, 1996, p. 20-1).

Assim, o sujeito assimila, extrai informações e integra-as, organizando-as num todo coerente. Depois, acomoda-se, transforma-se e integra os novos dados.

Ao desenhar, a criança passa por um processo semelhante, pois extrai as informações do meio envolvente, estrutura-as em sistemas e, depois de os modificar e reestruturar, originam-se novos tipos de representação.

2 A comunicação visual

Ao entendermos o livro sem texto como um objeto gráfico, percebemos que este comunica através da linguagem visual. Esta particularidade da comunicação visual explorada por estes livros, conduz-nos a um aprofundamento nas questões da imagem, da sua produção e da sua recepção.

Bruno Munari (1977) propõe a decomposição da mensagem visual em duas partes básicas: a informação que se pretende transmitir, dada pelo conteúdo da mensagem, e o suporte visual (a parte visível da mensagem) com a textura, a forma e a cor. No seguimento de um raciocínio semelhante, o designer Peter Bonnici defende que a linguagem visual “fala” através da forma como os seus elementos se relacionam. Assim, conforme Arnheim (1998), o conjunto de imagens, cores, formas (incluindo a forma da tipografia), proporções, tons e texturas formam a mensagem visual que se pretende passar.

2.1 A imagem

Em “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carrol (2001), Alice, a personagem principal, esforça-se por acompanhar a leitura de um livro com a sua irmã. Contudo, o livro “não tinha figuras nem diálogos; e “*para que serve um livro*”, pensou Alice, “*sem figuras ou*

diálogos?” (Carrol, 2001, p. 37). Essas *figuras*, a que Alice se refere, são as imagens, as ilustrações que acompanham o texto. Durante a infância, estas imagens e ilustrações são essenciais, pois levam as crianças a serem curiosas e perspicazes, entregando-se à leitura.

António Damásio (2000) traz à luz alguns dos mecanismos da consciência e da formação da imagem no nosso cérebro. Ao referir-se ao termo *imagem*, o autor refere-se sempre à imagem mental e padrão mental, ou seja, a uma estrutura construída a partir de várias modalidades sensoriais como a visual, auditiva, olfactiva, gustativa e sensorial. Neste caso, o conceito de *imagem* não se aplica apenas às imagens visuais, mas a todo um conjunto de percepções sensoriais, pois, segundo o autor, as imagens constroem-se de fora para dentro do cérebro, mas também num processo contrário, de dentro para fora, a partir da memória. Esta produção de imagens nunca pára, nem mesmo quando dormimos. Damásio explica que quando vemos, ouvimos ou tocamos em alguma coisa, imediatamente se desencadeia uma sucessão de “imagens”, contudo, é aquilo que sentimos *sobre* estas imagens que nos traz a sensação de pertença e a própria consciência deste sentimento. As imagens que vemos na nossa mente não são cópias reais e exactas do objecto; resultam de uma série de interacções entre nós e todo um aparato sensorial, por isso, as imagens que construímos são imagens individuais, estreitamente relacionadas com as nossas experiências pessoais. Guto Lins, numa entrevista dada a Marcus Tavares, explica-nos que a linguagem visual é anterior à linguagem falada e escrita

A imagem, portanto, não é uma mera figuração. Ela não está lá para o livro ficar bonitinho. É também uma linguagem. Por meio dela, por meio da interpretação do ilustrador, a criança tem a oportunidade conhecer outras visões da história. (Marcus Tavares, comunicação pessoal 2011)

A palavra *imagem* (do latim *imago*), segundo o Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa (Silva, 1992, volume III, p. 229) é a “representação de uma pessoa ou coisa pela escultura, pintura, gravura, desenho ou fotografia”.

Desde Coménio¹ que os pedagogos têm sublinhado a importância das imagens nos livros para crianças. Jonh Locke escreveu que:

as crianças ouvem dos objectos visíveis em vão e sem qualquer satisfação, porque eles não têm qualquer idéia. Estas idéias não podem vir de sons, mas das próprias coisas ou da sua imagem. Então eu acho que uma vez que eles começam a ler, devem-lhes oferecer todas as imagens possíveis de animais, com seus nomes impressos em baixo, convidando-os a ler e a fornecer-lhes informação e conhecimento (Apud Escarpit, 1981, p. 105).

¹ O checo Jan Amos Komenský, foi pedagogo, escritor e fundador de Didáctica Moderna. Em 1631, editou a *Didacta Magma*, obra onde defende que todos os Homens têm igual direito ao acesso ao conhecimento e ao saber.

A Associação Brasileira dos Designers Gráficos defende que uma imagem é considerada ilustração quando seu objectivo for "corroborar ou exemplificar o conteúdo de um texto de livro, jornal, revista ou qualquer outro tipo de publicação" (ADG, 2000, p.59). Assim, concluímos que uma ilustração pode ser também uma imagem que substitui um texto, que o amplia, que lhe adiciona informações, ou que o questiona.

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro (Domiciano, 2008, p. 49)

2.1.1 A natureza da imagem

Relativamente a esta investigação, cabe-nos apenas citar alguns aspectos pertinentes, num recorte útil para o momento.

Desde Platão e Aristóteles, na Grécia antiga, que o conceito de imagem se divide num campo semântico com dois polos opostos. De um lado, temos a imagem directa, perceptível e existente e, do outro, a imagem mental, que pode ser evocada, inclusive, aquando da inexistência de estímulos visuais (Cf. Veloso, 2006). Esta dualidade semântica das imagens, oscila entre a percepção e a imaginação. Podemos ainda entender um pouco mais da natureza das imagens, observando o modo como se relacionam com o mundo.

Estudiosos de diferentes áreas como as artes plásticas e visuais, a semiótica, a semiologia, a comunicação, a sociologia e a antropologia debatem, há alguns anos, as polémicas linhas teóricas do fenómeno polissémico, multifacetado e dinâmico que caracteriza a imagem (Cf. Veloso, 2006). Domiciano (2008), com base nas pesquisas de Villafañe, define as diversas naturezas da imagem como: imagem registada, imagem natural, imagem mental e imagem criada. Depois, delimita os seus três principais aspectos: primeiro, sendo uma selecção da realidade; segundo, possuir uma configuração de elementos; e, por último, organiza-se através de uma sintaxe. Para Villafañe, todas as imagens possuem um referente na realidade (real ou mental), independente do seu grau de iconicidade, natureza ou meio de produção. Contudo, toda a linguagem icónica resulta de uma estratégia significativa e como tal persuasiva.

Abraham Moles, em 1986, alerta para a necessidade de analisarmos a dimensão numérica do trânsito das imagens, capazes de condicionar o comportamento humano. Baseado nas teorias de Moles, Pedro (1995) apresenta uma caracterização classificatória da imagem:

As imagens caracterizam-se pelo grau de iconicidade, complexidade, universalidade, valor documental, valor estético, qualidade técnica e valor normativo. Paralelamente à racionalização que torna exequível a sua leitura, as imagens comportam índices variáveis de sedução que dependem da carga mais ou menos expressiva dos elementos que as integram (Pedro, 1995, s/p.).

Nesta sequência, o autor define alguns conceitos. Como grau de iconicidade, entende o nível de semelhança de uma imagem em relação ao objecto que expressa; complexidade traduz-se no número de elementos que a constituem, e a quantidade de significados que expressa consoante as expectativas do receptor; por universalidade, o autor salienta o carácter intemporal das imagens; como valor documental, a autenticidade da representação de época, incluindo o valor histórico, cultural e social dessa imagem. No que concerne ao valor estético, Pedro defende que a imagem possui dois aspectos diferentes: a qualidade semântica (denotativa e descritiva) e a qualidade estética (conotativa) cujos valores se descobrem, tanto no plano de conhecimento como no plano da sensibilidade. Esta qualidade estética, depende dos ritmos, formas, espaços, cor e luz. Quando se refere à qualidade técnica, o autor remete para o grau de nitidez, os enquadramentos, o uso dos planos, os contrastes, os ruídos visuais e à organização de elementos. Por último, Pedro (1995) refere que o valor normativo consiste no emprego, ou não, de normas e regras pré-estabelecidas pelo sistema de comunicação.

Domiciano (2008) baseia-se nas pesquisas de Aumont para distinguir as diversas classificações possíveis da imagem segundo a função a que se destina. Quando destinada a uma função simbólica, expressa um conceito religioso, político, social ou ideológico (por exemplo, a cruz cristã ou a cruz suástica). Assumindo uma função epistemológica, sugere-nos informações visuais sobre o mundo, como as ilustrações de um livro científico ou um mapa rodoviário. Por último, com a função estética, a imagem pretende despertar agradáveis sensações no espectador como, por exemplo, uma obra de arte.

Arnheim (1998) na relação da imagem com o real, distingue três valores: valor da representação (quando a imagem representa algo concreto); valor de símbolo (quando representa coisas abstractas) e valor de signo (representa um conteúdo cujas características não são visualmente refletidas pela imagem).

Vassily Kandinsky e Paul Klee, baseam-se na filosofia da Bauhaus e trabalham a noção de “elemento” na imagem. Conforme Droste (2006) enquanto Kandinsky articula os vários elementos (ponto, linha e plano) trabalhando a base para uma composição visual, Klee inclui temas como o ritmo e a organicidade das formas.

De acordo com a Associação Brasileira dos Designers Gráficos (2000) podemos referir que os vários aspectos da imagem visual, figuram um processo de representação - o ponto

chave quando estudamos a imagem num ponto de vista de produtor (do designer, por exemplo) - que é precedido pela percepção.

2.2 A ilustração

As ilustrações são uma componente fundamental de um livro infantil. Durante muito tempo, a ilustração foi considerada como um auxiliar visual didáctico, uma espécie de bengala ou engodo para o texto verbal. Actualmente, reconhece-se que a ilustração não deve desempenhar uma função meramente auxiliar e secundária mas estabelecer uma verdadeira interacção com o texto escrito. As narrativas *visual* e *verbal* não devem sucumbir à concorrência ou à sobreposição mas coexistir na mesma folha de um livro, de forma conjugada e harmoniosa.

“De um entendimento perfeito entre ambas as partes, resulta uma maior interligação entre texto e imagem, as duas faces da mesma moeda, que é o livro” (Caetano, 2001)

Importa perceber e distinguir *ilustração* de *desenho* ou de *pintura*. A ilustração difere do desenho e da pintura, no compromisso assumido que tem em passar uma mensagem, que deve ser compreendida pelo “leitor”².

Na maioria dos casos, a ilustração acompanha um texto. Porém, o próprio livro pode viver apenas da ilustração em si, tornando-se assim uma obra completa sem o texto. Assim, podemos fazer uma analogia com a relação entre *designer* e *artista plástico* em que, o primeiro pretende passar um objectivo e uma mensagem, enquanto o segundo pretende expressar algo que pode, ou não, ser facilmente interpretado.

Sendo a ilustração uma informação que acompanha um texto, então não devem ambos passar a mesma mensagem. Assim, a ilustração não deve repetir o que está escrito, mas servir para enriquecer e adicionar significado. A ilustração em vez de representar, deve interpretar o que está escrito, para que a partir daí o leitor (neste caso, o pequeno leitor) crie o seu próprio texto.

Importa contudo salientar que, nesta relação entre texto e imagem, nem tudo pode ser ilustrado. Existem coisas que pertencem apenas ao campo das palavras e cabe ao ilustrador entender e definir esse limite.

Mas qual será a necessidade de ilustrar livros para crianças? Antes de se iniciar no mundo da leitura, a criança tem um mediador entre ela e as palavras, o leitor do livro (o

² Importa, neste caso, diferenciar leitor de espectador, porque a ilustração é informação.

contador da história). Se saltassem disso para apenas texto, seria tirar totalmente o apelo visual daquele acto. Assim, a ilustração surge como um novo mediador entre leitor e texto. Estimula e promove a continuação da leitura, ajudando a alfabetizar a criança visualmente, de modo a aumentar o seu conhecimento individual.

2.2.1 A Ilustração: breve diacronia

Muitos autores defendem que tanto a ilustração como a escrita tiveram origem na pré-história, aquando das pinturas e inscrições rupestres. Assim, devido às diferentes definições que o termo apresenta, não é possível datar as primeiras ilustrações com exactidão.

No Antigo Egipto, surgem aquelas que são consideradas as primeiras ilustrações documentais, cujo objectivo era registar um acontecimento importante. De entre os primeiros pergaminhos ilustrados, destacamos o “Livro dos Mortos”. Este documento, resulta de uma compilação de diversos textos de feitiços, orações e hinos, organizados por *capítulos* (Cf. Janson, 1989). O mais conhecido desses capítulos é o “Papiro de Ani”, exposto no British Museum, em Londres. Com cerca de vinte e quatro metros de comprimento, os seus textos são enriquecidos com diversas ilustrações, representativas de cenas fúnebres, rituais e representações de deuses.

Com as civilizações grega e romana, a ilustração prevalece com uma função descritiva e objectiva. O domínio da razão e da ciência, em áreas como a topografia, a medicina e a arquitectura continuam a fazer usufruto desta técnica de registo, perceptível e pormenorizada, onde as ilustrações aparecem fortemente voltadas ao desenho técnico. De acordo com Janson (1989) “os Gregos foram os primeiros a redigir e ilustrar extensas notícias acerca de artistas”.

“De Architectura” do arquitecto romano Vitruvius Pollio, datada do século I a.C., é uma das mais importantes obras ilustrativas da época romana. Conforme Janson (1989), este Tratado de Arquitectura do período greco-romano, serviu de fonte de inspiração a diversos textos sobre construções hidráulicas, hidrológicas e arquitectónicas. As suas ilustrações são referências a peças e mecanismos hidráulicos e de engenharia. Contudo, há actualmente diversas opiniões quanto ao facto de estas serem, ou não, da própria autoria de Vitruvius.

No campo da literatura, “A Eneida”, do poeta Virgílio, é provavelmente a maior obra que conhecemos do período Romano. Ingo e Wolf (2001) referem que nesta obra o texto e as ilustrações complementam-se. Segundo os autores, o trabalho de ilustração deverá ter sido executado por três artistas diferentes. Conforme Janson (1989) e Ingo e Wolf (2001), as

ilustrações emolduradas, incluem paisagens e alguns detalhes arquitectónicos as iluminuras, maioritariamente nas margens das colunas de texto, ocupam, por vezes, uma página completa.

Poucas dúvidas há, de que as mais antigas iluminuras, pagãs, judaicas ou cristãs, foram executadas num estilo fortemente influenciado pelo ilusionismo da pintura helenístico-romana, do género que conhecemos em Pompeia. Um dos manuscritos ilustrados mais antigos que conhecemos, o Virgílio da Vaticana, provavelmente pintado em Itália, reflecte essa tradição (...) a pintura, separada do resto da página por uma larga moldura, dá o efeito de uma janela e na paisagem ainda se tenta obter profundidade espacial, perspectiva e jogos de sombra e luz. (Janson, 1989, p. 205)

Mais tarde, os Árabes iniciam o processo de tradução dos diversos manuscritos que herdaram dos Bizantinos. Janson (1989) diz-nos que:

Isso também implicava a reprodução das ilustrações, pois que formavam uma parte essencial do conteúdo, quer fossem diagramas abstractos ou imagens figurativas (como nos tratados de medicina, de zoologia ou de botânica). Estas obras encontram-se entre os mais antigos manuscritos iluminados islâmicos, embora nenhum seja anterior a cerca de 1200 (Janson, 1989, p. 251).

A Idade Média, traz à ilustração um carácter profundamente religioso, assumindo a nova função de difundir os ideais do clero a toda a população, na maioria analfabeta.

As oficinas dos copistas, calígrafos e iluminadores - scriptoria - tornar-se-iam centros de actividade artística, pois o manuscrito com a palavra de Deus é um objecto sagrado cuja beleza visual deve reflectir a importância do conteúdo (Janson, 1989, p. 257).

Até ao século XIII, a produção dos manuscritos iluminados esteve confinada aos *scriptoria* dos mosteiros (Cf. Janson, 1989). Assim como sucedeu com diversas outras actividades outrora exclusivas dos monges, a produção de manuscritos transfere-se para oficinas urbanas, organizadas por diversos artistas. Desta nova linhagem de iluminadores laicos, destacamos o Mestre Honoré. Em 1295, em Paris, pinta as miniaturas do “Livro de Horas de Filipe, o Belo”. Janson (1989, p. 341) refere que neste caso “a moldura já não domina a composição: o modelado acentuou-se e as figuras tornaram-se maiores, chegando até a sair do enquadramento”.

Um outro exemplo desse período é a Bíblia Pauperum, impressa na Alemanha, em 1462, por Albrecht Pfister. Reproduzida através da xilogravura, era composta por cerca de quarenta imagens que ilustravam a vida de Jesus Cristo, retratando algumas cenas do Antigo Testamento. Numa época em que uma grande percentagem da população é analfabeta, as imagens desempenham um papel determinante na leitura, reforçando as ideias e ideologias dos textos (António Martins Quaresma, comunicação pessoal, 2011).

Em 1509 “De Divina Proportioni” de Luca Pacioli, conta com diversas ilustrações de Leonardo da Vinci, então seu aluno (Cf. Zollner, 2006). Este Tratado de Matemática fala-nos da proporção áurea (ou número de ouro) e da sua influência no âmbito das artes.

Cientista, pintor, escultor, matemático, engenheiro e inventor, entre muitas outras coisas, Leonardo é considerado o mais importante ilustrador técnico dessa época (Cf. Gook, 1978). Entre as suas diversas obras, encontramos milhares de folhas e cadernos, nos quais Leonardo registava, minuciosamente, as suas ideias, escritas e desenhadas. Estudos anatómicos, modelos de máquinas voadoras, projectos de engenharia, instrumentos musicais, entre muitos outros, fazem parte das várias temáticas registadas por Leonardo. Entre estes, encontram-se os seus desenhos anatómicos de músculos, articulações, tendões e outras características anatómicas visíveis

parece que a pintura estava a ceder lugar aos desenhos anatómicos, que - com o seu impacto pictórico e perfeição - pareciam uma forma de expressão artística alternativa. Ao contrário dos primeiros desenhos anatómicos que Leonardo fez quando esteve pela primeira vez em Milão, estes últimos estudos eram baseados principalmente em dissecações do corpo humano. (Zollner, 2006, p. 84)

Um dos mais impressionantes desenhos anatómicos de Leonardo, é a representação de um feto. Zollner (2006, p. 86) refere que Leonardo “era capaz de desenhar um feto com quatro ou cinco meses, embora para mostrar o útero em redor tinha de confiar nos seus conhecimentos de anatomia animal”.

Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, Katsushika Hokusai desenvolve uma série de xilogravuras. “A Grande Onda” é o expoente máximo deste artista japonês cujo trabalho projectou a arte oriental no ocidente (Cf. Moderna Enciclopédia Universal, 1985).

Aquando do aparecimento de novas técnicas de impressão - água-forte, a xilografia a cor e a litografia - a ilustração ganha mais espaço e notoriedade dentro da área editorial. Num momento em que a reprodução de ilustrações exige uma maior complexidade, a sua produção passa por várias mudanças (Cf. Janson, 1989).

Em 1839, com o aparecimento da fotografia, os ilustradores regressam ao estímulo da imaginação e às ilustrações menos realistas e exactas.

No início do século XX, a serigrafia proporciona avanços consideráveis na área de produção de tintas e do desenvolvimento da impressão em meio tom. Com a revolução da publicidade iniciada no século XIX, o cartaz torna-se um meio de divulgação e por isso, um foco de atenção dos artistas (Cf. Janson, 1989). Associados ao movimento da Arte Nova,

Toulouse-Lautrec e Alphonse Mucha revolucionam o design gráfico dos cartazes. Nos seus trabalhos, as influências do trabalho do artista japonês Hokusai são notórias.

O aumento substancial das possibilidades técnicas de reprodução fazem com que a ilustração passe a ser reconhecida como arte comercial. Actualmente, assistimos a importantes inovações nesta área. A computação gráfica e os seus sucessivos aperfeiçoamentos levam a um emergente sucesso dos suportes digitais, como jornais, livros, revistas electrónicas e *websites*, abrindo novos campos de actuação para ilustradores das mais diversas áreas.

3 O design gráfico

Com esta pesquisa pretendemos abranger diversos pontos de vista sobre os livros sem texto.

A ligação destes livros com o design gráfico, dá aos designers um papel de referência nas suas produções voltadas para a infância. Assim, dedicamos este capítulo para delinear alguns conceitos básicos e importantes na área, conceitos esses que serão utilizados na aplicação das actividades desenvolvidas. Uma das fontes de referência sobre o assunto design gráfico baseia-se na nossa própria formação e experiência profissional.

O livro e o design mantêm uma estreita relação histórica desde a revolução técnica e cultural originada pela prensa tipográfica de Gutenberg, no século XV. A possibilidade de novos desenhos para as letras, de formatos e encadernações diferentes, da aplicação de vinhetas e ilustrações, foram novos desafios que se impuseram e passaram a ser estudados e planeados. O livro deixou de ser uma obra única, manuscrita e ornamentada, para passar a ser um projecto de design gráfico com uma produção em série.

O design gráfico desenvolve-se numa ampla área de pesquisa e actuação de modo a efectuar uma comunicação visual de um conceito ou ideia (Cf. ADG, 2000).

O designer projecta a ideia e acompanha-a desde a produção até ao momento da sua impressão numa imensa possibilidade de suportes. Munari (1987) define designer como “um projectista dotado de sentido estético; dele depende, em boa parte, o êxito de determinada produção industrial”. O trabalho do designer não se define somente pela melhoria da estética de um produto, pois implica o conhecimento prévio do problema envolvente do projecto, para que o possa contextualizar. A consideração do público/usuário ao qual o projecto se direcciona é um factor importante, pois só assim a sua adequação é realmente integral.

Actualmente, os projectos editoriais são cada vez mais valorizados e a exigência da qualidade estética e técnica tem vindo a aumentar subjectivamente. A evolução dos processos de produção, permitem ampliar as possibilidades criativas e diminuir os custos.

O livro é hoje um trabalho conjunto entre o escritor e diversos outros profissionais, entre os quais o designer. Este, deve conhecer previamente o texto, perceber a faixa etária do público leitor ao qual o livro se destina e saber quais as limitações técnicas e económicas impostas na produção. Após este levantamento inicial, é necessário passar a decisões mais técnicas como a escolha do formato do livro, a escolha dos caracteres tipográficos, as ilustrações, a criação da capa e aspectos produtivos como tipo de papéis ou outros materiais, as técnicas de impressão e acabamento, editoração e encadernação.

3.1 Esquema gráfico

Com base em estudos da psicologia cognitiva, da semiótica cognitiva e da teleologia, Bernard Darras (1998), ao situar as imagens produzidas no âmbito das artes plásticas e do desenho, faz duas formulações diferentes para o pensamento, distinguido o pensamento *visual* do pensamento *figurativo*. O *pensamento visual* reproduz o objecto visualizado, particularizando-o, conferindo-lhe detalhes únicos que o individualizam. O *pensamento figurativo* produz uma representação geral, cujo resultado é mais a categoria da coisa representada do que propriamente as suas particularidades. Darras baseia a sua pesquisa nos diferentes níveis de abstracção cognitiva propostos por Eleanor Rosch. Assim, os autores defendem que

no nível sub-ordenado, o pensamento é visual e óptico, há pouca abstracção e o registo do objecto é particular e muito específico; no nível de base o pensamento é figurativo e o nível de abstracção é privilegiado; no nível super-ordenado há uma grande abstracção (neste aparecem desenhos extremamente abstractos, diagramas estruturais ou entidades do pensamento representadas esquematicamente (Darras, 1998, p. 83).

No *nível de base*, existe uma relação entre desenho e cognição que, por vezes, dão origem aos esquemas gráficos que Darras chama de *iconotipos*. Para o autor, estes resultam, por um lado, da acção dos resumos cognitivos, e por outro, de procedimentos automáticos das suas manifestações repetidas.

3.2 A relação entre esquema gráfico e palavra

Compreendendo o processo humano de constituição dos sujeitos e da inserção social como um processo de acção imitadora - de repetição de gestos, sons, signos e concepções recebidos dos outros sujeitos em interacção social - Wallon conclui que

não há conceito, por mais abstracto que seja, que não implique alguma imagem sensorial, e não há imagem por mais concreta que possa ser, que não seja suportada por uma palavra e não faça entrar os limites do objecto nos limites desta (Wallon, 1979, p. 223).

De um modo similar, Vygotsky atribui importância à linguagem singular, aquando da constituição dos sujeitos, entrelaçando-a com a aquisição de outros signos

(...) o desenho começa quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. (...) a fala predomina no geral e modela a maior parte da vida interior, submetendo-a a suas leis. Isso inclui o desenho (Vygotsky, 1989, p.126).

Na concepção do neurologista António Damásio, as imagens exibem mentalmente os conceitos e permitem a compreensão das palavras.

As imagens são construídas quando mobilizamos objectos – de pessoas e lugares a uma dor de dente – de fora do cérebro em direcção ao seu interior, e também quando reconstruímos objectos a partir da memória, de dentro para fora, por assim dizer. (...) Poderíamos dizer que as imagens são a moeda corrente da nossa mente (Damásio, 2000, p.402-3).

Damásio utiliza o termo “imagem” para se referir a “padrões mentais”. A imagem seria “uma estrutura construída com os sinais provenientes da cada uma das modalidades sensoriais- visual, auditiva, olfactiva, gustativa e somatossensorial.” Com isto, o autor quer dizer que cada percepção corporal deixa a sua marca nos neurónios, imprimindo uma memória, que constrói um “padrão neural”, automaticamente accionado, sempre que aquela percepção ocorrer novamente. Estas percepções externas fazem sentido para os sujeitos quando encontram no cérebro um “padrão neural” que as reconhece e as coloca numa relação com toda a história de vida e conhecimento adquirido pelo sujeito.

No processo de hábil adaptação do livro à criança, o design desempenha o importante papel de criar e gerir uma simbiose entre a letra e a ilustração. Este factor do dueto palavra-imagem estabelece a base primordial que compõe os livros infantis. Benjamin refere que

frente ao livro ilustrado a criança (...) vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive (Benjamin, Apud Zimmermann, 2009, p.8).

A generalidade da comunicação visual tem, como matéria-prima, um reduzido número de elementos básicos: o ponto (unidade visual mínima); a linha, (articuladora da forma); as formas básicas – círculo, quadrado rectângulo e variações – (que dão aparência ao objecto); a direcção, (movimento que incorpora e reflecte o carácter das formas básicas); o tom (presença ou ausência de luz); a cor (elemento cromático); a textura (superfície dos materiais visuais); a escala ou proporção (medida e o tamanho relativos) e a dimensão e o movimento (expressos com a mesma frequência).

3.3 O projecto gráfico

Qualquer projecto de design tem de considerar o seu público e as suas características específicas, antes de poder avançar. Os projectos de design direccionados para a criança devem, necessariamente, considerá-la como um ser perceptível, pensador, capaz de fazer escolhas e capaz de aprender.

Até ao início do século XX, a ilustração cumpria sua função mais tradicional: embelezar o texto (Cf. Vaz, 2000). “O livro inclinado” de Peter Newell conjuga a literatura, a ilustração e o projecto gráfico. O livro apresenta a forma de um (quase) losângulo, com um corte especial feito na diagonal, tanto na parte superior como na parte inferior do livro. Este corte é seguido pelas ilustrações que, assim, nos parecem personagens a correr. Ao lermos a história descobrimos que, afinal, estas personagens estão atrás de um carrinho de bebé que desliza rua abaixo. Assim com “O livro inclinado”, hoje encontrarmos diversas publicações, onde a imagem e o texto são, igualmente, responsáveis pela narrativa.

Normalmente, quando se pensa em livros pensa-se em textos, de vários géneros: literário, filosófico, histórico, ensaístico, etc., que se imprimem sobre as páginas. Pouco interesse se tem pelo papel, pela encadernação do livro, pela cor da tinta, por todos aqueles elementos com que se realiza o livro como objecto. Pouca importância se dá aos caracteres tipográficos e muito menos aos espaços em brancos, às margens, à numeração das páginas, e a tudo o resto (Munari, 1981, p. 220).

Só podemos despertar interesse na ilustração se ela nos possibilitar a criação de um novo texto visual. A ilustração de um livro não pretende somente apresentar uma versão do texto, deve favorecer a criação de outra literatura, uma espécie de livro e imagem pessoais dentro do livro que estamos a ler (Cf. Oliveira, 2005).

O texto escrito conta uma história recheada de imagens que se formam no nosso imaginário e que se encontram nas linhas e nas entrelinhas do texto (Cf. Veloso, 2006). A imagem que complementa e enriquece a história escrita pode, numa outra leitura, gerar diversas outras histórias. Guto Lins, diz-nos que “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”(M. Tavares, comunicação pessoal 2011).

4 O Livro Infantil

Enquanto objecto, o livro é um projecto de design. Enquanto conteúdo, o livro é, hoje, a face visível da literatura. Esta expressão surge com a necessidade de transmitir ideias, mensagens, sentimentos e emoções que, não se limitando à sua expressão oral, se começam a materializar graficamente.

Quando nos referimos ao género da literatura infantil, é necessário lembrarmo-nos que o seu aparecimento assume características próprias.

No século XVIII, a ascensão da família burguesa leva a que as crianças assumam um novo papel na sociedade e na reorganização escolar, fomentando o aparecimento da literatura infantil (Cf. Veloso, 2006). Contudo, durante muito tempo, a literatura infantil foi tratada como um género menor dentro da literatura tradicional.

O conteúdo literário do livro infantil, quase todo no campo da ficção, é composto por uma história, resultante da acção vivida por determinadas personagens, situadas num determinado espaço por um determinado tempo. Todos estes elementos são estruturados por uma linguagem literária, recorrendo a diversas formas, processos e técnicas narrativas.

Para que se entenda a relação entre as crianças e os livros infantis, é necessário perceber a sua evolução ao longo da história. Os diversos acontecimentos sociais, económicos e tecnológicos pelos quais a sociedade passou permitiram que os livros infantis sofressem alterações e ganhassem características específicas.

4.1 A literatura infantil

As classes populares medievais partilhavam com as crianças os *fabliaux*. Estas narrativas breves, alegres e anónimas, eram contadas oralmente e abordavam temas da vida quotidiana ou contos maravilhosos, com histórias de fadas e de magias. Neste período, falar em *conto popular* era o equivalente a dizer “bom para crianças” (Escarpit, 1981).

Em 1450, surge em Inglaterra um conjunto de cartilhas que pretendiam ser objecto de estudo de diferentes áreas como a religião, a cartilha escolar, os alfabetos e enciclopédias. Primorosamente ilustradas, são consideradas os precursores do livro infantil ilustrado. Coelho

(2002) refere que nesse período os ilustradores são, na maioria, autores anónimos e que a colaboração de diferentes profissionais que se responsabilizavam pela reprodução das matrizes originais dificulta ainda mais a identificação exacta da autoria das ilustrações.

O “Orbis Sensualium Pictus” (1658) de John Amos Comenius é considerado, por alguns pedagogos, o primeiro livro ilustrado para crianças. Uma enciclopédia visual ilustrada com diversas xilogravuras, que abrange uma vasta gama de temas, desde a botânica, a zoologia e os seres humanos. Esta obra, de grande influência sobre a educação das crianças, é tida como a precursora dos livros audiovisuais e das técnicas de abordagem lexical no ensino das línguas (Cf. Burlingham, 2007).

Conforme pesquisas de Lajolo e Zilberman (2006), somente no século XVIII surgem os livros especificamente voltados para a criança.

Em França, surgem as primeiras publicações de “Fábulas” (1668 e 1694) de La Fontaine e, conjuntamente com Charles Perrault e a publicação dos “Contos da Mamã Gansa” (1697), surgem associados ao género da literatura infantil, embora estas suas obras tivessem sido publicadas para o público em geral (Cf. Zimmermann, 2009). Este género de obras, que adaptava histórias contadas oralmente pelo povo, não se enquadrava dentro dos parâmetros exigidos pelas Academia de Letras, diminuindo assim o interesse dos escritores por este género da literatura infantil. É após o sucesso das obras de Perrault que a literatura infantil, caracterizada principalmente pelos contos de fadas, adquire espaço (Cf. Zimmermann, 2009).

Em Inglaterra, o desenvolvimento proporcionado pela Revolução Industrial fortalece o comércio e cria uma abundância de matéria-prima e a literatura infantil ganha importância como produto de consumo. Durante este período, ocorre um forte crescimento das cidades e a consolidação da burguesia traz notórias mudanças sociais. Na sociedade e no seio da família, cada membro assume um papel específico e a criança “motiva o aparecimento de objectos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria)” (Lajolo e Zilberman, 2006, p. 17).

As primeiras obras pensadas e direccionadas ao público infantil foram antologias de cantigas infantis. Em 1744, surge “Tommy Thumb’s Song Book”, de Mary Cooper e, em 1760, surge uma segunda colectânea, “Melodia da Mamã Gansa”, de John Newbery. Nesta época, os livros infantis baseavam-se em histórias destinadas a adultos que, depois de abreviadas, adaptadas, ilustradas e dispostas num livro com um formato menor e menos pesado, podia ser manuseado, sem dificuldade, pelas crianças. Ao longo dos séculos, muita literatura, inicialmente destinada aos adultos, foi adaptada ao repertório infantil por diversos autores, imortalizando-se como literatura infantil. Destas adaptações, destacamos a “Odisseia”

(fim século III a.C) de Homero, “D. Quichote” (1605) de Cervantes, “Robinson Crusoe” (1717) de Daniel Defoe e “Viagens de Gulliver” (1726) de Jonathan Swiff.

Num contexto histórico de grande expansão da industrialização e do comércio, o livro infantil é pensado como um bem de consumo e surge com assumidas características de um produto para consumo. Contudo, a sociedade depara-se com o problema real do baixo índice de alfabetização da sua população. Face a este problema, a relação dos livros com a escola é repensada e muitas publicações passam a adoptar uma postura muito mais pedagógica (Cf. Zimmermann, 2009).

Em contrapartida ao género fantasioso e romântico das fábulas, aparecem publicações com um carácter assumidamente moralista e religioso como “Songs of Innocence”, presente no “Illuminated Book” (1789) de Willian Blake (Cf. Janson, 1989). Ao trabalhar conjuntamente a imagem e o texto, Blake reinventa o livro, inovando-o (Cf. Blake, 2003).

Mais tarde, na Inglaterra do século XIX, as traduções dos Irmãos Grimm, “German Popular Stories” (1823) trazem ilustrações marcadas pelo humor e pelo ritmo, originais de George Cruikshank (Cf. Blake, 2003). De entre as várias obras dos Irmãos Grimm, feitas a partir de adaptações de histórias folclóricas populares, destacamos “A Bela Adormecida”, “Os sete anões e a Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Joãozinho e Maria”. Em simultâneo, na Dinamarca, o nome de Hans Christian Andersen traz à literatura infantil contos como “O Patinho Feio” e “A roupa nova do Imperador” (1835-1842), entre muitos outros. Gustave Doré surge com um mundo de ilustrações exímias cujas imagens a preto e branco se caracterizam principalmente pela riqueza de detalhes (Cf. Zimmermann, 2009).

Entre as fadas e os duendes que povoam o imaginário infantil, surge “In Fairyland”, escrito por Willian Allingham e ilustrado por Richard Doyle em 1870. Neste contexto de mundos pouco reais e mágicos, em 1865, aparece “Alice no País das Maravilhas” pela dupla Lewis Carrol e John Tenniel, encarregues do texto e das ilustrações, respectivamente. Uma das mais importantes publicações de literatura infantil. Até hoje, a obra e as memoráveis ilustrações originais foram foco de diversas reedições feitas por diferentes ilustradores. Como nos apresentam Lajolo e Zilberman (2006), os autores da época percebem quais os temas que mais conquistaram a preferência dos leitores e repetem a sua estrutura. A temática das histórias fantásticas, dos jovens exploradores que vivem intensas aventuras como em “Cinco Semanas num balão” (1863) de Julio Verne e o retrato do quotidiano infantil em “As Meninas Exemplares” (1857) da Condessa de Ségur, consolidam a literatura infantil na Europa que, aumentando o número de produções, exporta títulos e traduções para os outros continentes (Cf. Zimmermann, 2009).

No final do século XIX, aparecem as primeiras publicações elaboradas com efeitos de *pop-up*. Livros que se tornavam cenários, ilustrações tridimensionais, cortes especiais nas folhas e peças que devem ser recortadas dos livros emergem no campo da literatura infantil. Neste novo e emergente mundo da ilustração, destaca-se o nome de Lothar Meggendorfer, o alemão cujo nome está actualmente associado ao prémio anual do Movable Book Society, atribuído ao melhor livro com efeitos de *pop-up*. Contudo, a I Guerra Mundial leva a um corte no seio das sociedade, e este género de livro infantil deixa de ser publicado devido ao seu alto custo financeiro e às dificuldades de importação (Cf. Burlingham, 2007).

No início do século XX destacam-se as obras Beatrix Potter. Ao associar a animais comportamentos e características próprias de seres humanos, a autora inova o mundo da literatura infantil. A primeira edição de “The Peter Rabbit”, em 1902, é paga pela própria autora (Rui Marques Veloso, comunicação pessoal, 2010). Paralelamente às ilustrações a preto e branco, Potter, preocupada com as características físicas do livro, projecta os livros para que sejam facilmente manuseado por crianças (Rui Marques Veloso, comunicação pessoal, 2010). Outro nome importante é E. H. Shepard, criador do famoso Ursinho Pooh, personagem que ainda hoje cativa crianças e adultos. Não se limitando a ser apenas um urso, Pooh é também um bicho de peluche que, em alguns momentos, deixa de ser um brinquedo e, assumindo características humanas, ganha vida (Cf. Blake, 2003).

Em Portugal, a literatura infantil chegou-nos através de algumas traduções. Entre 1897 e 1935, Ana Castro Osório escreve uma série de fascículos “Para as crianças” onde, além das traduções de alguns contos, publica contos tradicionais portugueses e peças para teatro (Cf. Rocha, 1984).

Nos finais do século XIX, autores portugueses como Antero de Quental com “Tesouro Poético para a Infância”, Guerra Junqueiro com “Os contos para a infância” e a obra de João de Deus com a “Cartilha Maternal” iniciam um género de escrita especialmente dirigido ao público infanto-juvenil (Cf. R. M. Veloso, 2003). Os estudos de Francisco Adolfo Coelho privilegiam o estudo da literatura e das tradições populares. Em 1879, organiza a primeira recolha sistemática de contos populares portugueses na obra “Os Contos Populares Portugueses” e, em 1883, “Jogos e Rimas Infantis” compila as primeiras recolhas de literetura e tradições infantis em Portugal (Cf. Soares, 2001).

4.2 Histórias para pré-leitores e leitores iniciais

Um bom livro para crianças dos três aos nove anos deveria narrar uma história muito elementar e incluir figuras inteiras, a cores, muito claras e precisas (Munari, 1987, p. 74)

Cristiane Oliveira, especialista em literatura infantil e juvenil, caracteriza os diversos tipos de livros infantis que devem ser trabalhados com crianças pré-leitoras, distinguindo-os pelas primeiras quatro faixas etárias da criança (Cf. Oliveira, 2005).

A criança entre um e dois anos prende-se ao movimento e ao tom de voz, e não ao conteúdo da história que lhe é contada que deve ser rápida e curta. Nesta fase, a autora explica-nos que a criança sente a necessidade de agarrar a história e o livro, por isso, o movimento de fantoches, pequenos objectos que conversam directamente com ela, os livros de pano, madeira e plástico, são aqueles que mais prendem a sua atenção. Com apenas uma gravura em cada página, devem mostrar coisas simples e visualmente atractivas.

Na faixa etária entre os dois e os três anos, a autora defende que ainda se deve optar por histórias rápidas, ainda com pouco texto - ou quase nenhum - contadas com muito ritmo e entoação. O enredo deve ser simples, vivo e com poucas personagens, para uma melhor aproximação das vivências das crianças. Nesta fase, as crianças demonstram um grande interesse por histórias com bichinhos, brinquedos e seres da natureza humanizados por, facilmente, se identificarem com todos eles. Os fantoches continuam a desempenhar um papel fundamental e começam a ficar fascinados com o acompanhamento de música. Para a criança, tudo ao seu redor está vivo, por isso, a história transforma-se em algo real, como se estivesse mesmo a acontecer. As gravuras de formatos grandes, coloridas e pouco detalhadas são foco da sua atenção ao desfolhar as páginas de um livro.

Para crianças entre os três e os seis anos, os livros devem propor vivências do quotidiano familiar da criança. Deve prevalecer o domínio quase absoluto da imagem (gravuras, ilustrações, desenhos) e, aquando da existência de breves textos, estes podem ser lidos e dramatizados pelo adulto, “a fim de que a criança perceba a inter-relação existente entre o mundo real, que a cerca, e o mundo da palavra, que nomeia o real” (Cf. Oliveira, 2005). A nomeação das coisas, leva a que a criança desenvolva um convívio inteligente, afectivo e profundo com a realidade circundante. Esta fase, é caracterizada por Oliveira como a fase do “conta outra vez”, pois as crianças gostam de ouvir a mesma história repetidas vezes.

A autora defende que os contos de fadas devem ser introduzidos no desenvolvimento da criança, lentamente, tendo em conta o grau de complexidade de cada história. Alguns contos de fadas, cuja estrutura ainda é relativamente simples e com poucas personagens, devem ir sendo introduzidos a crianças entre os três e os quatro anos.

Entre os seis e os sete anos, as crianças começam a identificar letras e palavras e a querer ver o texto escrito. Embora ainda nutram uma forte atracção pela imagem, surge o interesse pela palavra escrita. Quanto aos contos de fadas, tornam-se um género que suscita grande fascínio nessa fase. A autora defende que contos como “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Cinderela”, “A Bela Adormecida”, “João e o Pé de Feijão”, “Pinóquio” e “O Gato das Botas” sejam contados ainda com poucos detalhes.

4.2.1 Os pré-leitores

Nelly Novaes Coelho, relativamente ao livro infantil, distingue seis aspectos na relação imagem/texto, que permitem à criança uma melhor aprendizagem. O primeiro aspecto prende-se com o facto do livro infantil estimular o olhar, “como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo” (Coelho, 2002, p. 197). O segundo defende que o livro estimula a atenção visual da criança, permitindo-lhe desenvolver a sua capacidade de percepção. O terceiro aspecto tem em conta a relação imagem/texto como facilitadora da comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois possibilita-lhe uma percepção imediata e global daquilo que vê. Como quarto aspecto, a autora sustenta que, através desta relação imagem/texto, a criança concebe relações abstractas. Coelho diz-nos que só “através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber” (Coelho, 2002, p. 197). Esta relação “contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança, para a selecção e organização, abstracção e síntese dos elementos que compõem o todo” (Coelho, 2002, p. 198). No quinto aspecto, a autora menciona que se a relação imagem/texto for elaborada com arte e inteligência, “aprofunda o poder mágico da *palavra literária* e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam” (Coelho, 2002, p. 198). Deste modo, as imagens tocam a sensibilidade da criança, permitindo que estas se fixem de uma maneira significativa e durável. Como último aspecto, Nelly Coelho defende que a criança estimula e enriquece a sua imaginação através da relação imagem/texto. Por fim, a autora relaciona todas as características dos livros infantis e adapta-as às categorias do leitor. Nesta adaptação que faz, Coelho distingue quatro tipos de leitor: um pré-leitor, na primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos); um pré-leitor na segunda infância, entre os 3 e os 5 anos (Coelho, 2002); um leitor iniciante, com 6/7 anos; e, por último, um leitor em processo, com idades entre os 8 e os 9 anos (Coelho, 2002).

O pré-leitor, na primeira infância, inicia o processo de reconhecimento da realidade em que está inserido. O contacto afectivo da criança com os que a rodeiam gera um impulso básico de tentar agarrar tudo o que está ao seu alcance. Nesta fase de desenvolvimento, a criança começa a “conquista da própria linguagem e passa a nomear as realidades à sua volta” (Coelho, 2002, p. 197). A fim de estimular este impulso natural, os livros/ brinquedos adequados a esta idade devem conter ilustrações de animais e objectos familiares. Estas ilustrações podem ser em folhas soltas ou em álbuns feitos de materiais diferentes, resistentes e agradáveis ao tacto, como pano, plástico, papel grosso, etc. Nesta fase de crescimento, o mundo natural e o mundo cultural (o da linguagem), começam a relacionar-se na percepção do espaço global em que vive a criança e começa a entender a diferença entre *ver* e *olhar* o mundo. Na descoberta dos nomes dos seres e da realidade que a rodeia, cresce a necessidade da nomeação individual de cada objecto. Este acto de nomear é fundamental no processo do desenvolvimento perceptivo/intelectual dos mais pequenos. Ao estabelecer relações de identidade entre a *situação representada* no livro das imagens e o *mundo visível* e concreto que lhes é familiar, também lhes mostra o “*mundo invisível* da linguagem que eles devem aprender a dominar” (Coelho, 1991).

O pré-leitor, de segunda infância, é caracterizado pela “ampliação do mundo conhecido e da linguagem identificadora” (Coelho, 2002, p. 199). Mais uma vez, Nelly Coelho sugere livros cujas imagens se centrem em situações simples, atraentes e sugestivas, que suscitem alguma expectativa, mistério e descoberta. Assim, além dos livros de imagem, surgem os livros-objectos. Com a intenção de interagir com a potencialidade de pensar e compreender da criança, como um “*prazer* abrindo caminho para o *conhecer*” (Coelho, 2002, p. 198), estes livros-objectos pretendem estimular os sentidos de percepção da criança, nomeadamente, o olhar, o ouvir, o cheirar, o provar e o tocar. Estes podem conter apenas um breve texto ou serem mesmo sem texto, deixando predominar as imagens (gravuras, ilustrações, desenhos) que sugiram situações, acontecimentos ou factos simples e significativos, para que a criança o ache atraente.

Na maioria das vezes, ensina-se a criança a ler, mas não se educa o olhar. A educação também se deve focar no ensino criterioso pelo olhar. O livro ilustrado pode e deve realizar este trabalho fundamental, a fim de apurar todos os sentidos. Para tal, é necessário criar alternativas aos estereótipos de imagens simplistas, superficiais e explícitas que levam as crianças ao imediatismo do olhar massificado. Os livros ilustrados por grandes artistas são como “uma *pinacoteca vital* onde a criança entra e assimila as texturas plásticas que irão alimentar a sua imaginação e a sua criatividade” (R. M. Veloso, comunicação pessoal, 2011).

4.3 Importância pedagógica da ilustração

Acontece frequentemente encontrarmos livros com ilustrações que nos agradam, no entanto, quando o texto dos livros é formado apenas por algumas frases, a ilustração adquire um papel ainda mais relevante na estrutura da narrativa. Por isso, as sequências e as imagens devem ser analisadas cuidadosamente. Quando o texto é pequeno, a ilustração tem como função “criar os espaços em que se passa a história, acrescentando muitos detalhes, outros planos em simultaneidade, o gestual das personagens, a expressão de suas fisionomias, ou seja, tudo aquilo que o texto não diz” (Faria, 2004, p. 84). Nos livros que apresentam textos de extensão média, a ilustração tende a afastar-se das suas anteriores funções de complementaridade, “colaborando com o escrito de formas variadas” (Faria, 2004, p.93). No entanto, quando o texto escrito é maior que a ilustração, geralmente os desenhos reproduzem os momentos chave da narrativa.

O conhecimento infantil processa-se, basicamente, pelo contacto directo que a criança tem com o objecto “por ela percebido não só no sentido de promover o encontro da criança com o *imaginário literário* (que tanto a seduz), mas também no seu *desenvolvimento psicológico*” (Coelho, 2002, p. 196). Os livros sem texto dão à criança um maior prazer de descoberta no jogo visual das formas e das cores. Sabemos que a cor desempenha um papel fundamental nos livros para crianças. Cass diz-nos que “as crianças pequenas geralmente escolhem (os livros) com imagens coloridas em detrimento dos livros a preto e branco, a não ser que o livro contenha uma aparente boa história. O vermelho é geralmente a primeira cor a ser reconhecida e escolhida, seguida do amarelo, azul e verde” (Cass, 1984, p. 6).

A maioria dos livros editados para o público mais infantil, em idade pré-escolar, prende-se com uma história escrita - que pretende ser lida por um adulto - e um conjunto de ilustrações. O texto que para o adulto pode parecer fácil e fútil, representa, para a maioria das crianças, um emaranhado de palavras que desafiam a sua percepção. Porém, nem sempre a ilustração que acompanha esse texto lhe acrescenta algo, chegando, por vezes, a contradizê-lo. Relativamente a este aspecto, Bertrand diz-nos que “a ilustração corre o risco de se tornar insípida por parafrasear insipidamente o que poucas palavras são insuficientes para fazer à mente do leitor” (Bertrand, 1977, p. 198).

Actualmente percebemos que os livros ilustrados nem sempre são um modelo de virtudes artísticas.

4.4 A relação texto-imagem

Actualmente, falamos de livros infantis ilustrados e imaginamos obras onde, para além do texto escrito, existem imagens mais ou menos coloridas. Segundo Maia (2003, p. 113), ilustrar é “dar luz a um texto” e, assim, “a ilustração surge como um marco suficientemente forte para constituir uma referência significativamente positiva” (2003, p. 113).

Ao longo dos anos, verificou-se uma evolução nas características das ilustrações dos livros para as crianças. No entanto, notemos que a ilustração não tem como missão explicar ou esclarecer o texto: o seu objectivo, nestes casos, deveria ser o de complementar o texto.

Hoje em dia, podemos verificar a crescente importância da imagem sobre o texto, pelo menos em dois aspectos: a quantidade e a forma de ocupação da imagem no livro. Segundo Maia (2003, p.114), este crescimento é “mais um alastramento, numa alusão metafórica ao escorrer das tintas e dos líquidos coloridos espalhados pelas páginas dos livros”. A título de exemplo, pensemos na ilustração dos manuscritos medievais, cujos espaços eram previamente definidos para que a ilustração fosse feita consoante o texto escrito.

A ilustração nos livros para a infância teve uma notável expansão quando, aos poucos, foi saindo dos limites impostos pelas cercaduras outrora simétricas e limitadas. Assim, a ilustração deixa de ocupar as margens laterais das páginas passando a instalar-se no centro do livro, no centro do olhar da criança.

Maia (2003) refere cinco funções para a ilustração de livros: decoração, representação, organização, interpretação e transformação. Quanto à última, o autor refere-se a ela como sendo “aquela que recodifica, na sua própria imagem, a informação presente no texto escrito, e eventualmente alguma que lá não está” (Maia, 2003, p. 117). Esta *transformação* trouxe ao livro de literatura para a infância uma mais-valia estrutural, permitindo à obra ganhar uma natureza mais polissémica nas suas diferentes leituras. Esta possibilidade de diferentes leituras faz com que, hoje, o livro de literatura para a infância seja um género apreciado por todas as faixas etárias. Assim, consideramos que a ilustração, enquanto prática artística, tem vindo a ser cada vez mais reconhecida e a ganhar um estatuto semelhante ao das artes maiores, originando uma diferente postura aquando da recepção do livro de literatura para a infância.

Num bom livro ilustrado, o texto e a imagem devem articular-se para que, em conjunto, permitam uma boa compreensão da narrativa, apresentando-se como que um dupla narração. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto e outro pelas imagens. Estes dois narradores devem encontrar um *modus vivendi* que:

se traduzirá seja pela submissão de um ao outro (uma forma de redundância ou de insistência), seja por forma de afrontamento (o texto não conta nada do que contam as imagens), ou o inverso, que produz um segundo nível de leitura (Faria, 2004, p. 39).

Faria explica-nos que, segundo Poslaniec, esta cooperação tem um papel sobre o explícito, sobre o implícito e sobre a economia da narração. Entenda-se por explícito o que diz o texto e/ou mostra a imagem; implícito refere-se aos “brancos”, mas também o que “está sugerido pela polissemia da linguagem” (Faria, 2004, p. 39).

A articulação entre o texto e a imagem provém do uso ideal das funções de cada linguagem: a escrita e a visual. Faria (2004) afirma que, de acordo com Poslaniec, “na maior parte do tempo, a lógica textual e a lógica iconográfica estão articuladas para uma melhor compreensão” (Faria, 2004, p. 39).

A lógica textual prevê uma forma diferente de leitura, contrariamente, a leitura da imagem segue uma lógica iconográfica. “Na leitura da escrita, o olho percorre a linha impressa da esquerda para a direita e de cima para baixo, linha a linha” (Faria, 2004, p. 40). Numa imagem, a trajectória do nosso olhar não é linear, pois o olhar percorre a ilustração em diversas direcções, orientadas pelas características da própria imagem. Nessa leitura, hierarquizamos as componentes da imagem consoante a intenção do ilustrador. “É comum, em livros para crianças, o ilustrador dirigir claramente o olhar do leitor, levando-o a percorrer a imagem num dado sentido” (Faria, 2004, p. 40).

A relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, depende do propósito final a que este se destina. Quando um livro tem claramente uma função pedagógica como auxiliar da alfabetização, justifica-se que haja uma repetição do enunciado escrito na imagem. Neste caso, consideramos que a ilustração deve ser um complemento, ou seja, um dos dois elementos pode ter a faculdade de dizer o que o outro, por causa da sua própria constituição, não poderia dizer.

Faria (2004) e Susana Veloso (2006) referem que, em livros onde o texto é o elemento principal da narrativa, a imagem proporciona um arejamento da página, um descanso do texto escrito que obriga a um esforço maior de leitura, auxiliando o leitor a continuá-la pelos caminhos mais suaves da imagem. “Ela geralmente capta uma cena importante da história e tem um sentido lato da ilustração” (Faria, 2004, p. 42).

Nos livros infantis, a ilustração desempenha um importante papel relativamente aos elementos descritivos. Estes, se fossem explicados integralmente no texto escrito, torná-los-iam longos e muito pesados. Assim, o aspecto descritivo da cena ilustrada, conta com uma

série de detalhes que são rapidamente assimilados e absorvidos pela leitura circular da imagem, não sobrecarregando o texto escrito.

É importante o ilustrador de livros infantis dosear os elementos descritivos de modo a não sobrecarregar a imagem com excesso de informação. Na maioria dos livros convencionais para crianças, as imagens apresentam-se enquadradas, delimitadas por linhas, molduras variadas, por um fundo colorido ou pela borda da página. Geralmente, o enquadramento é completo pelo ângulo de vista em que está desenhada ou pintada, ou seja, é apresentada na linha natural do olhar, quase sempre na perspectiva clássica, ou então em perspectiva oblíqua. Comumente, nos livros para os mais pequenos predomina o ângulo frontal. Faria refere quatro planos, tendo em conta as vistas utilizadas no cinema: o primeiro é o plano geral; o segundo é o plano médio, geralmente frontal que destaca pessoas de corpo inteiro; o terceiro é o plano americano, que se utiliza quando as pessoas são desenhadas a meio-corpo; e o último plano é o *close* que destaca apenas uma parte pequena do assunto (Cf. Faria, 2004).

Nestes casos da literatura infantil, o texto e a imagem formam um todo. A criança interroga o acontecimento, tentando descobrir o sentido da imagem e do texto.

4.5 Livros não convencionais

Dentro da área editorial, quando falamos de livros infantis convencionais temos como referência os livros onde o texto e a imagem co-habitam na mesma página ou nas páginas adjacentes. Os livros sem texto, os tridimensionais e os pré-livros, pelas suas características específicas, podem ser considerados livros não convencionais, explorados como importante recurso de comunicação.

Para o designer, as possibilidades de criação neste género de livros infantis são quase infinitas. Porém, as técnicas de produção utilizadas para este livros necessitam de ser estudadas e desenvolvidas. Esta pesquisa e conhecimento são necessários para a possível reprodução de um livro desta natureza.

4.5.1 Livros tridimensionais

Quando saímos do formato bidimensional das páginas (altura e largura), criamos uma terceira dimensão, um novo plano que cria uma interferência no plano original. A materialidade do livro é muitas vezes reforçada pelo recursos da tridimensionalização das

suas páginas, mediante diversas técnicas. Dobras, colagens, recortes e janelas criam efeitos de uma nova dimensão à página convencional.

Apesar da aplicação da tridimensionalidade nos livros ser relativamente recente, foram encontradas obras dos séculos XIII e XIV, período no qual os livros eram produzidos manualmente, onde já se encontram aplicadas algumas destas técnicas.

Com a reprodução mecanizada, o recurso à tridimensionalidade praticamente deixou de ser usado, tendo sido retomado, mais tarde, no século XX. A tridimensionalidade, ao provocar todos os sentidos para além da visão, proporciona ao público infantil informações diferentes, ajudando a que mensagem seja entendida e absorvida.

4.5.2 Livros sem texto

Segundo Camargo (2003, p. 276), um livro sem texto é um “livro de imagem, álbum de figuras, álbum ilustrado, história muda, história sem palavras, livro de estampas, livro de figuras, livro mudo, texto visual”.

Fanny Abramovich defende que:

ao prescindir do verbo, dão (os autores) toda possibilidade para que a criança o use... oralizando estas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (personagens que aparecem apenas como figuração, como elemento de perturbação do todo ou para salientar um momento ou uma possibilidade insólita), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo o todo, de modo novo e pessoal... Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam... [...]. Estes livros são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo (Abramovich, 1989, p. 32-33).

Esse género de livro é muito importante para a criança, pois torna-a coautora da obra, sendo ela a responsável pela criação de um texto verbal, ou mesmo de outros textos visuais.

A imagem é fundamental nos livros infantis e os livros sem texto primam pela sua exploração, potencializando-a. Contudo, aliada à imagem, também a materialidade do livro em si detém um importante papel neste género de livros.

O propósito do livro sem texto é promover o prazer de ler, sem confundir *prazer* com *entretenimento*. Ler imagens proporciona à criança a formação de um universo simbólico. A imagem, numa página, potencia a expectativa da página seguinte e desperta o desejo dos sentidos. Um livro sem texto pode ser um livro sem a muleta do denotativo. Para muitos

educadores, os livros sem texto são importantes para que as crianças se possam apropriar deles, fazendo assim as suas próprias leituras autónomas.

4.5.3 Pré-livros

Iniciarmo-nos no mundo dos pré-livros é referir, obrigatoriamente, o nome de Bruno Munari. As diversas experiências realizadas por este designer italiano, assumem um papel importante dentro da história e do ensino do design. Munari constata, cultural e socialmente, que, devido a livros didáticos desinteressantes e mal elaborados que proporcionaram experiências negativas com a leitura enquanto crianças, muitos adultos nunca se tornaram leitores. O autor, defende que esta situação pode ser revertida se for proporcionado às crianças um contacto precoce com livros interessantes, criativos e estimulantes.

No livro “Das Coisas Nascem Coisas” (1981), o autor explica o seu trabalho dirigido a crianças, nomeadamente, o desenvolvimento dos livros ilegíveis e dos pré-livros. Com os últimos, Munari pretendia verificar a possibilidade de poder usar o livro como objecto da própria linguagem visual, experimentando as suas potencialidades comunicacionais, visuais e tácteis.

“Pouco interesse se tem pelo papel, pela encadernação do livro, pela cor da tinta, por todos aqueles elementos com que se realiza o livro como objecto” (Munari, 1981, p. 220).

Os pré-livros criados por Munari vão além dos simples livros ilustrados, sem textos. Ciente de que as crianças se habituaram a ver imagens e textos impressos sobre papéis pouco variados e encadernações convencionais, Munari propõe-se a ir mais além no uso da imagem em livros infantis. O que caracteriza o pré-livro é o facto de Munari extrapolar a imagem e se concentrar na materialidade do livro como objecto. É este o ponto que faz do pré-livro uma experiência peculiar.

Munari cria doze pré-livros todos do mesmo formato e dimensões (10x10 cm), com um único texto na capa, o título “Livro”. Todos são projectados e concretizados para serem manipulados por crianças do ensino pré-primário. Após a sua realização, todos os protótipos são submetidos à apreciação de um grupo de crianças. Cada um dos doze pré-livros é diferente quanto à informação visual, táctil, sonora, térmica e de matéria.

Um é de papel ligado com ponto metálico como um caderno. Outro é de cartão couro, grosso, ligado com cordel. Um é de pano de espuma com agrafes de plástico, outro de fibralim preto cosido, outro de vipla transparente, incolor, soldado, outro é feito com três pranchinhas de madeira clara ligadas por uma grossa corda de manilha, outro de papelão verde cosido como um livro normal, outro é de pano rosa cosido com um fio rosa, outro é de papel pesado impresso num belo vermelho vivo brilhante e preso por um

grosso ponto metálico, outro é de plástico rígido esmerilado ligado por rafia, outro tem várias páginas de muitas cores, outro de cartão cinzento e papel branco é ligado com a espiral (Munari, 1981, p. 237-8).

No interior de um dos pré-livros, descobrimos a figura estilizada de um homem de pé que, ao voltarmos a página, faz o pino mas, se virarmos o livro ao contrário, ele está de novo de pé. Assim continua a aventura. Num outro, observamos formigas, uma ou duas por página, em diferentes posições, como que vistas de cima e, vazados pequenos círculos, vislumbramos outras. No livro de madeira, vemos e sentimos incisões verticais e horizontais e, ao fechá-lo rapidamente, ouvimos um som, aparentemente de castanholas. Um feito de pano rosa, tem no centro de cada página uma pequena abertura e, na página central, a criança encontra um botão branco cozido.

Com os pré-livros, Bruno Munari pretende que a criança interaja cinesteticamente com o livro, não ficando limitada à forma repetitiva de como terminam as histórias literárias. Assim, a criança pode desenvolver “um pensamento elástico, pronto a modificar-se segundo a experiência e o conhecimento” (Munari, 1981, p. 235).

A base da proposta dos pré-livros é resgatar o processo do (re)conhecimento do mundo pela criança através de objectos que explorem todos os seus sentidos e que se relacionem, de alguma forma, com livros. Assim, o pré-livro cumpre duas funções, pois aumenta a criatividade e estimula o conhecimento sensorial da criança, levando-a a desenvolver gosto pelo objecto livro, visando evitar um futuro desprazer pela leitura.

Os estudos realizados por Munari, relativamente aos pré-livros, foram - e continuam a ser - a base de estudo para que os autores/designers projectem os seus livros sem texto.

II. PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA

A delimitação do campo de pesquisa partiu da opção metodológica de realizarmos uma pesquisa qualitativa, realizada por meio da observação.

A finalidade desta prende-se com a necessidade de perceber as principais características apontadas pelas crianças na escolha de um livro sem texto. Com esta informação, pretendemos adquirir conhecimentos e pistas para uma área de estudos muito específica em design: a ilustração.

Nesta pesquisa qualitativa o gesto, as expressões, as palavras ditas, os risos e outros elementos “não mensuráveis” são de extrema importância. Assim, optámos por trabalhar com salas com um número reduzido de crianças que, para a pesquisa ser mais eficiente, depois dividimos em pequenos grupos.

Os dados encontrados são específicos ao grupo pesquisado, porém, podem e devem abrir caminho para questões mais alargadas nas áreas da literatura e do livro infantil, da comunicação visual e do design, bem como em outras áreas de estudos da criança.

Durante pesquisa quantitativa, o nosso trabalho foi orientado por um plano estabelecido *a priori*: levantámos hipóteses e definimos as variáveis de interesse para este estudo. Num total de quarenta e nove crianças, todas realizaram ambas as actividades propostas em cada sala.

1 Metodologias de estudo com crianças

De todas as técnicas e análises de dados qualitativos que encontramos nos diversos livros lidos sobre o tema, foi-nos difícil encontrar uma denominação teórica para a pesquisa que pretendemos com o público específico que são as crianças pré-leitoras.

Segundo Oliveira, a abordagem qualitativa é

um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objecto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Este processo implica em estudos segundo literatura pertinente ao tema, observações, aplicações de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (M. Oliveira, 2005, p. 41).

Escolhemos a pesquisa qualitativa por este ser um estudo detalhado de um facto, objecto, grupo de pessoas ou actor social. Selecciona informações úteis para se explicar em

profundidade o significado e as características de cada contexto em que insere o objecto da pesquisa.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, todos os factos foram significativos e relevantes. Estes foram trabalhados através das observações, da análise dos conteúdos e o do próprio estudo de caso.

A propósito da pesquisa qualitativa, Richardson caracteriza-a

como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características próprias apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Essa preocupação por revelar as convicções subjetivas é comum da etnografia, observação participante, pesquisa-ação, e os vários outros tipos de pesquisa qualitativa. Para muitos pesquisadores qualitativos as convicções subjetivas das pessoas têm primazia explicativa sobre o conhecimento teórico do investigador (Richardson, 1999, p. 90).

De acordo com Spradley (1980), na abordagem por “observação participante” há que realçar que os objectivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Face à intersubjectividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspectos essenciais em campo.

Lapassade (Apud M. Oliveira, 2005) considera três tipos de *observação participante*: na *observação participante periférica*, o observador tem algum grau de implicação no grupo, mas apenas o suficiente para não bloquear a sua capacidade de análise; a *observação com participação activa*, permite que o investigador obtenha um estatuto que o deixe participar em todas as actividades, mantendo uma certa distância; por último, a *observação participante total ou completa* é, segundo o autor, complexa e controversa na sua aplicação, sendo essencialmente indicada para alguns estudos em contexto de investigação-acção.

A observação participante foi realizada pelo nosso contacto directo com as crianças, nos seus contextos culturais, sendo nós próprios instrumento de pesquisa. Esta observação, requereu a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que melhor se compreendessem os factos e interacções entre as crianças observadas, no seu contexto. Por isso, a nossa presença no seio dos grupos-turma foi feita de uma forma gradual, para nos possibilitar a construção de uma base de confiança e empatia, indispensável para a desejada flexibilidade nos momentos de observação.

Baseando-nos nas pesquisas realizadas anteriormente de Coelho (2002), S. R. Oliveira (2005) e Domiciano (2008) no âmbito dos livros infantis, preparámos uns questionários para aplicar aos pais e encarregados de educação e outros para as docentes.

1.1 Desenho da investigação

Sentimos a necessidade de ver, ouvir e pensar na criança como produtor de cultura. Por se tratar de um público tão específico, algumas das metodologias convencionais necessitaram de adaptação. Vê-se uma crescente preocupação – e necessidade – de procurar alternativas flexíveis, tanto na recolha, como na análise de dados. Assim, são considerados dois tipos de dados: a informação que dispomos sobre a criança, e os dados produzidos e/ou expressos pela mesma. Essa preocupação é multidisciplinar, em detrimento de um domínio da psicologia, e cada vez mais as áreas diversas do conhecimento que estudam a criança procuram trocar impressões.

É essencial perceber *se e quais* os livros sem texto são aceites pelas crianças. Para podermos responder a estas perguntas, sentimos necessidade de realizar uma investigação prévia muito mais profunda e esclarecedora.

Para a investigação proposta, não adoptámos uma única metodologia de trabalho, mas um conjunto de metodologias necessárias. Explicitamos de seguida os passos para o cumprimento dos objectivos propostos.

a) *Revisão bibliográfica para actualização dos conceitos* em áreas como design, psicologia, pedagogia, literatura infantil, entre outros.

b) *Levantamento de projectos editoriais direccionados para o público infantil.* Foi feito um levantamento cuidado de livros sem texto, através de visitas a livrarias em diferentes cidades e países, compras on-line, privilegiando a inclusão de livros já premiados no contexto nacional e internacional.

c) *Análise crítica destes projectos editoriais,* usando conceitos levantados na revisão bibliográfica e experiências anteriores com produtos do género. Para a realização da análise, contemplámos os seguintes aspectos:

- *materiais:* tipo de suportes empregues, tintas, processos de impressão e acabamento utilizados, entre outras particularidades que os livros possam apresentar;
- *estéticos:* as linguagens empregues nas imagens utilizadas (técnicas de desenho, pintura e composição das imagens, entre outros) e os elementos de identidade visual do livro;
- *conteúdo:* possibilidades de expressão do conjunto, como a geração de textos, narrativos ou não, verbais ou visuais por parte do leitor.

d) *Um grupo de quatro livros é escolhido* para ser usado na pesquisa de campo junto do público infantil.

e) *Realização da pesquisa de campo*, onde é avaliada a interação entre o leitor e o objecto, considerando factores como idade, sexo, contexto escolar e familiar.

f) *Formulação de conclusões e directrizes* para a criação e produção de um projecto editorial deste campo.

Pesquisámos no mercado nacional e internacional editoras e livros premiados, verificando que, na sua maioria, os livros sem texto existentes são pensados e desenvolvidos por designers.

Escolhidos os livros, procedemos à escolha do público com o qual pretendíamos desenvolver duas actividades. Primeiramente, pensámos em crianças inseridas no sistema de ensino público. A escola é um meio privilegiado de acesso à literatura e ao contacto com os livros infantis e, a figura do professor/educador, desempenha um papel muito importante e fundamental no ensino e no desenvolvimento do contacto da criança com o livro.

As actividades foram depois desenhadas e estruturadas com a ajuda das três docentes envolvidas de modo a serem realizadas em dois momentos distintos e espaçados ao longo do ano lectivo.

Para que as actividades ficassem bem documentadas, optámos por fazer o registo audio e fotográfico das mesmas. Preparámos também um pequeno guião condutor das observações. Contudo, nunca pretendemos que este fosse estático, pois, estando a lidar com crianças, os imprevistos podem sempre acontecer. Por ser bastante simples, sempre que necessário, o guião era facilmente redireccionado para o objectivo de estudo, tentando obter sempre uma observação o mais livre possível, ainda que suportada por objectivos específicos.

1.2 Caracterização dos grupos-turma

Por uma questão de logística, escolhemos grupos-turma de escolas do ensino público da costa vicentina, nomeadamente do concelho de Odemira.

A delimitação do campo de pesquisa partiu da opção metodológica de realizar uma pesquisa qualitativa. Assim, a escolha de pequenos grupos de crianças dentro de cada grupo-turma, mostrou-se a opção mais eficiente.

A decisão de aplicar actividades a grupos de crianças pré-leitoras e a leitoras iniciais, que frequentassem o ensino público e estivessem em contacto com a literatura e os livros infantis, foi considerada logo no início desta investigação, pois, no nosso entender, seriam as mais predispostas a aceitar este género de livro infantil. Assim, escolhemos dois grupos-turma

do ensino pré-escolar público e outro grupo-turma do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, cujas idades variam entre os três e os sete anos.

As crianças que compõem estas turmas vivem todas no concelho de Odemira, no entanto, é de salientar que quase um terço é não lusa, ou proveniente de famílias não lusas. Entre portugueses, alemães, brasileiros, búlgaros, ingleses e chineses, as conversas e as brincadeiras não têm limites de fronteira.

As famílias, de classe média e classe média-baixa, vivem essencialmente da agricultura, da pesca, de pequenos negócios e dos trabalhos sazonais na área do turismo. As habilitações académicas dos pais variam entre o quatro ano de escolaridade e a licenciatura, sendo que a maioria possui o nono ano de escolaridade. Segundo os inquéritos aplicados aos pais e encarregados de educação e às docentes, nenhuma das crianças envolvidas nas actividades apresenta qualquer necessidade educativa especial nem características especiais de desenvolvimento.

O concelho de Odemira é extenso, mas pouco povoado. Muitas das crianças vivem em montes dispersos pelo concelho e o seu contacto diário com outras crianças limita-se à escola e à família. No entanto, tanto os pais como as docentes caracterizam estas crianças como alegres, faladoras, curiosas, interessadas, dispostas a aprender coisas novas e muito interactivas.

1.3 Calendarização das actividades

Após a autorização necessária por parte do Director do Agrupamento de Escolas envolvido, foram contactadas as respectivas docentes dos três grupos-turma: duas salas do ensino pré-escolar e uma sala do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico. Em conjunto com as docentes, em Janeiro de 2011, informámos os pais e encarregados de educação das crianças envolvidas, a fim de lhes explicar o intuito e a finalidade desta pesquisa. Por muitos dos pais e encarregados de educação não serem portugueses, por vezes a barreira linguística impôs-se. Contudo, ultrapassadas as dificuldades de comunicação, foram dadas as autorizações necessárias (para registos audio e fotográficos). A fim de melhor conhecermos os hábitos de leitura em casa das famílias e das crianças, foram aplicados uns pequenos inquéritos aos pais e encarregados de educação. Para que melhor pudessemos perceber o funcionamento dos grupos-turma relativamente aos hábitos de leitura e às actividades desenvolvidas no contexto escolar, também as docentes das respectivas salas responderam a um outro inquérito.

Um dos grupos-turma com o qual realizámos a pesquisa era formado por crianças leitoras iniciais. Assim, e porque estas crianças já estavam a aprender a ler e já demonstravam muito interesse pela leitura, foi necessário que este fosse o primeiro grupo ao qual aplicaríamos ambas as actividades. Em Janeiro, começámos a ir a assistir a pequenos momentos das aulas para perceber as dinâmicas existentes entre as crianças. Em Fevereiro, aplicámos a *actividade 1* e, em Abril, aplicámos a *actividade 2*. Com os grupos-turma do ensino pré-escolar, as actividades foram desenvolvidas em Março e Maio, respectivamente. Em Fevereiro começámos as primeiras observações das dinâmicas das crianças, a brincar entre si e nas actividades propostas pelas docentes.

Para a realização desta pesquisa estabelecemos uma metodologia e calendarizá-mo-la segundo o cronograma apresentado de seguida.

<i>Etapas</i>	<i>Nov</i>	<i>Dez</i>	<i>Jan</i>	<i>Fev</i>	<i>Mar</i>	<i>Abr</i>	<i>Mai</i>	<i>Jun</i>	<i>Jul</i>	<i>Ago</i>	<i>Set</i>
Definição do projecto/investigação	■	■									
Revisão bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elaboração dos instrumentos de recolha de		■	■								
Escolha dos livros infantis	■	■	■								
Contactos com as docentes		■	■								
Aplicação dos questionários			■								
Primeiras interacções com as crianças			■	■							
Realização das actividades 1 e 2				■	■	■	■				
Análise dos dados					■	■	■	■	■		
Redacção da dissertação		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

2 A escolha dos livros

A escolha dos livros foi feita dentro do panorama nacional e internacional. Realizados por designers, todos os livros foram premiados e galardoados com prémios que visam distinguir livros infantis. As ilimitadas possibilidades de histórias possíveis, contadas por cada *cabeça-boca* que, ao longo deste processo interagiram com estes quatro livros, foram o principal motivo de escolha para serem estes, em detrimento de outros.

Actualmente, existem em Portugal diversas editoras especializadas em livros infantis. A aposta responsável, exigente e selecta neste género de edição, levam-nos de encontro a uma nova visão do livro. O livro é considerado como objecto sem idade, tremendamente visual e, simultaneamente, muito cerebral, onde há uma lógica ou um ritmo muito precisos. Editoras como a Bruáa, a Gatafunho, a Kalandraka e a Planeta Tangerina apostam no livro infantil, de narrativa mais sintética e quase sem texto, como um impulsionador da imaginação de cada criança e adulto que o folheia.

2.1 *O Balãozinho Vermelho*

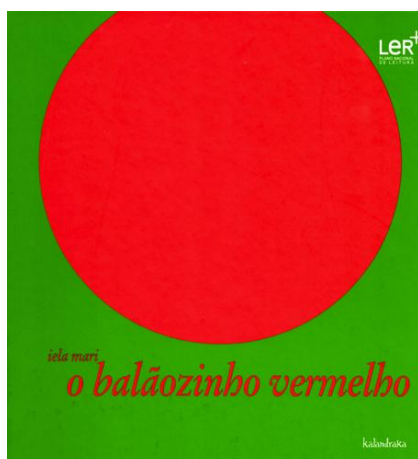


Figura 1: capa do livro “O balãozinho vermelho”

Este livro sem texto (Figura 1), com uma proposta gráfica inovadora e atractiva, destaca-se pelo seu desenho minimalista e depurado. Ao folheá-lo, apreciamos o processo de metamorfose de um balão em diversos objectos, cujo estilo, quase abstracto, é marcado pelas imagens de traço simples e por um elevado grau de simplicidade cromática.

A autora Iela Mari licenciou-se em desenho pela Academia de Belas Artes de Brera, onde conheceu o designer Enzo Mari, com quem casou. Em conjunto, desenvolveram diversos estudos sobre a percepção visual das crianças. No início da década de 1970, publicam juntos os álbuns da colecção “Ver e Ler”, onde a total inexistência de texto, leva a que a ilustração assuma o pleno destaque da narrativa.

Em 1969, “O Balãozinho Vermelho” esteve entre os melhores livros do ano na Alemanha. Em 1971, Iela Mari recebe o Prémio Nacional de Literatura Infantil e Juvenil Alemão, com “A Maçã e a Borboleta” e, em 1973, ganha o Prémio Gráfico da Feira de Bolonha, com o livro “A Árvore”, publicado no ano anterior.

2.2 Onda



Figura 2: capa do livro “Onda”

“Onda” (Figura 2) chega-nos através de uma simplicidade extrema, onde as imagens puxam pelas palavras e o texto vai surgindo espontaneamente. Trabalhadas em páginas de fundo branco, as imagens surgem-nos em apenas duas cores: o azul pincelado do mar e o carvão que delinea as poucas restantes figuras. O livro, todo ele um jogo de sedução, é um ir e vir, uma conquista, uma brincadeira, uma poesia gráfica, onde nos é retratado o encontro entre uma menina e as ondas do mar.

Actualmente, Suzy Lee mora e trabalha em Singapura, mas estudou pintura na Universidade Nacional de Seul e, após ter concluído o seu Mestrado em Londres, na Camberwell College of Art, dedicou-se à ilustração infantil, de um modo muito peculiar e único. “Eu tenho uma tendência para pensar de forma visual. Na maioria das vezes, a história vem como uma imagem primeiro e, uma vez que eu comece a fazer a história, as imagens conduzem-me e não é preciso acrescentar as palavras”³. Os seus livros já receberam inúmeros prémios e distinções e, em 2008, esta “Onda”, recebeu o prémio *Melhor Livro Infantil Ilustrado*, do New York Times e a *Medalha de Ouro* da Sociedade dos Ilustradores Americanos.

2.3 Na noite escura

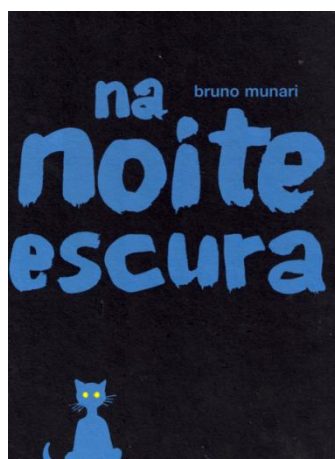


Figura 3: capa do livro “Na noite escura”

Segundo Munari, há livros cuja finalidade deverá ser a de *experimentar todas as opções de comunicação visual e técnicas de impressão que não envolvessem palavras*. Como consequência de todo esse processo de experimentação surge este livro. “Na Noite Escura” (Figura 3) não é um livro fácil. Antes de chegar às mãos das crianças, em 1956, por Maurizio Curraini, foi recusado por diversos editores. O que inicialmente começou por ser uma experiência sensorial, por meio de diferentes papéis combinados com imagens simples, acabou por se tornar num livro infantil que marca a história da ilustração. Para o entendermos, devemos ter em mente que, no início, este era um livro ilegível: um livro sem texto, cujas

³ n <http://gatafunho.squarespace.com/onda/>, acessido a 28 de Julho de 2010

imagens abstractas se transformam ao folhearmos as páginas, seguindo um processo semelhante ao dos fotogramas. Nesta obra, Munari reinventa a relação do leitor com o livro, onde a exploração da comunicação visual é notória.

Num livro onde os aspectos visuais e materiais se interligam para construir uma estrutura una e indivisível, plena de sentido, nada é acessório.

Com a edição deste livro, a editora Bruuá contribui para suprir uma falha na edição de livros de recepção infantil em Portugal. Este “Na noite escura”, segundo a opinião de alguns críticos, é fundamental para crianças inventivas, que poderão interagir com folhas recortadas, texturas, cores e materiais diversos. Mas, segundo Munari, também educadores, designers e ilustradores têm muito a aprender com ele. Este livro é uma verdadeira obra-prima saída das mãos de Bruno Munari, um dos mais influentes designers do século XX.

2.4 Trocoscópio



Figura 4: capa do livro “Trocoscópio”

Embora inicialmente, pareça um livro menos óbvio ou que pressupõe um processo de descodificação, “Trocoscópio” (Figura 4) não é um livro complicado nem acarreta nenhuma mensagem complexa. O princípio base deste livro é algo familiar aos mais novos, habituados a construir com as mesmas peças (por exemplo, legos) diferentes objectos, lugares, personagens ou situações. Quando percorremos as páginas deste “Trocoscópio”, a ideia da relação construção/desconstrução permite-nos usar o que existe e reciclá-lo para obter algo novo.

Este livro da editora Planeta Tangerina, conta com a colaboração de diversos autores, pois embora as ilustrações sejam de Bernardo Carvalho, a ideia é de Isabel Milhós e Madalena Matoso. Segundo o ilustrador, “Trocoscópio” propõe-se ser “uma máquina de trocar as voltas ao mundo”.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 Questionários e entrevistas

A finalidade dos questionários aplicados era a de percebermos quais os hábitos de leitura das crianças, em sala de aula e em casa, assim como a frequência com que compravam livros infantis. Contudo, tentámos também perceber a situação económica das famílias assim como o grau de escolaridade dos membros do agregado familiar. Estas informações, embora à partida pareçam irrelevantes para a pesquisa, revelaram ser factores essenciais.

Numa primeira conversa sobre a pesquisa, as docentes envolvidas alertaram-nos para alguns factores importantes que poderiam dificultar o preenchimento dos questionários: alguns dos pais e encarregados de educação estrangeiros não dominam totalmente a Língua Portuguesa e, uma grande parte deles trabalha por turnos. O factor da barreira linguística e a possibilidade de poder não haver um total retorno dos questionários, caso os enviássemos para posterior preenchimento, levaram-nos a concluir que seria mais proveitoso marcar uma reunião onde todos os envolvidos estivessem presentes (excepto as crianças).

No final do ano lectivo, duas das três docentes convidaram-nos para outra reunião conjunta com os pais e encarregados de educação. A finalidade destas foi a de contar aos pais como tinham corrido as actividades e explicar, globalmente, quais as conclusões que tínhamos delas retirado. Curiosamente, no final destas breves reuniões algumas mães, pais e avós pediram-nos a nossa opinião sobre como escolherem livros para as crianças. A todos explicámos que a melhor opção será sempre a de envolver as crianças na compra do livro, pois serão elas quem mais vezes o vai ver.

1.1 Os pais e encarregados de educação

Estas primeiras conversas com os pais e encarregados de educação, ocorreram no início do mês de Janeiro, aquando das reuniões de entrega de avaliações das crianças.

Talvez por o principal motivo das reuniões ter sido o anteriormente referido, contamos com a participação da totalidade dos pais e encarregados de educação das crianças envolvidas.

Com os questionários aos pais, pretendíamos perceber quais as ocupações de tempos livres das crianças, os hábitos de leitura nos seios das famílias, assim como a aquisição de livros específicos para elas.

Sabendo que a maioria das famílias é de classe média e classe média baixa, não estranhámos o facto de a aquisição de livros específicos para as crianças não ser um hábito familiar (a maioria tem livros infantis que foram dos irmãos mais velhos). A grande maioria dos pais referiu que, por diversas vezes, aos fins-de-semana e em períodos curtos de interrupções lectivas, as crianças levam os livros “emprestados” da escola. Também referiram as Juntas de Freguesia e os Centros Sociais como locais onde, no período de interrupção lectiva, as crianças realizavam diversas actividades, tais como *Horas do Conto*.

Nas famílias cujo nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação é mais elevado, os pais referiram que casualmente adquiriam livros para os seus filhos, mas que, uma vez que na maioria das vezes eram as próprias crianças a fazer a escolha dos mesmos, muitas vezes essa escolha recaía em livros pouco didácticos mas de fácil reconhecimento da televisão (“Noddy”, livros da Disney, “Carteiro Paulo”, entre outros).

1.2 As docentes

Com os questionários feitos às docentes pretendíamos perceber quais as actividades desenvolvidas com as crianças em sala de aula e a relação que mantinham com os livros, no seio do ambiente escolar. Também nos interessava saber a opinião e a experiência das docentes no que concerne aos livros sem texto.

Embora já conhecêssemos todas as docentes envolvidas, o questionário levou-nos a entender melhor os métodos que cada uma usa no decorrer das actividades que desenvolvem com as crianças. Todas elas já leccionam há mais de vinte anos, logo a sua experiência com diversos grupos de crianças diferentes foi essencial para esta pesquisa.

A docente do grupo-turma de crianças leitoras iniciais é aquela cujo tempo passado com as crianças é mais intervalado, pois as suas actividades intercalam-se com outras existentes na escola. Embora esteja com as crianças há apenas quatro meses, é notória a relação de cumplicidade e amizade estabelecida com elas. Neste caso, a docente tem uma planificação rigorosa para cumprir no que respeita ao currículo nacional para o ensino básico. Contudo, a docente explicou-nos que privilegia e fomenta as actividades de exploração e experimentação que visam o envolvimento dos alunos na execução e na elaboração dos projectos escolares.

As docentes do pré-escolar passam mais tempo seguido com as crianças. O projecto pedagógico desenvolvido por cada uma tem diversos pontos comuns, embora as salas dos grupos-turma distem entre si cerca de vinte quilómetros. Estes pontos comuns resultam do trabalho preparatório realizado em conjunto. Ambas as docentes focam a importância vital do

contacto das crianças com os livros. Embora nenhuma destas salas esteja fisicamente próxima da Biblioteca Escolar existente na escola sede, todas as semanas estas docentes, em estreita colaboração com a responsável pela B.E., seleccionam um conjunto de livros a ser explorado pelas crianças em sala de aula⁴. Esta escolha é feita pelas próprias de acordo com as temáticas semanais a serem exploradas e outras que possam suscitar o interesse das crianças com que trabalham. Importa dizer que uma vez por mês, todas as crianças se dirigem à Biblioteca Escolar e têm a total liberdade de escolherem livros para serem vistos e lidos na sala de aula ou em suas casas.

Todas as docentes envolvidas, embora de ciclos diferentes, privilegiam o uso do livro, não só como instrumento pedagógico, mas também como objecto lúdico. Assim, verificámos que em todas as salas existem espaços próprios para a promoção da leitura pois o livro infantil faz parte da realidade escolar em que estão inseridas. As docentes do ensino pré-escolar explicaram-nos que, devido aos poucos recursos e à falta de tempo que as famílias dispõem para ler às suas crianças, o contacto directo com os livros é feito diariamente. Uma vez lêem-se histórias, outras contam-se histórias antigas e clássicos, oralmente, outras ainda, inventam-se histórias.

Como dito anteriormente, todas as docentes já trabalharam com livros sem texto com as suas crianças. Todas consideram que o conteúdo não verbal dos livros sem texto é de extrema importância, pois as crianças desta idade ainda não estão alfabetizadas. Salientam também a importância deste género de livro infantil no que refere à possibilidade de com ele se poderem contar diversas e distintas histórias.

Uma das docentes salientou que os livros sem texto aumentam a imaginação das crianças, mas causavam estranheza a princípio, pois as crianças referiam imediatamente a ausência de letras. Outra das docentes referiu que habitualmente registava as histórias geradas pelos alunos diante de livros sem texto e de imagens (ilustrações, obras de artes plásticas, etc). As três docentes foram unânimes a considerar que esse tipo de material exigia uma maior preparação por parte do professor.

2 As actividades

⁴ A Biblioteca Escolar do Agrupamento, por distar fisicamente de tantos grupos-turma, desenvolveu o Projecto Malas Pedagógicas. O objectivo deste Projecto é o de promover a mobilidade dos livros entre os diferentes espaços escolares, de modo a proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento, à descoberta e ao contacto com os livros.

Desde o início desta investigação que pensamos em desenvolver duas actividades com cada grupo-turma. A primeira, Actividade 1, constava numa interacção criança/livro sem texto, sem a nossa orientação ou a da docente, na qual as crianças estavam divididas em pequenos grupos. Num segundo momento, Actividade 2, pretendia-se que todas as crianças do grupo-turma estivessem juntas para que a exploração do livro fosse orientada pela docente.

Pretendíamos que o registo das actividades fosse feita em video. Contudo, embora devidamente autorizado por todos os pais e encarregados de educação, esta forma de registo não se mostrou muito eficaz. Actualmente vivemos na era da tecnologia e a captação de video é uma prática comum e muito usual, no entanto estas crianças demonstraram não estar muito habituadas à presença das câmaras de video. Aquando das nossas primeiras abordagem com as crianças nas salas e na Biblioteca, adoptámos a inclusão da câmara de video para melhor podermos delinear uma estratégia de observação. Em ambas as situações, as crianças interagiram constantemente com a câmara, criando situações cómicas e teatrais. Perante este facto, decidimos que o registo das actividades seria feito através do registo audio e fotográfico para que as crianças fossem o mais espontâneas e sinceras possíveis.

2.1 Ponto de partida dos participantes

Como já foi referido, a nossa presença no seio dos grupos-turma foi acontecendo gradualmente. Após a reunião com os pais e encarregados de educação em Janeiro, começámos a estar presentes em algumas actividades de carácter mais lúdico planificados pelas docentes. Embora nem sempre fosse fácil manter a distância, o nosso papel nestas breves presenças era o de observarmos.

Estivemos com cada um dos grupos-turma, uma vez dentro das suas salas habituais e outra no espaço da Biblioteca. Importa referir que, no caso dos grupos-turma do pré-escolar, este espaço foi o da Biblioteca Escolar da sede do Agrupamento, enquanto que, no que se refere ao grupo-turma do primeiro ciclo, este espaço foi o da pequena Biblioteca - extensão da Biblioteca Escolar - existente junto à sala de aulas. Estes momentos de observação das crianças neste espaço particular da Biblioteca foi de extrema importância para melhor compreendermos o comportamento das crianças perante os livros.

Antes da realização da *Actividade 1*, todas as crianças foram informadas de que iríamos precisar da ajuda delas para a realização de um trabalho. Contudo este trabalho envolvia uns livros infantis que nós, como adultos, não conseguíamos entender muito bem. Contentes por

serem solicitadas por adultos para poderem ajudar, prontificaram-se imediatamente a ajudar, prometendo “portar-se bem”.

3 Actividade 1: a interacção criança-livro sem texto

Esta actividade foi pensada para funcionar com pequenos grupos de crianças. Pretendia-se perceber como é que as crianças, entre os seus pares, reagem aos livros sem texto. O facto de serem pequenos grupos permitia-nos uma melhor observação das suas reacções, atitudes e comentários.

O nosso papel nesta actividade, foi o de observar de uma forma passiva, sem interferir com os grupos. A partir da observação anteriormente feita com as crianças tomámos algumas decisões para a observação:

- a filmagem da actividade como forma de registo, foi substituída pelo registo audio e fotográfico da mesma;
- a fim de não influenciar as crianças, optámos por não revelar os títulos dos livros, uma vez que, exceptuando “Trocoscópio”, todos eles são esclarecedores da narrativa. Contudo, pedimos às crianças que dessem um título a cada um deles;
- escolhemos o espaço onde normalmente estão diariamente, por ser um ambiente familiar e que lhes transmite confiança;
- cada grupo procedeu à análise dos livros separadamente dos restantes elementos da sala, apenas com a nossa presença. Num género de jogo, combinámos anteriormente que a nossa presença era somente para verificar se tudo corria bem e não podíamos dizer nenhuma palavra.

O tempo total da Actividade 1 foi entre quarenta a sessenta minutos, numa média de dez a doze minutos por grupo. Conjuntamente com as docentes, e tendo como base o período de tempo diário que dispensam aos livros, concluimos que um tempo menor seria insuficiente, e um maior, excessivo. Mesmo assim, este tempo variou de acordo com a predisposição dos vários grupos.

3.1 Os grupos

Designámos os grupos-turma das crianças pré-leitoras do ensino pré-escolar como *Sala A* e *Sala B*, sendo a primeira constituída por dez meninas e seis rapazes e, a segunda, por sete

meninas e sete rapazes. Optámos por constituir quatro grupos em cada sala, por ser o número de livros que escolhemos para trabalhar.

O factor idade não foi tão relevante quanto imaginámos inicialmente. O ensino pré-escolar do Agrupamento de Escolas em questão tem poucas crianças, por isso nas salas, estas não estão divididas por idades. Assim, quando formámos os pequenos grupos, seguimos a mesma lógica e não contemplámos este factor.

O equilíbrio entre rapazes e meninas dentro de cada pequeno grupo foi tido em conta. Nas nossas observações anteriores, verificámos que, embora existam “brincadeiras para meninos e brincadeiras para meninas”, a grande maioria das vezes, as crianças brincam sem qualquer discriminação de sexo. Numa conversa com as crianças, um dos rapazes disse-nos que “há poucos rapazes para jogar futebol e elas (as meninas) também gostam, por isso brincamos todos juntos”. Assim, uma vez que esta situação de equilíbrio entre sexos era também considerada pelas três docentes aquando da formação de grupos mais pequenos, optámos por seguir esse método.

Na *Sala A*, o número de meninas é superior ao de rapazes, assim procedemos à constituição dos quatro grupos da seguinte forma: um grupo constituído só por meninas e os outros três com duas meninas e dois rapazes.

Na *Sala B* verificámos um equilíbrio entre o número de meninas e rapazes, assim foram constituídos dois grupos de quatro crianças (dois rapazes e duas meninas) e dois grupos de três crianças (um grupo com dois rapazes e uma menina e o outro com duas meninas e um rapaz).

O grupo-turma das crianças leitoras iniciais do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, designámo-lo como *Sala C*. Este grupo-turma, constituído por onze meninas e oito rapazes, tem a particularidade de contar com um aluno não luso que ingressou no sistema de ensino português dias antes de iniciarmos as actividades. Assim, dos quatro grupos formados, um deles era constituído por quatro elementos (duas meninas e dois rapazes) e todos os restantes três eram constituídos por cinco elementos, três meninas e dois rapazes.

A constituição dos grupos não foi aleatória. Tivemos em consideração o conhecimento prévio que as docentes têm das crianças e os dados que observámos nos primeiros contactos com as crianças, para formarmos grupos equilibrados, tanto do ponto de vista intelectual como comportamental.

3.2 Observação livre em pequenos grupos

Preparado o espaço para receber os pequenos grupos de crianças, o nosso papel passa a ser o de organizadora e observadora. Em cada uma das três salas este processo foi diferente. Sempre que as condições climatéricas estavam favoráveis, o pequeno grupo de crianças que ia desenvolver a actividade ficava dentro da sala, enquanto as restantes estavam no exterior com as respectivas docentes. Quando não houve possibilidades de estarem crianças no exterior, foi preparado um pequeno espaço numa outra sala, para os pequenos grupos de crianças poderem proceder à realização da actividade. Em qualquer um dos espaços, foi preparada uma mesa com cadeiras (suficientes para o número de crianças participantes e para nós) e em cima da mesa dispusemos, lado a lado, os quatro livros seleccionados.

Recebemos as crianças e lembrámo-las que estavam ali como “ajudantes” para darem a sua preciosa opinião sobre os livros que podiam folhear, comentar e ver as vezes que quisessem.

Nenhum dos grupos evitou chamar-nos e fazer comentários ou perguntas. Tentámos sempre ouvir e aceitar, mas sem fomentar nenhuma interferência no processo de leitura. Para que não desistissem quando percebessem que se tratavam de livros sem texto, estimulámos a sua observação, sem forçar as crianças. Sempre que necessário, promovemos a participação de todos, respeitando, porém, a vontade das próprias crianças.

3.3 Resumo dos resultados da Actividade 1

São muitos os elementos que influenciaram a leitura de resultados tão específicos como estes. Como a maioria dos grupos eram constituídos por quatro crianças, o primeiro impulso foi o de cada uma pegar num livro diferente e, posteriormente, rodarem-no entre si. Como o interesse de cada criança em cada livro foi diferente, muitas vezes, quando uma criança terminava de ver o “seu” livro, os colegas ainda não tinham terminado os “seus”. Assim, num compasso de espera, a criança volta a pegar no livro e a folheá-lo. Na maioria das vezes, este “novo olhar” entusiasmava-a, pois permitia-lhe descobrir coisas que não tinha visto da primeira vez. Contudo, também houve crianças que, após o primeiro contacto com os livros, pousavam-no na mesa e distraíam-se a olhar para o lado. Nestas situações (no total, seis), tentávamos estimular as crianças para que voltassem a ver o livro, no entanto, nem sempre estas estiveram predispostas a fazê-lo.

Contrariamente ao que inicialmente pensámos, nem sempre as crianças mais novas foram as menos intervenientes ou críticas. Numa conversa com as docentes, estas já nos haviam alertado para este facto: “como as crianças não estão segmentadas por idades, há um

maior estímulo das mais novas pelas mais velhas e há um prolongar de brincadeiras e brincadeiras próprias e comuns destas idades por parte das mais velhas”⁵.

Nesta actividade, as dinâmicas dos pequenos grupos foram muito distintas.

Na sala A, as crianças de cada grupo trocaram muitas ideias e opiniões entre si. Enquanto uma via um livro, outra chamava-a e apontava para o seu. Fizeram muitos comentários e críticas e todas comentaram que apenas um dos livros tinha texto (“Na noite escura”). Um dos meninos referiu: “olha, esqueceram-se das letras... (em silêncio, virou mais uma página e continuou)... não faz mal, eu também não sei ler... assim vejo as imagens e conto a história como quiser”. No grupo constituído só por meninas, houve uma grande interactividade e estas optaram por verem juntas cada um dos livros. Este exercício de exploração conjunta demonstrou ser muito proveitoso, pois estimularam-se mutuamente. Estas crianças foram, na totalidade dos grupos observados, as que mais tempo usaram para a visualização dos livros e as que mais atentamente observaram cada pormenor.

Nesta sala, o livro que suscitou maior curiosidade foi “Trocoscópio”: “é divertido e faz rir”; “podemos inventar montes de coisas”; “é muito colorido... parece pintado à mão, mas com riscos muito direitinhos”. Quando questionadas sobre o que menos haviam gostado, a divisão foi maior: algumas crianças nomearam “O balãozinho vermelho” (“só tem vermelho... não gosto muito”; “esses riscos pretos nas folhas são esquisitos”; “esqueceram-se de pintar o resto”) e outras “Na noite escura” (“tantas folhas diferentes... isto faz mal aos olhos”; “é um bocado escuro, falta-lhe cor”; “estes buracos nas folhas... ainda se podem rasgar”).

Na sala B, dois dos grupos optaram por escolher logo à partida a ordem com que iriam rodar os livros entre si. Depois, a leitura e o descobrir dos livros foi mais individual. As crianças desta sala deram muita importância ao facto de nos estarem a ajudar para um trabalho, por isso foram muito zelosas nas suas opiniões e no próprio trato com os livros. Sentiram que estavam a desempenhar um papel importante e não queriam falhar “nós ajudamos-te... estes livros para nós são fáceis... somos crianças e por isso vamos percebê-los melhor que tu!”. Quando se deparavam com “Onda”, todas elas sorriam, pois “a professora já nos mostrou este... nós gostámos!”. Sendo que esta sala se situa numa aldeia costeira, todas elas se identificaram com a personagem (mesmo os rapazes) e uma das crianças questionou-nos se aquela seria a praia próxima deles “até as pedras são iguais... e as gaivotas, aqui também andam assim ao pé das pessoas... não têm medo!”.

⁵ Palavras de uma das docentes do ensino pré-escolar com as quais, tanto a sua colega da outra sala do pré-escolar com a colega da sala do primeiro ano, concordaram inteiramente.

Nesta sala, foi unânime a escolha do livro que mais gostaram: “Onda”. Contudo, como era um livro que já todos conheciam, pedimos às crianças que elegessem outro como o preferido. No geral, as escolhas recaíram igualmente sobre todos os outros. “Trocoscópio” foi visto como “dá para construir coisas...mentalmente, só com a cabeça”; “é muito giro... tem muitas formas que já aprendemos e cores diferentes”; “parece um *lego*, mas em livro... tem peças que podiam formar coisas”; “se desse para cortar é que era... construía coisas”. Já “Na noite escura” agradou pelos animais “tem animais, eu adoro animais”; “as luzes amarelas (os pirilampos) é que guiaram o gato...que giro”; “gosto muito da parte do bosque... parece de manhã quando só vemos as coisas quando estamos quase ao pé delas”; “os papeis são giros, mudam durante a história... o preto é porque é de noite, não é?”; “as formigas são muito inteligentes... levam o gato pelo meio do nevoeiro”. Com “O balãozinho vermelho” a cor é o que mais atrai: “é muito bonito... vermelho”; “o balão de pastilha pode transformar-se em tantas coisas...a que mais gostei foi a borboleta”; “gosto muito do chapéu de chuva...”; “é muito giro ver uma pastilha se pode transformar em tantas coisas...”; “a maçã, e flor, chapéu de chuva... e depois outra vez o menino”. Quando questionadas sobre o que menos haviam gostado, nenhuma criança elegeu nenhum: “são todos tão giros”; “vou pedir aos meus pais para me comprarem livros iguais aos teus...são muito caros?”; “podes pedir à professora para comprar livros iguais aos teus para termos aqui na sala? Assim podiamos vê-los mais vezes!”

Na sala C (primeiro ano do primeiro ciclo) as crianças já se iniciaram no mundo da leitura, por isso foi a primeira sala onde realizámos as actividades. Inicialmente, achámos que o facto de serem livros sem texto poderia desmotivar as crianças, contudo, apenas três demonstraram desagrado por isso⁶. Uma vez que essas crianças ficaram inseridas em grupos diferentes, acabaram por seguir os passos do resto dos grupos e descobriram, ainda que apreensivamente, cada um dos livros. Contudo, uma delas recusou-se a “ver livros para miúdos” e concentrou a sua atenção no livro “Na noite escura”, o único com um breve texto. Uma das meninas assumiu uma estratégia interessante: “se os teus livros não têm história, podemos inventar a que quisermos?”. Sem esperar pela nossa resposta, fechou o livro e voltou a abri-lo “Era uma vez...” e começou a contar a sua história, “baixinho para não interromper os outros”. Perante esta situação que não havíamos previsto, achamos que seria interessante registar as histórias inventadas pelas crianças.

⁶ A docente da turma explicou-nos que estas crianças tinham feito o ensino pré-escolar fora deste agrupamento de escolas. Eram crianças responsáveis e interessadas (á excepção de uma delas), mas já todas sabiam ler algumas palavras e, mesmo nas suas aulas, mostravam ansiedade em “não haver mais nada para ler”.

Aqui os grupos optaram por eleger em conjunto os “melhores” e os “piores” livros. O livro preferido pela maioria foi “Na noite escura”. O texto e os recortes (dos pirilampos e da gruta) foram os pontos mais referidos da escolha: “o texto é muito bonito... conta a história mas com poucas palavras, assim podemos ler”; “eu gosto do texto pequenino... mas gosto mais de gatos e formigas”; “gosto muito das folhas diferentes e dos buraquinhos dos pirilampos... não sabia que podia haver buracos num livro”; “gosto da gruta... parece que estamos mesmo lá dentro a explorá-la”. Quanto ao livro que menos gostaram, a escolha foi unânime no “Trocoscópio”: “é só figuras geométricas... parece de matemática”; “é um bocado para crianças pequenas”; “tem figuras giras que dá para construir coisas, mas é um bocado infantil”; “não gostei, só tem figuras geométrica, assim não conta história nenhuma... nem sequer podemos inventar uma!”.

4 Actividade 2: a interacção orientada da relação criança-livro sem texto

Esta actividade foi estruturada para ser desenvolvida dentro da sala de aula com todas as crianças em conjunto a explorar os mesmos quatro livros vistos anteriormente.

Pretendíamos criar alguma distância entre as actividades, para que as crianças não se cansassem e se “esquecessem” dos livros propostos na primeira análise, assim a realização da *Actividade 2* distancia-se da *Actividade 1* cerca de um mês.

Escolhemos os espaços onde normalmente se dão os momentos de leitura diários entre as docentes e as crianças, por serem confortáveis e já conhecidos das mesmas.

Nesta actividade, as docentes teriam um papel de observadoras, contudo, na sala A e na sala C, as docentes sentaram-se junto de nós e dos alunos.

Na *Actividade 2*, a nossa função, além de observar, é também a de orientar. Assim, competia-nos mostrarmos os livros às crianças e estimulá-las para a participação de uma leitura colectiva. Os estímulos que utilizámos variaram, dependendo do interesse e participação demonstrados em cada sala. Ao longo da actividade, solicitámos a opinião das crianças relativamente aos diversos aspectos do objecto *livro*, tanto do ponto de vista estéticos, como do seu conteúdo.

Foi sempre nossa preocupação promover a participação de todos, respeitando-lhes, porém, a vontade de falar e participar. Essas sessões de leitura foram gravadas e posteriormente analisadas.

4.1 Observação dirigida ao grupo-turma

A *Actividade 2* seguiu um curso natural e espontâneo. Não impusemos ordem de exploração dos livros nem definimos um tempo preciso para a sua realização de forma a que as crianças não fossem forçadas a nada nem se sentissem desestimuladas. A duração variou de sala para sala, principalmente pela disposição, interesses e estímulos anteriores trabalhados pelas docentes.

Nesta actividade achámos que, uma vez que a nossa presença seria muito mais notória, seria uma mais valia recorrer a uma técnica descrita por Munari (1987, p. 71) “Para entrar no mundo de uma criança (ou de um gato), é pelo menos necessário sentarmo-nos no chão, não interferirmos no que ela está a fazer e deixarmos que ela se dê conta da nossa presença”. Assim, todos sentados no chão, confortáveis, procedemos à exploração dos livros. Como referimos anteriormente, nas sala A e C, também as docentes se sentaram no chão para que, juntos, realizássemos a actividade.

Os livros, contrariamente ao que aconteceu na *Actividade 1*, ficaram dentro de um saco com diversos livros, ao nosso lado, e foram sendo retirados um de cada vez. Verificámos que esta nossa atitude suscitou sempre bastante curiosidade por parte das crianças. Na sala B, este facto foi descrito por uma menina como “é magia! Tu tens muitos livros e consegues acertar nos mais giros!”.

Um a um, cada livro foi visto como se fosse a primeira vez. Embora todas as crianças os reconhecessem, havia passado tempo suficiente entre as actividades para que se sentissem como se os descobrissem pela primeira vez.

4.2 Resumo dos resultados da Actividade 2

Nesta actividade privilegiámos a máxima participação por parte das crianças. O nosso papel não era o de “contar uma história”, mas permitir a criação da narrativa, por parte das crianças, sobre o texto visual oferecido. Explorados todos os livros, as crianças tiveram a oportunidade de volta a folhear cada um deles.

A personalidade das salas revelou-se um factor interessante. Em cada uma delas, encontrámos crianças com diversas personalidades e traços característicos. Em grupo, contudo, foi a personalidade individual de cada uma delas que se diluiu e criou uma nova personalidade: a do conjunto da sala. Assim, verificámos que algumas das crianças mais extrovertidas estiveram dispostas a ajudar-nos e a estimular os colegas mais tímidos. Também

verificámos que algumas crianças influenciam o grupo, no entanto, no caso desta pesquisa, essa influência foi um factor bastante positivo, pois levou a uma maior participação geral das crianças envolvidas em cada sala. Foi interessante verificar que quando solicitavam a ajuda das docentes (no caso da sala A e da sala C que estavam sentadas entre elas) e estas lhes respondiam que não sabiam, a atitude era de “ah pois, a professora não é criança, por isso também precisa de ajuda para perceber”.

Cada livro foi explorado dentro do tempo definido pelas crianças. Em cada sala, a ordem dos livros foi aleatória e escolhida à medida que saíam do saco.

Desta actividade, salientamos o facto de, nas três salas, livros que não despertaram tanta atenção na *Actividade 1*, acabaram por gerar, na observação em grupo da *Actividade 2*, narrativas muito interessantes e criativas.

O “Trocoscópio” foi um exemplo. Quando orientado e explorado em grupo, despertou uma reacção muito comum em todas as salas: a construção e desconstrução que o livro proporciona só funcionou em pleno quando partilhada com os outros. As crianças perceberam que, se virado o livro, as hipóteses de descoberta de novas construções se multiplicavam. A necessidade de partilha que verificámos evidenciou que este livro estimula o jogo e a brincadeira em conjunto. Atraíu as crianças de todas as idades e, na globalidade, não precisou de estímulos para ser apreciado. Numa apreciação geral, “Trocoscópio” foi o livro que gerou mais narrativas e descrições, questionando o livro enquanto objecto: “que giro, este livro nunca está de pernas para o ar”; “podemos ver de todos os lados”; “afinal conta muitas, muitas histórias”.

Na sala C, percebemos que as crianças leitoras iniciais começam a valorizar a linguagem verbal, um facto que consideramos normal e positivo. Por isso, salientamos a importância do trabalho com livros sem texto também nesta fase, pois só assim se mantém na mente infantil a existência de outras formas de expressão, que não precisarão de ser extintas ou esquecidas quando as crianças aprendem a ler e a escrever.

5 A análise de cada livro

A escolha dos livros foi feita dentro do panorama nacional e internacional, sempre tendo em conta o nosso principal critério: livros criados por designers. Outro factor de escolha foi o de serem livros já premiados e galardoados com prémios que visam distinguir livros infantis. As ilimitadas possibilidades de histórias possíveis, contadas por cada *cabeça-boca* que, ao

longo deste processo interagiram com estes quatro livros, foram o principal motivo de escolha para serem estes, em detrimento de outros.

Actualmente, existem em Portugal diversas editoras especializadas em livros infantis. A aposta responsável, exigente e selecta neste género de edição, leva-nos de encontro a uma nova visão do livro. O livro é considerado como objecto sem idade, tremendamente visual e, simultaneamente, muito cerebral, onde há uma lógica ou um ritmo, muito precisos. Editoras como a Bruáa, a Gatafunho, a Kalandraka e a Planeta Tangerina, apostam no livro infantil, de narrativa mais sintética e quase sem texto, como um impulsionador da imaginação de cada criança e adulto que o folheia.

5.1 O Balãozinho Vermelho

A narrativa deste livro é-nos sugerida através das pequenas mutações que vão acontecendo ao longo das páginas. Nas primeira páginas, surge-nos o único apontamento colorido da narrativa: um pequeno balãozinho vermelho, feito de pastilha elástica, por uma figura humana. Os restantes elementos da narrativa são somente delineados a preto, funcionando como elementos de ligação. Este balãozinho vermelho torna-se a personagem principal da narrativa, contudo, vai sofrendo diversas mutações, sem nunca voltar a assumir esta forma inicial. De balão passa a maçã, a borboleta, a flor e, finalmente, a guarda-chuva. No final, deparamo-nos com o único elemento que se repete: a figura humana que no início está a fazer o balãozinho de pastilha.

As imagens cheias de dinamismo evocam múltiplas figuras durante a visualização deste livro onde as palavras são desnecessárias.

Em 1985, Iela Mari diz que: “imaginei estes álbuns porque não encontrava livros que me interessassem para os meus próprios filhos”⁷. Relativamente a “O Balãozinho Vermelho”, Iela diz: “de todos os meus livros, este é o preferido das crianças, muito mais do que os outros. Entram nele sem nenhum problema. Os adultos, em geral, dizem que não compreendem nada”⁸.

⁷ Em entrevista dada à *La revue des livres pour enfants*, que, em Junho de 2000, é publicada novamente pela *Les trois ourses*.

⁸ *idem*

Iela Mari licenciada em desenho pela Academia de Belas Artes de Brera, conheceu o designer Enzo Mari, com quem casou e, em conjunto, desenvolveram estudos sobre a percepção visual das crianças. No início da década de 1970, publicam juntos os álbuns da colecção “Ver e Ler”, onde a total inexistência de texto, leva a que a ilustração assuma o pleno destaque da narrativa.

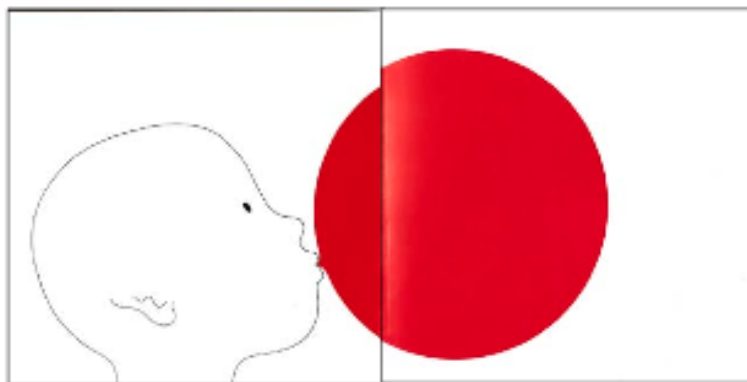


Figura 5: página dupla do livro “O balãozinho vermelho”

5.1.1 Resultados da Actividade 1

Quando observado individualmente, o livro não gerou consenso entre as crianças. O centro da observação foi o trajecto da marcante figura vermelha. As linhas pretas passaram despercebidas à maioria das crianças, sendo notadas quando ligadas à figura vermelha (linha do balão, antenas...) ajudando na sua identificação. Quatro crianças referiram-nas, mas pensavam que “alguém se esqueceu de pintar esta parte do desenho”. A personagem humana do livro, em preto, também passou despercebida, contudo, a maioria das crianças quando se apercebeu dela no final do livro, voltava ao início e descobria-a (Figura 5).

Os elementos delineados a negro foram considerados pela maioria das crianças com sendo desenhos: “olha, juntaram as folhas brancas do livro e desenharam... não sabia que se podia fazer isto”; “há muitos livros destes? (depois de respondermos que sim, a criança continuou)... hum, fogo, já viste quem desenhou todos? ... coitado!”.

Quando lhes pedimos para sugerirem nomes para o livros, todos esses nomes continham a palavra *vermelho*: “a flor vermelha”; “a pastilha vermelha”; “a maçã vermelha”.



Figura 6: página dupla do livro “O balãozinho vermelho”

5.1.2 Resultados da *Actividade 2*

A transformação da figura vermelha ocupa por inteiro a narrativa visual e não deu espaço a outra interpretação. Nesta leitura colectiva foi notório o esforço que todas fizeram para se tentarem lembrar do primeiro contacto com o livro e antecipar as figuras da transformação (Figura 6). Na realidade, esta revelou-se uma segunda leitura.

Na globalidade, todas as crianças se limitaram a descrever o processo de transformação da figura vermelha num explícito processo individual de percepção partilhado com o grupo. Na maioria, só se aperceberam de algo mais para além da figura vermelha, quando surgem os pés da personagem humana na última página. Após este reconhecimento, todas as salas nos pediram para recomeçar a história.

Numa nova leitura, surgiram novas narrativas (ainda muito dentro da descrição das imagens) que já contemplavam as restantes imagens delineadas a negro que davam sentido à história.

5.2 *Onda*

No início da “Onda”, a chegada à praia é feita a correr, deixando logo a mãe para trás. Um grupo de sisudas gaivotas, permanece observador. Numa série de movimentos, de expressões corporais e faciais, de desafios e conquistas, somos absorvidos por uma apetecível dança entre a menina e as ondas. Consoante o vamos descobrindo e folheando, deparamo-nos com ondas que rebentam e salpicam, com gaivotas que, perderam o siso e entram nesta dança e com a pequena menina que interage com as ondas do mar. Ondas que vão, ondas que vêm, ondas que rebentam, menina que chapinha, que salta, que chuta, que espera, que foge, que provoca, que cai molhada, que descobre. No final, depois de descobertos os tesouros que a

última onda trouxe, a menina despede-se do mar e acompanha a mãe pela praia deserta. Esta intensa interacção da menina com o mar, detêm em si uma força e uma vontade de descoberta - ou redescoberta - que nos impele a voltar ao início do livro.

A autora não deixa um único pormenor de lado. O título, na capa do livro, manuscrito por ela e, o que num primeiro olhar poderá parecer falha gráfica, a acentuada divisão das páginas, são recursos narrativos usados pela autora. Numa entrevista, Suzy Lee diz que “duas páginas distintas representam também mundos de realidades e fantasias diferentes. Quando a menina cruza a divisão do livro, ela é absorvida para o centro físico do objecto e então emerge dele (...). A dobra entre as duas páginas do livro é um dos temas que me interessam”⁹, explica a autora.



Figura 7: página do livro “Onda”

5.2.1 Resultados da Actividade 1

A exploração deste livro nos pequenos grupos resultou muito bem. Todas as crianças reconheceram imediatamente o ambiente em que decorre esta narrativa. Em média, este foi o livro com que cada uma das crianças mais tempo demorou.

Tal como em “O balãozinho vermelho” este livro tem apenas um apontamento de cor: o azul da onda. A vivacidade e a riqueza do movimento (Figura 7) vem desse mesmo apontamento de cor e da forma pincelada como ele nos é apresentado, levando a que a maioria das crianças referisse que “o mar parece que se está mesmo a mexer” (Figura 8).

⁹ in <http://gatafunho.squarespace.com/onda/>, acedido a 28 de Julho de 2010

Na sala B, este foi o livro com mais sucesso, pois já anteriormente o tinham visto com a sua professora. Como estas crianças moram muito próximo do mar, foi-lhes extremamente fácil entender a narrativa e recriar histórias em redor das suas próprias vivências: “olha, a menina ficou na praia a brincar, enquanto a mãe foi à loja”; “é a nossa praia? parece muito aquelas rochas que se vêem lá ao fundo”.

O tamanho e o formato diferente deste livro, foi notado por todas as crianças que ainda não o conheciam (salas A e C). Já os nomes sugeridos para o título variaram: “um dia na praia”; “menina a brincar com o mar”; “caretas na praia”; “pontapés na água” e “meninas e gaivotas na praia”.

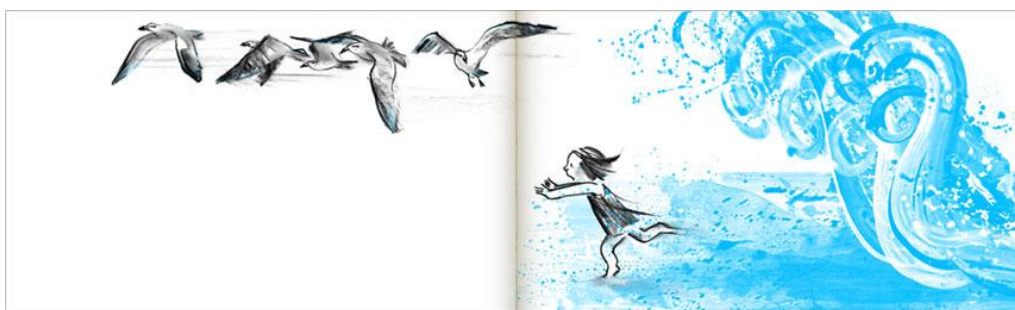


Figura 8: página dupla do livro “Onda”

5.2.2 Resultados da Actividade 2

Na leitura orientada, este livro suscitou muitas histórias, contudo giraram sempre em redor da narrativa visual. Muitas crianças questionaram-se qual seria a personagem principal do livro “todos os livros têm uma personagem principal... qual é aqui?”; “... pois, pode ser a menina, ou o mar...”; “...também podem ser as gaivotas... elas voam de uma folha para a outra... (risos)”.

Na sala B (a sala das crianças que já haviam visto o livro com a professora), a narrativa gerou em volta do que já anteriormente tinham feito durante a *Actividade 1*. No entanto, estas crianças foram as que mais referiram que a capa “parece que foi escrita com giz azul”. O grupo das crianças mais velhas, da sala C, iniciou, espontaneamente, uma história estruturada: “era uma vez uma menina e a mãe...”; “a mãe não a deixou sozinha na praia, estava sentada mais atrás, debaixo do chapéu”.

Este todas as salas, este foi o único livro em que as crianças se contentaram com a primeira narrativa gerada, não a querendo alterar ou reforçar.

5.3 Na noite escura

Logo num primeiro olhar, este livros difere dos outros pela diversidade de papeis que são explorados.

A narrativa divide-se em três partes – a noite escura, o prado e a gruta – que se distinguem pelos recursos plásticos e os pormenores gráficos usados. Inversamente, através do parco texto tece-se uma associação de ideias e descobertas como Munari refere em “Das coisas nascem coisas”:

Num livro meu, em que experimentei as possibilidades comunicativas dos diversos tipos de papel, há no primeiro capítulo, de papel preto, um gato que sai fora da página e olha para a página seguinte (Munari, 1981, p. 64).

O livro convida-nos a entrar numa noite escura (com páginas negras) onde um gato azul - a personagem principal desta história - nos conduz, por entre outras personagens e, juntos, procuramos descobrir de onde vem uma pequena luz amarela que brilha longe e que se destaca através de um recorte circular nas páginas. Essa luz amarela desvenda-se no papel vegetal que se segue e inaugura, assim, a segunda parte. “É o pirilampo que vai dormir no prado porque começa a amanhecer”¹⁰. Folhas de papel translúcido sugerem-nos uma neblina matinal e marcam a passagem do tempo. O tempo passa, portanto. Percorremos o verdejante prado, com os seus arbustos e insectos, entre o que se vê claramente em primeiro plano e os contornos e manchas que se vislumbram por trás. Então, uma pequena formiga convida-nos a entrar na gruta. Esta, é-nos apresentada em páginas em papel pardo. Mais rugoso e cinzento como a pedra, tem recortes irregulares nas páginas, conferindo profundidade ao espaço. Desenhos da pré-história e um rio subterrâneo - novamente dado por folhas translúcidas - guiam a formiga que nos leva de volta ao exterior. É novamente de noite. Desta vez, temos diversos pequenos recortes circulares. São as luzes dos pirilampos. E o gato azul, que nos espera.

5.3.1 Resultados da Actividade 1

Quando explorado sozinho, este não é um livro fácil.

Na maioria, as crianças folhearam o livro sem prestar muita atenção. No capítulo das folhas de papel vegetal, algumas das crianças passaram-nas tão depressa e juntas, que não

¹⁰ Citação do livro “Na noite escura”, de Bruno Munari; (2011); Bruuá Editora

perceberam que ali se escondiam imensos animais. Insistimos um pouco para que “espreitassem bem para dentro do livro” e algumas fizeram-no.

Na sala B, o desejo das crianças em nos ajudar estendeu-se à preocupação demonstrada no manuseamento dos livros. Duas crianças (uma influenciada pela outra), acabaram por descobrir uma forma diferente de folhear as folhas de papel vegetal correspondentes ao prado, soprando-as.

Neste livro, as páginas pretas e os desenhos a azul das primeiras páginas (Figura 9) suscitaram conversa “será que o gato morreu?...”; “é escuro de propósito ou não tinham folhas brancas?”; “eles fizeram buracos nas folhas... foi de propósito?... se calhar rasgaram-se...”.

Muitas crianças estranharam a diferença no material das páginas e os recortes nas folhas, mas a maioria optou por ignorar. Contudo, todas elas referiram que esta história era só de animais “a personagem principal é o gato azul que vai passear e encontra outros animais”. Uma das crianças referiu que a história era “um sonho que o gato teve”.

Quando questionadas relativamente ao título do livro surgiram hipóteses como “o passeio do gato azul”; “gatos e formigas a descobrir o território”; “o jardim zoológico do campo” e uma criança referiu que “as folhas pretas podem ser a noite...”, assim apontou como possível título “a noite do gato azul”.



Figura 9: página do livro “Na noite escura”

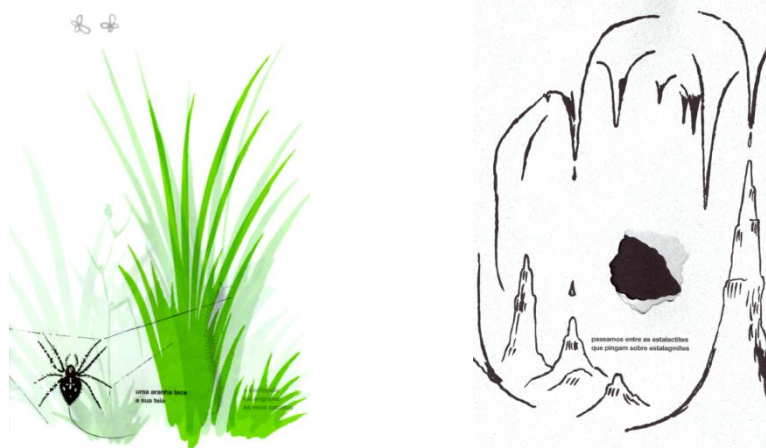


Figura 10 e 11: páginas do livro “Na noite escura”

5.3.2 Resultados da Actividade 2

Este livro resultou muito melhor quando orientado e mostrado à totalidade da turma. Em grupo, as crianças demonstraram maior curiosidade e perspicácia. As folhas pretas suscitaram bastantes interrogações: “mas são pretas porquê?”; “... se calhar sujaram-se e depois pintaram tudo de preto...”; “eu acho que queriam o gato pintado de preto, mas enganaram-se!”. Também as folhas transparentes foram questionadas: “olha, enganaram-se...”; “são de vidro... parece que conseguimos ver o desenho que vem a seguir”; “têm bichos... são giras!””. Relativamente às páginas em papel pardo, sobressaíram as observações relativas aos recortes da gruta: “olha tem buracos...”; “é uma gruta... ou um poço muito fundo... tem água”; “são escavações de dinossauros... e eles escavaram tanto que encontraram um rio do outro lado”. Esta última observação, levou as restantes crianças da sala a imaginar que “o gato deu a volta ao mundo, caiu num poço e chegou ao outro lado”.

De todas as crianças ouvidas na *Actividade 1*, apenas uma associou o preto à noite. Na sala A, durante esta actividade, arriscou dizer o mesmo “se calhar as folhas pretas é porque é de noite...”. As outras crianças ouviram-na e, por momentos fizeram algum silêncio. Acenaram afirmativamente e a narrativa prosseguiu a partir desta ideia.

No geral, todas as crianças gostaram muito deste livro. Depois de explicados pequenos pormenores, foi unânime nas três salas que este era “o livro mais giro e diferente...”; “tem folhas diferentes e bichinhos e buracos... é o melhor deles todos” (Figuras 10 e 11).

Na sala C, este foi o livro eleito por todos como sendo o melhor. Quando pedimos às crianças para nos explicar o motivo dessa escolha a resposta foi unânime: “tem letras...”;

“tem algum texto, pouco, por isso podemos lê-lo”; “tem mesmo uma história, mas também tem as folhas diferentes... é o meu preferido”.

5.4 Trocoscópio

“Que palavra complicada será esta? Será o nome de um peixe de olhos trocados? Será o nome de uma máquina de trocar segredos? Ou será o que chamamos a alguém que está constantemente a trocar de opinião? Nada disso. O “Trocoscópio” é a invenção do século: uma fabulosa máquina de trocar as voltas ao mundo, de baralhar as peças e de as voltar a dar, mostrando tudo com novas e inesperadas arrumações. Se há coisas que achas que precisam de mudar, espreita pelo “Trocoscópio” e carrega no botão!”¹¹

Abrimos o livro e deparamo-nos com figuras geométricas sobrepostas, numa aparente desarrumação. Entre triângulos, rectângulos, círculos, semicírculos e pintinhas, são 142 peças amarelas, verde, encarnadas, azuis, rosas, laranjas e roxas. São peças que, quando combinadas ou sobrepostas, formam novas cores e novas formas. Parece-nos quase um jogo que muda de lugar e de posição à medida que folheamos as páginas. Saltam partes duma construção, de uma página para a outra. Este movimento das peças, não só faz uma nova construção na página ao lado, como cria uma nova na anterior, pois a falta do mais pequeno elemento numa página, faz alterar todo o conjunto. Com um olhar mais atento, vemos que, em paralelo, acontecem duas histórias e ambas usam as mesmas peças: numa subtraímos, na outra, adicionamos; numa desconstruímos, na outra, é tempo de construção. O livro oferece-nos uma aventura de descobertas e invenções que se assemelha a um caleidoscópio dos mais avançados: repleto de formas coloridas no seu interior, mas cujas capacidades são ainda mais surpreendentes. Quando chegamos ao final de “Trocoscópio”, concluímos que este é um daqueles livros que se tem de ver muitas vezes e, de todas essas vezes, se veremos coisas novas ou, pelo menos, de outra maneira.

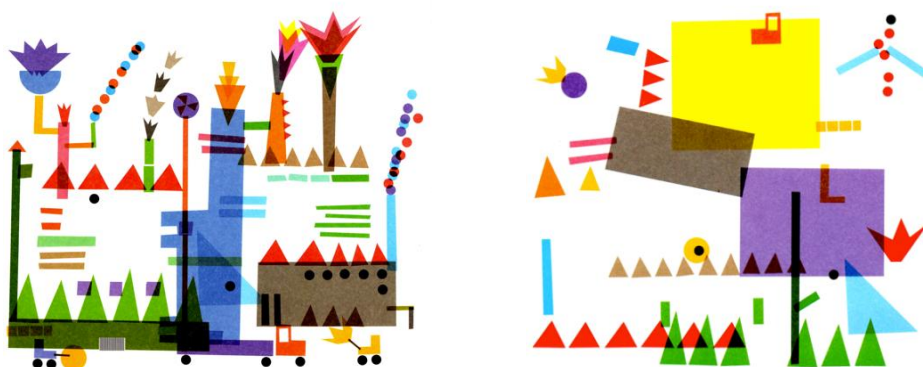
5.3.1 Resultados da Actividade 1

Nesta actividade, houve reacções muito díspares, pois embora a maioria das crianças tenha brincado e virado o livro (sem se demorarem muito na sua observação), outras rejeitaram-no totalmente.

¹¹ Citação da contracapa do livro in http://www.planetatangerina.com/publico/2.editora_livros_25.html, acedido a 11 de Fevereiro de 2011

Em quatro dos pequenos grupos, o livro impulsiona a descoberta e a interação “o que é que tu vês aqui?”. Algumas crianças perceberam que há muitas figuras geométricas diferentes e tentam contá-las e nomeá-las.

Contudo, embora seja um livro que à primeira vista agrada à maioria das crianças, individualmente, não conseguem criar uma narrativa. Identificam as figuras e questionam “ah... é um livro de matemática, daquelas figuras... *geométricas*”. Depois de o virarem e olharem de várias perspectivas, acabam por o pôr de lado, não se demorando muito tempo nele. Poucas foram as que criaram uma história e, apenas uma criança, associou-lhe sons: “puh, puh, ... pouca-terra, pouca-terra... é um comboio!”.



Figuras 12 e 13: páginas do livro “Trocoscópio”

5.3.2 Resultados da Actividade 2

A cor e a geometria deste livro, são um excelente dinamizador de brincadeiras e jogos (Figuras 12 e 13). Em grupo, o livro provocou as histórias mais hilariantes e distintas.

Na globalidade, contrariamente ao que aconteceu na *Actividade 1*, as crianças conseguiram inventar personagens, cenários e ações. Cada virar de página permitia criar mais personagens e mais cenários, acrescentando e retirando peças. Este carácter construtivo e desconstrutivo do livro levou a que, na sala B, as crianças quisessem fotocopiar algumas páginas para poder recortar as imagens e assim a construção de figuras “poder ser mais fácil”.

Foi interessante perceber que muitos dos rapazes associaram o livro a instruções de montagem de *legos*: “parecem os livrinhos que vêm com os legos a dizer como é que se montam... aqui falta é o número das peças!”.

Quanto às narrativas geradas, este foi o único livro que levou a que as crianças entrassem num mundo mais fantasioso. Naves e foguetões, fábricas de brinquedos do Pai Natal, seres extra-terrestres, bichos que não existem “mas não são maus, são só diferentes” fizeram parte das histórias criadas e recriadas.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa pretendíamos perceber de que forma é que o livro infantil sem texto produzido por designers contribui para a formação e desenvolvimento das crianças pré-leitoras, para que possamos desenvolver um.

Iniciámos com um breve estudo histórico das questões intimamente ligadas à criança (psicologia e pedagogia), posteriormente debruçámo-nos sobre as ferramentas de comunicação dos livros sem texto (comunicação visual, a imagem, a ilustração e o design gráfico) e, com bases para concretizar as actividades a que nos propunhamos, realizámos a nossa pesquisa de campo com as crianças e os livros seleccionados.

A escolha dos livros sem texto foi feita sob a nossa óptica de designer e obedeceu a critérios por nós propostos: livros sem texto, produzidos por designers, reconhecidos e premiados no panorama editorial infantil. As actividades, criteriosamente pensadas, decorreram em dois momentos diferentes, sempre com todas as crianças e docentes presentes. Num primeiro momento (actividade 1), observámos as crianças a interagirem, sozinhas e livremente, com os livros sem texto; num segundo momento (actividade 2), orientámos a visualização dos mesmos livros, com todas as crianças em grupo.

Iniciámos esta pesquisa com algumas questões. Terminamo-la com algumas respostas.

Percebemos que as crianças aceitam muito bem o livro sem texto. Embora o grupo de crianças leitoras inicial tenha, inicialmente estranhado a ausência de texto, este não se revelou um factor impeditivo da criação de histórias e da descoberta dos livros.

Quanto às cores, verificámos que as reacções das crianças são muito díspares. “O balãozinho vermelho” e “Onda”, são livros onde apenas existe uma cor (vermelho e azul, respectivamente), contudo percebemos que a forma livre das pinceladas azuis do mar em “Onda” foram muito apelativas e consensualmente aceites. O vermelho de “O balãozinho vermelho” focou a narrativa nas sucessivas transformações que a forma vermelha sofria. As diferentes cores e texturas das páginas de “Na noite escura” revelaram ser uma novidade para as crianças. Curiosas com o facto, questionavam o porquê de assim serem e dos rasgos nelas existentes. Esta diferença despertou nas crianças um grande interesse por este livro. Paralelamente, a existência de pequenos bichos que reconheciam e identificavam, revelou ser uma característica muito importante para que este livro fosse seleccionado como “o melhor”. “Trocoscópio” foi considerado um livro-jogo. As coloridas figuras geométricas, aparentemente desorganizadas, foram inicialmente estranhadas. Depois, todo um mundo de

jogo, de invenção, de construção e desconstrução, de nomeação das figuras geométricas e de brincadeira foi estabelecido e reforçado, página a página, na relação criança-criança. Estes dois últimos livros (“Na noite escura” e “Trocoscópio”) por serem aqueles que mais se diferem dos habituais e usuais livros infantis, revelaram um grande interesse na maioria das crianças. Relativamente ao formato, “Onda”, por ser maior, foi o livro mais difícil de manusear para as crianças mais pequenas, contudo, estas ultrapassavam essa questão e observaram-no atentamente.

Quanto às ilustrações, podemos referir que a preferência das crianças recaiu sobre “Na noite escura” e “Onda”. O traço mais fluído das mesmas, lembrando o desenho feito à mão, foi apontado pelas crianças como sendo o mais parecido com os seus próprios desenhos. Esta proximidade gráfica entre os seus desenhos e os do livros, levou-as a questionar se estes haviam sido feitos por crianças como elas.

Relativamente aos temas que mais as interessaram, mais uma vez a escolha dividiu-se entre “Onda” e “Na noite escura”. O mar (elemento muito próximo destas crianças, por morarem na costa vicentina) e os bichos satisfizeram o deleite das crianças que, geralmente, se demoraram mais em ambos os livros.

No que concerne à importância da escolha do tipo de papel, não conseguimos tirar muitas conclusões. Em “Na noite escura”, a existência dos diferentes tipos de papel foi notada pelas crianças, que perceberam (após algumas explicações) a intenção da escolha dos mesmos. Contudo, este factor não foi notado nem referido por nenhuma relativamente aos outros livros.

Enquanto analisámos os livros seleccionados com as crianças, verificámos que estes nos proporcionam diversas formas de “ler” as imagens. A sua constituição plástica, a sequência de cenas e a materialidade do livro revelaram-se importantes.

Como designers, achamos que estes factores podem e devem ser tidos em consideração para repensar o livro infantil. Esta área editorial, começa a ser foco de grandes atenções e preocupações estéticas e pedagógicas. O caminho que editoras e designers já começaram a trilhar necessita de ser reforçado e continuado pois, como pudemos verificar, os livros sem texto são uma ferramenta educativa e pedagógica muito bem aceite pelas crianças, devido ao seu aparente carácter lúdico.

Conversando com as docentes envolvidas, percebemos que estas trabalham este género de livros com as crianças, não porque curricularmente o devem fazer, mas sim porque pessoalmente e pedagogicamente sentem que o devem fazer. Contudo, todas nos revelaram ter alguma falta de conhecimento, não só da existência destes livros, como da forma mais

correcta de os explorar. Outro factor apontado por elas é a falta de conhecimento de livros “realmente bons ou não” existentes no mercado, para que os possam adquirir.

As experiências mais relevantes e intensas desta investigação ocorreram durante as actividades com as crianças. Numa das actividades realizadas, uma criança sentiu-se mal mas nunca quis desistir ou deixar a actividade. Dias depois, soubemos que, nessa noite, a indisposição revelou ser afinal uma crise de apêndice e a criança foi operada. Esta entrega, por parte desta criança específica e de todas as outras envolvidas, foi-nos muito gratificante. A investigação com o público infantil desenvolveu sentimentos e afectos entre nós e as crianças, criando mesmo alguns laços afectivos.

Ao longo desta investigação, encontrámos algumas dificuldades metodológicas. Algumas delas referem-se ao campo das relações sujeito/objecto, criança/adulto, criança/escola, criança/meio ambiente e pais/escola. Outras, referem-se aos problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como o uso dos questionários e do registo das actividades.

Importa dizer que esta investigação necessitou de ser ajustada a certa altura. Factores externos que nos limitaram na condução da mesma, acabaram por nos levar numa outra direcção. Assim, ajustámos cada pormenor de modo a podermos dar continuidade à mesma.

Um factor que se revelou um pouco limitativo, foi a nossa localização geográfica. Estando a cerca de duzentos quilómetros de Lisboa, cento e oitenta de Faro, cem de Beja e cinquenta de Sines, os locais para pesquisas bibliográficas não eram de fácil acesso (além das distâncias, estávamos também limitadas pelos horários de trabalho enquanto docente). No concelho de Odemira, onde residimos, há apenas uma Biblioteca Municipal e as Bibliotecas Escolares dos Agrupamentos de Escolas. Embora contraditório, estas revelaram ser bons locais para encontrar livros e informações necessárias para a nossa pesquisa. A pesquisa na internet revelou ser muito importante e útil para contactos à distância e para a reserva e encomenda de livros.

Por outro lado, pensámos que o facto das crianças estarem inseridas numa zona pouco habitada, num meio económico, na maioria, desfavorecido e num contexto cultural e social próprio das zonas rurais e piscatórias, se iria revelar mais desfavorável. No entanto encontrámos crianças astutas, curiosas, ansiosas pela descoberta e muito abertas a novas experiências. Encontrámos também, crianças habituadas a receber muito bem os outros (relembramos que há uma grande percentagem de crianças não lusas neste grupo) e a ajudar.

A pesquisa qualitativa que fizemos levou-nos a concluir que os livros sem texto são uma forma de educação. Os jogos, as brincadeira e as conversas suscitadas em seu redor,

formam um acervo de conhecimentos na criança, que não se esgota. Contudo, não pudemos medir ou quantificar exactamente as informações retidas pelas crianças. As informações obtidas durante as actividades foram muitas, mas difíceis de serem sistematizadas e expostas, pois não conseguimos medir, quantificar, ou mesmo qualificar, um sorriso, uma gargalhada, uma expressão de surpresa, um amuo ou um olhar? Assim, a opção pela pesquisa qualitativa com observação participada revelou ser a mais correcta e indicada a aplicar nesta investigação.

Munari (1987) diz-nos que as crianças tentam compreender o mundo em que vivem, procurando, experimentando e explorando, sempre curiosas e desejosas de saber tudo. Nesta pesquisa, pudemos observar estes factos. As crianças estiveram sempre a questionar, curiosas, prontas a perceber o que os livros sem texto lhes podiam ensinar. Importa referir que, ao longo das actividades, as crianças relacionaram conhecimentos já adquiridos anteriormente, transportando para a observação factos complementares e construtivos.

Percebemos que uma criança de três anos pode já interessar-se pelas imagens de um livro concebido para ela. Este interesse levará a que, mais tarde, esta se interesse também pelas histórias, que depois lerá e compreenderá factos cada vez mais complexos.

Quando reflectimos sobre os livros analisados percebemos que, em termos de imagem e narrativas gráficas, a riqueza apresentada nos livros sem texto é essencial para a formação da criança pré-escolar. Embora a intenção desta pesquisa não fosse o de registar as narrativas verbais resultantes das narrativas visuais, este revelou-se um factor muito interessante para um outro género de pesquisas.

Embora haja quem defenda que o hábito da leitura se faz apenas mediante o texto literário verbal, nós discordamos desta postura. Após esta investigação, podemos concluir que as crianças lêem imagens e usam diversas linguagens para expressar a leitura que fizeram das mesmas. Verificámos também as múltiplas leituras possíveis decorrentes do contacto com o texto visual: as narrativas verbais, os gestos, os sons, as brincadeiras, as expressão gráfica, os jogos simbólicos e as imensas gargalhadas provocadas pela descoberta.

Rui Marques Veloso diz-nos que

um livro para crianças será bom se, em cada acto de recepção estimular a imaginação e permitir uma efectiva fruição estética. Para que isso aconteça tem de existir uma adequação ao nível das competências da criança, pois a assimilação da qualidade passa por múltiplas situações experienciais que lhe permitem apurar o gosto e ganhar uma progressiva capacidade de selecção (R. M. Veloso, 2003).

Quando o usuário final do nosso produto de design é a criança, ao projectarmos, temos responsabilidades para com elas. Percebemos que, como designer, antes de projectar, temos

que descobrir a brincadeira e a liberdade de recriar. Os sistemas e padrões pré-estabelecidos e perpetuados no mercado do mundo editorial infantil, devem ser transpostos para se construírem novos conceitos, novas formas de pensar, novas maneiras de desenvolver os potenciais presentes na infância através do mundo material e imaginário a que as crianças acedem. Assim, concluímos que oferecer bons livros ilustrados às crianças em idade pré-escolar é como dar boas sementes para a sua vida futura.

Apesar da ausência de textos, as crianças não deixaram de ver os livros sem texto com objectos, como livros. Eram, no final de cada actividade, livros “legíveis” e “úteis”, além de diferentes, engraçados, divertidos, mágicos, giros, diferentes, especiais e de brincadeiras (alguns dos termos usados pelas crianças afim de caracterizarem os livros). O designer conhece o livro como um todo e vai além da ilustração, dos suportes, dos processos de produção e das outras possibilidades do objecto livro, por isso é capaz de extrair tudo o que um livro pode oferecer enquanto meio e linguagem para as crianças. Assim, este profissional tem a obrigação de utilizar a sua linguagem - a imagem - como ferramenta para proporcionar e instigar descobertas e conhecimento.

No final, esta observação leva-nos a concluir que é necessária uma maior aposta nos livros sem texto. É preciso aliar o trabalho de designer, ilustradores, pedagogos e docentes para, em conjunto se criarem instrumentos e ferramentas capazes de estimular e enriquecer o conhecimento infantil.

Esperamos ter deixado aqui nossa contribuição e incentivo para a continuidade. Sentimos que, no fim desta pesquisa, reunimos as ferramentas e os conhecimentos necessários para podermos enveredar pelo design editorial de livros infantis e produzir o nosso próprio livro sem texto.

REFERÊNCIAS

- Abramovich, F. (1989). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Editora Scipione, São Paulo.
- A.D.G. (2000). *ABC da ADG - Glossário de termos e verbetes utilizado em design gráfico*. Melhoramentos, São Paulo.
- Amado, C. (2006). *História da Pedagogia e da Educação : guião para acompanhamento das aulas, III Parte*. Universidade de Évora, Évora.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. EUA: University of California Press
- Arnheim, R. (1998). *Arte e Percepção Visual*. (Ivone Terezinha Faria, trad.). Diversos
- Balça, A. (2008). *Literatura infantil portuguesa - de temas emergentes a temas consolidados*. In Biblioteca Digital FLUP. [Consult. 2011-02]. Disponível em<URL:<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>>
- Bertrand, G. (1977 [1973]) «l'image et le langage», in Vários, *Les Livres pour les enfants, pour les enfants*. (2ª edição). Les Éditions Ouvrières, Paris.
- Bettelheim, B. (1991). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand Editora, Lisboa.
- Blake, Q. (2003). *Magic Pencil. Children's book illustration today*. The British Library, London.
- Burlingham, C. (2007). "Picturing childhood". In *UCLA Librery*. [Consult. 2010-10]. Disponível em: <URL:<http://www.library.ucla.edu/special/childhood/pictur.htm>>
- Caetano, João, (2001). "Livros irrepetíveis". JL/Educação, Ano XXI, n.º 805.
- Camargo, L. (1995). *A ilustração no livro infantil*. Editora Lê, Belo Horizonte.
- Camargo, L. (2003). "Para que serve um livro com ilustrações". In: *A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura*. p. 271-301. (Sissa Jacoby, org.). Mercado Aberto, Porto Alegre.
- Carrol, L.(2001). *Alice in wonderland*. Wordsworth, London.
- Carvalho, B. (2010) . *Trocoscópio*. Planeta Tangerina, Lisboa.
- Cass, J. (1984): *Literature and the Youn Child*. Longman, (sem local).
- Coelho, N. N. (1991). *Panorama histórico da literatura infantil – juvenil*. Editora Ática, São Paulo.
- Coelho, N. N. (2002). *A literatura infantil*. Editora Moderna, São Paulo.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência*. Companhia das Letras, São Paulo.
- Darras, B. (1998). "L' image, un vue de l'esprit: étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle". *Recherches en communication*. N.9,p. 77-100.
- Dicionário da Língua Portuguesa, (1986): *Dicionários de Estudante*, Porto, Porto Editora.
- Domiciano, C. L. C. (2008). *Livros Infantis sem texto: dos pré-livros aos livros ilustrados*. Universidade do Minho, Braga. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Área de Conhecimento em Comunicação Visual e Expressão Plástica.
- Droste, M. (2006). *Bauhaus*. (Casa das Línguas, trad.). Taschen, Colónia.
- Escorel, A. L. (1999). *O efeito multiplicador do design*. Editora Senac, São Paulo.
- Escarpit, D. (1981): *La Littérature d'Enfance et de Jeunesse*. Press Universitaires de France, Paris.
- Faria, M. A. (2004). *Como usar a Literatura Infantil na Sala de Aula*. Editora Contexto, São Paulo.
- Ferreira, S. (2001). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Editora Papirus, Campinas.
- Gook. R. (1978). *Homens que transformaram o mundo*. (Elisa Teixeira Pinto, trad.). Círculo de Leitores, Cacém.

- Ingo, W. e Wolf, N. (2005). *Codices illustres: the world's most famous illuminated manuscripts 400-1600*. Taschen, Colónia.
- Janson, H. W. (1989). *História da Arte*. (4ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Lajolo, M. e Zilberman, R. (2006). *Literatura infantil brasileira: Histórias e Histórias*. (6ª edição). Ática, São Paulo.
- Lee, S. (2009). *Onda*. Gatafunho, Lisboa.
- Lins, G. (2004) *Livro infantil?: projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. Editora Rosari, São Paulo.
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Livraria Civilização, Porto.
- Maia, G. (2003): «As capitais da Ilustração», in *No Branco Sul as Cores dos Livros: Actas do 5º Encontro sobre Literatura para crianças e jovens*. Caminho, Beja.
- Mari, I. (2009). *O Balãozinho vermelho*. Kalandraka, Matosinhos.
- Moderna Enciclopédia Universal (1985). Lisboa, Círculo de Leitores.
- Munari, B. (1977). *Diseño y comunicacion visual*. Editora Gustavo Gili, Barcelona.
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70, Lisboa.
- Munari, B. (1981). *Fantasia, invenção, criatividade, imaginação*. Editorial Presença, Lisboa.
- Munari, B. (1987). *A arte como ofício*. (3ª edição). Editorial Presença, Lisboa.
- Munari, B. (2011). *Na noite escura*. Figueira da Foz, Bruáa.
- Oliveira, S. R. (2005). *Imagem também se lê*. Rosari, São Paulo.
- Oliveira, M. M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Bagaço, Recife.
- Palangana, I. C. (1998). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. Plexus, São Paulo.
- Pedro, A. (1995). «Ver na perspectiva do processo expressivo». In *Didáctica Da Educação Visual*. (R. Sousa, org.). Universidade Aberta, Lisboa.
- Peixoto, J. (1967). *História do livro impresso em Portugal*. Tipografia da Atlântida, Coimbra.
- Pillar, A. D. (1996). *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Artes Médicas Sul, Porto Alegre.
- Richardson, R.J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3ª edição). Atlas, São Paulo.
- Rocha, Natércia (1984): *Breve história da literatura para crianças em Portugal*, (1ª edição). Biblioteca Breve, Amadora.
- Soares, Luísa Ducla, (2001): «Guerra Junqueiro e a Literatura para crianças», in *Malasartes*, Setembro, pp.7-16.
- Silva, A. M. (dir). (1992). *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*. (7ª edição). Editorial Confluência, Mem Martins.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Cengage Learning Emea, Andover.
- Sprinthall, N. A. e Collins, W. A. (1994 [1988]). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*.(Cristina Maria Coimbra Vieira, tradução). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1993 [1990]). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. (Prof. Dr. Bartolo Campos, Orientação Científica). McGraw-Hill Portugal, Lisboa.
- Vaz, A.M. (2000). *O Desenho Infantil*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Monografia.
- Veloso, S. (2006). *O Universo do Livro Ilustrado para Crianças*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Dissertação de Mestrado.

- Veloso, R. M. (2003). “Não receita para escolher um bom livro”. In *Casa da leitura*. [Consult. 2011-03]. Disponível em <URL: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000721_NR.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo.
- Wallon, H. (1979). *A Evolução Psicológica da Criança*. Martins Fontes, Lisboa.
- Yokoyama, T. (1989) *The best of 3D books*. Rikoyo-sha Publishing, Japão.
- Zimmermann, A . (2009). “A Ilustração de Livros Infantis - uma perspectiva histórica”. In *DaPesquisa - Revista de investigação em Artes*. Volume 2. Nº 2. [Consult. 2010-11].Disponível em <URL: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/humanas.htm>
- Zollner, F. (2006). *Leonardo*. (Rita Costa, trad.). Taschen, Colónia.

APÊNDICES

Constam os seguintes apêndices:

- carta enviado ao Director do Agrupamento Vertical de Escolas de S. Teotónio;
- questionário para os pais e encarregados de educação
- questionário para as docentes

Caro Director do Agrupamento Vertical de Escolas de S. Teotónio,

Venho por este meio solicitar autorização para poder realizar um trabalho de investigação no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, a realizar na Faculdade de Belas Artes, da Universidade de Lisboa, sob a orientação do Professor Doutor João Paulo Queiroz.

Com esta investigação, subordinada ao tema “Experiências de leitura da narrativa gráfica: o papel do designer na criação de livros sem texto”, pretendo desenvolver um livro sem texto, destinado a crianças pré-leitoras e/ou primeiras leitoras. Para tal, ser-me-á necessário observar crianças deste agrupamento - nomeadamente duas turmas do pré-escolar e uma do primeiro ano - a manusear e descobrir livros infantis sem texto actualmente existentes no mercado, para melhor poder compreender a sua relação com os mesmos. A observação que pretendo levar a cabo, será desenvolvida dentro das salas das respectivas turmas e em horário escolar, sempre acompanhada pelas respectivas docentes responsáveis pelas turmas. Uma vez que necessito de documentar pequenos pormenores - como a forma exacta de como as crianças manuseiam os livros - vou necessitar de captar algumas fotografias.

As crianças envolvidas nesta investigação, não serão nunca identificadas individualmente, sendo que, a única caracterização necessária, será a caracterização geral das turmas envolvidas, cujo fornecimento de dados será efectuado pela respectiva docente responsável pela turma.

Por fim, assumo um compromisso de honra e ética perante todos os envolvidos, no correcto tratamento e uso de qualquer informação e/ou imagem de todas as criança observada.

Agradeço a sua colaboração,

Alexandra Portas Baião

S.Teotónio, 2 de Dezembro de 2010

Dados da Criança

Dados da Criança

- 1 Nome
- 2 Data de nascimento
- 3 Sexo F M
- 4 Escola
- 5 Classe/sala
- 6 Acriança mora com: Pai Mãe Irmão(s) _____ (especificar: sexo e idades)

Pai:

- 7 Habilitações académicas:
 sem instrução escola primária ensino básico secundário ensino superior pós-graduação
- 8 Profissão:
- 9 Horário de trabalho:
 até 6 h/dia 6-8 horas/dia mais 8 h/dia não trabalha fora

Mãe:

- 10 Habilitações académicas:
 sem instrução escola primária ensino básico secundário ensino superior pós-graduação
- 11 Profissão:
- 12 Horário de trabalho:
 até 6 h/dia 6-8 horas/dia mais 8 h/dia não trabalha fora

Actividades da Criança

- 13 Tempo gasto na escola:
 até 4 horas/dia até 6 horas/dia até 8 horas/dia mais de 8 horas/dia

Tempo fora da escola (dias da semana):

- 14 Televisão:
 não assiste até 1 h/dia até 3 h/dia mais de 3 h/dia
- 15 Computador/jogos electrónicos:
 não usa 1 a 2 h/dia até 1 h/dia mais de 2 h/dia

- 16 Extracurriculares (fora do horário escolar):
 __ não há __ 2 a 3 h/semana __ até 1 h/semana __ mais de 3 h/semana
- 17 Brinquedos:
 __ não usa __ 1 a 2 h/dia __ até 1 h/dia __ mais de 2 h/dia
- 18 Actividades ao ar livre/passeios/desporto:
 __ não pratica __ 1 a 2 h/dia __ até 1 h/dia __ mais de 2 h/dia
- 19 Outros (especificar):

- 20 Passa tempo fora da escola durante a semana com:
 __ Pai e/ou mãe __ Irmão(s) __ Outros (especificar) _____

Tempo ao fim-de-semana:

- 21 Televisão:
 __ não assiste __ até 1 h/dia __ até 3 h/dia __ mais de 3 h/dia
- 22 Computador/jogos electrónicos:
 __ não usa __ 1 a 2 h/dia __ até 1 h/dia __ mais de 2 h/dia
- 23 Brinquedos:
 __ não usa __ 1 a 2 h/dia __ até 1 h/dia __ mais de 2 h/dia
- 24 Actividades ao ar livre/passeios/desporto:
 __ não pratica __ 1 a 2 h/dia __ até 1 h/dia __ mais de 2 h/dia
- 25 Outros (especificar):

- 26 Passa tempo fora da escola durante a semana com:
 __ Pai e/ou mãe __ Irmão(s) __ Outros (especificar) _____

Contacto com livros

- 21 Há contacto com livros em casa? __ sim __ não
- 22 Se a resposta for sim, a criança “lê” ou folheia livros:
 __ menos 1 vez/semana __ 1-2 vezes/semana __ 3-4 vezes/semana __ 5 ou + vezes/semana
- 23 A criança “lê” ou folheia os livros:
 __ sozinha __ com os pais __ com outra(s) criança(s) __ com outro(s) adulto(s)
- 24 Actividades ao ar livre/passeios/desporto:
 __ não pratica __ 1 a 2 h/dia __ até 1 h/dia __ mais de 2 h/dia

25

Algum comentário sobre a relação da criança com os livros e suas preferências por algum tipo de livro em especial?

DADOS DO PROFESSOR

- 1 Nome:
- 2 Ano de início da actuação profissional:
- 3 Escola:
- 4 Classe/sala:
- 5 Tempo (anos ou meses) com a turma:
- 6 Formação (especificar nome do curso):
 Licenciatura
 Pós-graduação/Mestrado
- 7 Horário de trabalho (na escola):
 até 6 h/dia 6-8 horas/dia mais 8 h/dia

DADOS E ACTIVIDADES DA SALA

- 8 Número de alunos:
- 9 Número de auxiliares:
- 10 Tempo diário de actividades da turma:
 até 6 h/dia 6-8 horas/dia mais 8 h/dia não trabalha fora
- 11 Actividades na sala de aula (média por dia):
 até 2 horas/dia até 4 a 6 horas/dia de 2 a 4 horas/dia mais de 6 horas/dia
- 12 Actividades ao ar livre/desporto/brincadeiras (média/dia):
 até 2 horas/dia de 2 a 4 horas/dia até 4 a 6 horas/dia

CONTACTO DAS CRIANÇAS COM LIVROS

- 13 Há contacto com livros na escola? sim não
- 14 Se a resposta for “sim” a criança “lê” ou folheia livros:
 1 vez/semana 1-2 vezes/semana 3-4 vezes/semana diariamente
- 15 Tempo diário de actividades da turma:
 até 6 h/dia 6-8 horas/dia mais 8 h/dia
- 16 As crianças “lêem” ou folheiam os livros:
 sozinhas com professor/auxiliar com outra(s) criança(s) todas as alternativas
- 17 Tempo de duração da actividade de leitura:
 até 1 hora/vez de 1 a 2 horas/vez Outro _____

ESPAÇO DE LEITURA E LIVROS EXISTENTES

- 18 Existe um espaço de leitura na sala de aula? __ sim __ não
- 19 Se a resposta for “sim”, é adequado? __ sim __ não
- 20 Se a resposta à questão 18 for “sim”, como avalia a quantidade de livros existentes:
__ ideal __ suficiente __ insuficiente
- 21 Se a resposta à questão 18 for “sim”, como avalia a qualidade dos livros existentes:
__ maioria bons __ maioria regulares __ maioria maus
- 22 Se a resposta à questão 18 for “sim”, a renovação dos livros é:
__ semanal __ mensal Outro _____
- 23 Existe biblioteca na escola? __ sim __ não
- 24 Se a resposta à questão 23 for “sim”, como avalia a quantidade de livros existentes na biblioteca:
__ ideal __ suficiente __ insuficiente
- 25 Se a resposta à questão 23 for “sim”, como avalia a qualidade de livros existentes na biblioteca:
__ maioria bons __ maioria regulares __ maioria