



A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros de literatura para Educação Infantil e Ensino Médio

Reader's visual education through the lens of Design in Reading: literature books for pre- and high school

LACERDA, Máira Gonçalves; Doutoranda em Design; PUC-Rio

maira_lacerda@hotmail.com

FARBIARZ, Jackeline Lima; Doutora em Educação; PUC-Rio

jackeline@puc-rio.br

Resumo

Compreendendo que o livro de literatura para crianças e jovens, em sua grande maioria, encontra na relação verbo-visual o espaço propício à fruição da poesia e da ficção, o presente artigo assume por objetivo estabelecer a relação entre o Design, presente nos livros de literatura voltados para crianças e jovens chancelados pelas políticas públicas, e o processo de formação visual do leitor. Para isso, propõe-se a análise gráfica dos livros literários selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, relacionando os aspectos gráficos por eles apresentados com o desenvolvimento escolar do leitor na Educação Infantil e no Ensino Médio.

Palavras Chave: Design na Leitura; Design de Informação; livros para crianças e jovens.

Abstract

Acknowledging that most literature books for children and young people find a conducive environment for poetry and fiction fruition in the verbal-visual relationship, this article aims to establish a connection between Design, present in literature books for children and young people sealed by public policies, and the process of reader's visual education. For that, we conducted a graphic analysis of literary books selected by *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), relating the graphic aspects they present to reader's school development in pre- and high school.

Keywords: *Design in Reading; Information Design; books for children and young people.*



1 Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação com o intuito de ampliar e aprofundar o debate educacional que envolve escolas, pais, governos e sociedade – afirmam o compromisso da instituição escolar em garantir à população o acesso aos saberes, instrumentos para o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática (BRASIL, 1997, p. 33). Considerando que o processo de aprendizagem é uma propriedade do sujeito (*Ibid.*, p. 37), dentre os múltiplos fatores presentes na constituição de sua subjetividade, escolhemos refletir sobre a leitura literária no espaço escolar, sendo o livro seu suporte privilegiado.

Pensando em termos do conteúdo textual, existem, nos campos da Literatura e da Educação, critérios que possibilitam a avaliação e seriação das obras de acordo com a faixa etária e nível de ensino, estimulando o aprendizado do leitor e o progresso da sua inserção na cultura letrada. Ao pensarmos, contudo, no conteúdo gráfico e imagético, não encontramos critérios claros de avaliação ou análise de sua adequação às diferentes etapas escolares. Nesse contexto, qual a participação do Design, presente nos livros de literatura para crianças e jovens chancelados pelas políticas públicas, para a formação visual do leitor, isto é, para o processo de educação do olhar e de significação das imagens e das representações gráficas pelo sujeito, a partir da compreensão desses recursos enquanto partes formadoras de uma linguagem visual, de um sistema de signos que contém significado?

Procurando ponderar sobre essa pergunta, o presente artigo tem por objetivo estabelecer, mediante análise quantitativa de amostragem representativa dos livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013 e 2014 – para a Educação Infantil e o Ensino Médio, a relação entre o Design e o processo de formação visual do leitor. Ao consolidar categorias de análise e categorizar os livros selecionados pelo PNBE, tendo o conceito de Design na Leitura como balizador, acreditamos estar contribuindo para evidenciar o potencial do Design para a formação visual do indivíduo em uma sociedade imersa na multimodalidade, fator que ganha especial relevância ao considerarmos o momento presente de questionamento e transformação de parâmetros para a Educação no Brasil.

2 Livro: multimodalidade na construção de um enunciado

Artefato presente no cotidiano de parte significativa das pessoas pertencentes à sociedade contemporânea, o livro se torna objeto quase banal nas práticas culturais da leitura e da escrita. Acostumados a tê-lo por perto, não estamos, em geral, acostumados a refletir sobre sua definição. Nos emocionamos com seu conteúdo ficcional, aprendemos com seu conteúdo científico e nos encantamos com seu conteúdo artístico, mas não costumamos olhar além disso e pensá-lo enquanto objeto construído, ao mesmo tempo pertencente e difusor de comunicação, cultura e arte.

Podemos, por meio de uma definição descritiva do objeto, afirmar que “livro” é um conjunto de cadernos impressos que servem de suporte para a inscrição de algo. Contudo, em uma compreensão focada na relação estabelecida entre objeto e sujeito, o livro, especialmente o livro de literatura, não pode ser restringido por essa definição. O livro é um objeto de comunicação que contém um projeto discursivo construído por diversos modos comunicacionais,



e que alcança o intuito de sua criação por meio da interação com o leitor, durante a experiência literária e o ato de leitura, sendo capaz de propiciar movimentos e transformações nos sujeitos leitores, que dão vida ao objeto-livro e por meio dele ressignificam suas próprias vidas.

Ao ler um livro, o leitor dialoga, ou seja, participa de um processo de “escuta” e “resposta” com o conteúdo contido em suas páginas, em um movimento de apropriação e transformação do discurso presente no livro pelo seu discurso interior. Livro, enquanto locutor capaz de somar diferentes vozes, e leitor, enquanto interlocutor, conversam. Contudo, vale ressaltar que tanto o conteúdo do livro quanto o próprio processo de apropriação do sujeito-leitor sofrem a intervenção de diversos mediadores de leitura.

O conceito de mediador de leitura foi recuperado do documento desenvolvido no Colóquio Roger Chartier: apropriações de um pensamento no Brasil (COELHO; LACERDA; DAUSTER; SIQUEIRA, 2005), no qual, embora o termo mediador não tenha sido especificamente conceituado, seus integrantes foram delimitados. No documento, agentes de produção do livro (escritores, editores, ilustradores, designers, tradutores etc.), agentes formadores (pesquisadores de leitura, professores, pedagogos, familiares etc.) e agentes culturais (bibliotecários, livreiros etc.), enfim, todos os envolvidos no processo que leva a ideia original do livro até o alcance do leitor, foram incluídos na categoria mediadores de leitura.

Contudo, enquanto os agentes formadores e os agentes culturais exercem sua mediação a partir do livro já constituído em sua forma final, não podendo influenciar os enunciados presentes nele, mas apenas o processo de significação decorrente do ato da leitura, os agentes de produção influenciam diretamente na apresentação dos enunciados e, muitas vezes, até mesmo em sua construção, posto que são responsáveis pela materialização do objeto, possibilitando a comunicação com o leitor. A partir dessas reflexões, um caminho possível para se pensar o objeto-livro seria olhar para ele enquanto suporte, veículo ou repositório para a materialização de um pensamento, uma ideia, uma informação, uma narrativa, ou em última instância um enunciado. Mas é necessário compreender que imagens, projeto gráfico e suporte também compõem esse enunciado, influenciando-o e construindo-o de forma conjunta enquanto objeto multimodal.

A partir desse raciocínio, apresentamos o conceito de Design na Leitura, que oferece nova possibilidade metodológica para sustentação de análises no âmbito do Design da Informação. Enquanto o Design do livro se refere unicamente ao projeto do objeto-livro em si, o Design na Leitura, em ampliação à ideia anterior, é a concepção de um projeto para a mediação do ato de ler. Podendo ser definido como projeto interdisciplinar com vistas à fruição do futuro leitor, pensado como ser social e dinâmico participante de um cenário de políticas públicas de leitura, visando ao seu diálogo com o objeto-livro e todas as pessoas participantes de sua produção, o Design na Leitura originou-se na compreensão do livro enquanto objeto criado de forma coletiva e interdisciplinar por diversos profissionais de diferentes áreas, que alcança sua significação na relação com o sujeito leitor.

3 Construção de uma metodologia analítica

Considerada patrimônio cultural, a literatura é reconhecida pelo Ministério da Educação como direito de todo indivíduo, identificando assim como dever do Estado “(...) garantir aos alunos e professores da rede pública de ensino o pleno acesso à cultura e à informação (...)” (BRASIL, 2012, p. 19). Uma das ferramentas utilizadas pelo governo brasileiro para garantir esse direito foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE –, desenvolvido de 1997 a 2014 com o



objetivo de avaliar, adquirir e distribuir obras literárias para formar a biblioteca escolar e fornecer, a estudantes e professores de todo o ciclo básico, material para promover a sua inserção na cultura letrada e na leitura literária (MEC, s/d).

Dessa forma, foram definidos como objeto de análise desta pesquisa os acervos de obras literárias selecionados pelo PNBE dos anos de 2013 e 2014 para Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Médio, os dois extremos da Educação Básica. Devido à grande quantidade de obras que formam os acervos selecionados e a questões práticas de acesso aos objetos-livro, fato que limita e dificulta o processo, aplicou-se a “regra da representatividade” descrita por Bardin (2009, p. 123), ao se definir uma amostragem para delimitação do *corpus*, estipulando para análise 25% de todos os livros selecionados para cada etapa escolar.

Na continuação do processo de organização pré-análise, foram instituídas tipologias, construídas nos âmbitos do mapeamento e aprimoramento das categorias de análise, previamente desenvolvidas (LACERDA; FARBIARZ, OLIVEIRA, 2013), mesclando os processos de categorização por caixa – sistema de categorias previamente definido, de funcionamento teórico e hipotético – e por acervo – sistema de categorias resultantes da classificação analógica e progressiva dos elementos – (*Ibid.*, p. 147). Estipulou-se, ainda, cada objeto-livro analisado com unidade de registro da análise, e a etapa escolar a que se destina como a sua unidade de contexto (*Ibid.*, p.130-133).

A primeira tipologia apresenta uma classificação dos livros quanto à sua materialidade e ao conteúdo verbo-visual, a partir das organizações realizadas por Sophie Van der Linden (2011, p. 24-26) e por Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011, p. 21), ponderadas a partir da realidade editorial brasileira, estabelecendo as seguintes categorias: livro sem ilustração (obras compostas somente por texto), livro com vinhetas (obras que apresentam o texto acompanhado de vinhetas ilustradas), livro com ilustração (obras que apresentam o texto acompanhado de ilustrações, sendo que o texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido), livro ilustrado (obras em que a narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens), livro de imagem (obras em que a narrativa é composta somente por imagem), história em quadrinho (obras que articulam imagens sequenciais organizadas em disposição compartimentada).

A segunda tipologia apresenta as possibilidades de diferencial gráfico nos livros para crianças e jovens. Suas categorias foram organizadas a partir da *Paleta do designer de livros* de Haslam (2007, p. 30) e dos conceitos de Camargo (1995), ampliadas e reorganizadas nas categorias: projeto gráfico com soluções diferenciadas no suporte, na malha gráfica, tipográfica, cromática, no acabamento e sem diferencial. Nesta tipologia, mais de uma opção pode ser marcada para o mesmo objeto-livro e a classificação dos livros é realizada de acordo com a percepção, muitas vezes subjetiva, da ênfase dada pelo projeto do livro ao componente do Design em questão. Por exemplo, todos os livros apresentam um trabalho tipográfico para a composição de seus textos, contudo, um projeto que apresente o texto de forma a se aproximar de uma neutralidade provavelmente não estará marcado nessa categoria. Foram classificados como livro com solução tipográfica diferenciada aqueles em que a tipografia sobressai na composição da página e participa do processo de produção de sentidos do texto. Contudo, é importante informar que não se pretende aplicar as presentes categorias a partir de uma perspectiva de valor da utilização de tais componentes do Design, positivo ou negativo, mas apenas para possibilitar um olhar a respeito da participação dos elementos no design dos livros selecionados.



A terceira tipologia identifica a presença diferenciada de elementos do design gráfico nos livros, seja no projeto gráfico em si, seja nas suas ilustrações, compondo o seu conteúdo imagético. As categorias foram baseadas na listagem dos novos fundamentos do Design, realizada por Lupton e Phillips (2008), em uma revisão aos conceitos estabelecidos pela Bauhaus e por meio de uma visão contemporânea sobre a linguagem visual e sobre sua relação com o conteúdo. Novamente, nesta tipologia, mais de uma opção pode ser marcada para o mesmo objeto-livro e foram utilizados os mesmos critérios descritos anteriormente.

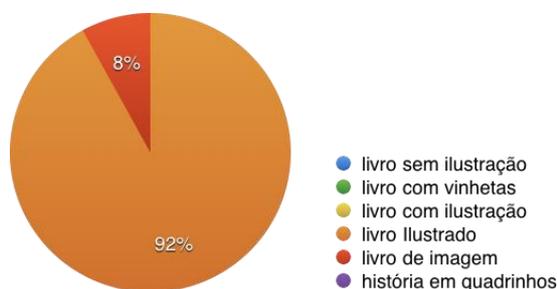
A última tipologia trata da relação que se estabelece entre texto e imagem na construção dos aspectos narrativos do livro, a partir dos vínculos organizados por Linden (*Ibid.*, p. 120-121), e dessa forma não avalia livros sem ilustrações. As conexões entre texto e imagem na construção da narrativa verbo-visual podem se apresentar nas seguintes categorias: redundância (as duas linguagens remetem à mesma narrativa e não produzem nenhum sentido suplementar, podendo ser compostas em sobreposição total ou parcial dos conteúdos), colaboração (texto e imagem trabalham em conjunto, em vista de um sentido comum, e constroem, de forma articulada, um discurso único que emerge da colaboração entre os dois) e disjunção (texto e imagem não entram em estrita contradição, mas não se detecta nenhum ponto de convergência entre as linguagens, que podem apresentar histórias ou narrações paralelas).

4 Em meio a imagens e diversidade: livros para a Educação Infantil

A Educação Infantil, composta pelas etapas de creche e pré-escola, atende crianças de 0 a 5 anos de idade e objetiva o seu desenvolvimento nos aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Segundo o Ministério da Educação, a criança, desde o nascimento, “busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações” (BRASIL, 2013, p. 86). O processo educativo precisa considerar a criança como ser social e histórico, profundamente marcado pelo meio que o envolve, capaz de interagir e produzir cultura, contribuindo para a constituição da realidade ao seu redor, como sujeito único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento (BRASIL, 2006, p. 13). O contato com objetos-livro e com a experiência de leitura nessa etapa escolar promove a entrada da criança no mundo da escrita e da literatura, além de estimular o imaginário e a fantasia. Por meio da mediação realizada por professores e bibliotecários, já que as crianças da Educação Infantil ainda não se encontram na fase de alfabetização e não conseguem ler sozinhas, elas se familiarizam com o objeto-livro e interagem com a linguagem literária.

Ao analisarmos o acervo literário destinado a esse público, percebemos que na Educação Infantil reina, quase absoluto, o livro ilustrado. O oferecimento de livros para a primeira e segunda infância que constroem sua materialidade por meio do texto e da ilustração é quase hegemônico. Sendo o conteúdo textual mediado por um adulto, que deverá ler e contar a história, é o conteúdo visual que irá atrair o olhar da criança enquanto ela escuta e adentra a fantasia, ajudando-a a construir significado para a narrativa.

Gráfico 1 – Classificação da materialidade e do conteúdo verbo-visual do acervo destinado à Educação Infantil (valores percentuais).



Fonte: os autores.

O livro ilustrado *Asa de Papel*, com texto, ilustrações e projeto gráfico de Marcelo Xavier (2007), editado pela Livraria Saraiva, ganhador de diversos prêmios importantes, apresenta forte interação entre texto e imagem e possibilita às crianças, desde a primeira infância, o reconhecimento das verbo-visualidade para a construção de significados. Constituído por meio da colaboração entre texto e imagem, e com discurso verbal direcionado diretamente ao leitor, o livro levanta inúmeras situações nas quais a criança pode se encontrar inserida – na vida real ou na imaginação –, mas apenas na última página é que indica, verbalmente, a leitura como atividade para todos esses momentos. Contudo, tal sugestão está implícita desde o princípio nas ilustrações, com o personagem feito de massinha representado sempre imerso na leitura, exceto exatamente na última página, em que o livro se transforma em asas para o personagem.

Figura 1 – Capa do livro *Asa de Papel* e páginas 4-5 e 8-9 onde se lê o texto “Quando você se sentir só.../ nas curtas, médias e longas viagens/ ou para ir até o infinito no tempo que dura um grito”.

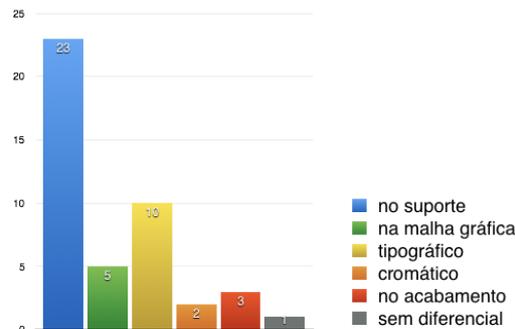


Fonte: XAVIER, 2007.

Em termos de diferencial gráfico, o acervo se mostra bastante diversificado, possibilitando às crianças um contato intenso com variações no suporte, na malha gráfica, na tipografia, na cor e no acabamento, contendo apenas um exemplar que não apresenta nenhum diferencial. Tais variações estimulam as crianças, que ao terem contato com diferentes narrativas conhecem também uma variedade de possibilidades para o objeto que as contêm e descobrem novas formas de configuração visual e material. Sendo o suporte o principal elemento estrutural com diferenciação, estando em destaque em 23 dos 25 exemplares analisados, o acervo organizado pelo PNBE possibilita que as crianças da creches e pré-escolas tenham seus primeiros contatos com o objeto-livro por meio de uma grande variedade de formatos. Como segundo e terceiro elemento em destaque, a tipografia e a malha gráfica apresentam aos leitores variações para a

composição imagética do conteúdo verbal, enfatizando o caráter visual presente também nas letras e no texto em si.

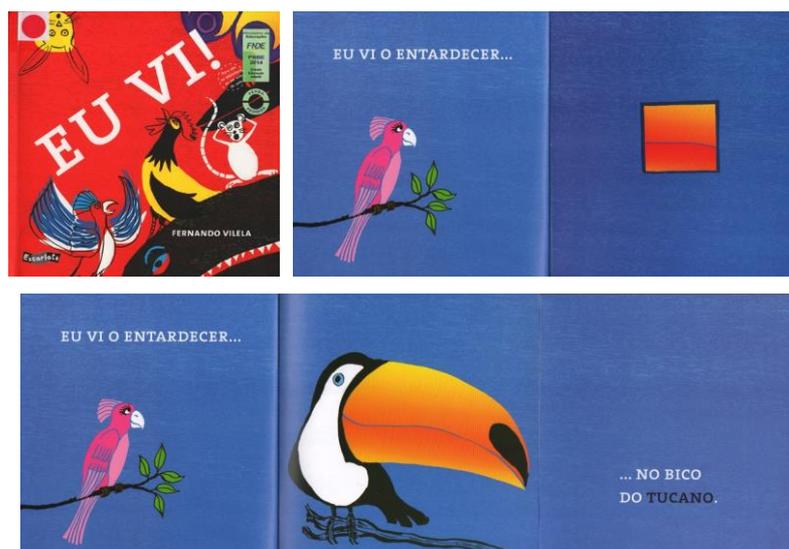
Gráfico 2 – Presença de diferencial gráfico no acervo destinado à Educação Infantil (valores absolutos).



Fonte: os autores.

No livro *Eu vi!*, com textos e ilustrações de Fernando Vilela (2013), com projeto gráfico sem autoria identificada, publicado pela Escarlata, o suporte do livro se destaca não apenas pelo formato quadrado do objeto em si, mas pela formatação das próprias páginas, que se abrem para ampliar a percepção do leitor, assim como seu conteúdo verbo-visual amplia a percepção de mundo ao relacionar a parte e o todo de diferentes animais. Propondo interpretações diversas para aquilo que é visto, dependendo de seu enquadramento, como o entardecer no bico do tucano, olhos na cauda do pavão ou um labirinto nas escamas da cobra, o objeto-livro instaura um jogo de descobertas no desdobrar das páginas.

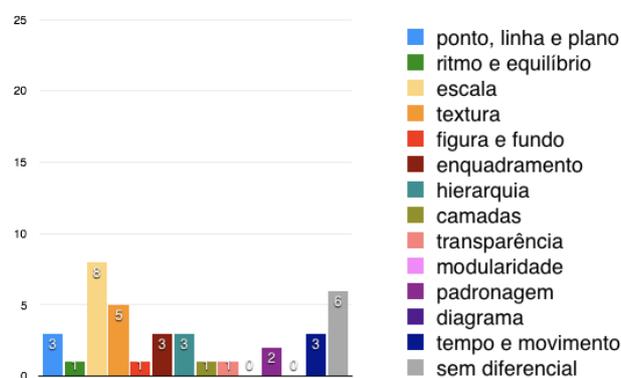
Figura 2 – Capa do livro *Eu vi!* e páginas 6-7 (fechadas e abertas) onde se lê o texto: “Eu vi o entardecer.../ ... no bico do tucano.”



Fonte: VILELA, 2013.

Quanto aos elementos do design gráfico, percebemos que no acervo constam objetos-livro com presença diferenciada de quase todos, já que apenas modularidade e diagrama não estão contemplados. Essa variedade propicia ao leitor contato com diversas possibilidades gráficas e amplia seu repertório visual, contudo, vale ressaltar que seis objetos-livro não possuem nenhuma presença diferenciada desses elementos, quantidade bem mais elevada do aquela sem diferencial gráfico. Escala e textura se destacam no acervo, estando presente em 8 e 5 obras, respectivamente, do total das 25 analisadas.

Gráfico 3 – Presença diferenciada dos elementos do design gráfico no acervo destinado à Educação Infantil (valores absolutos).



Fonte: os autores.

O livro ilustrado *Misturichos*, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno (2012), com projeto gráfico de Katia Harumi Terasaka, publicado pela WMF Martins Fontes, apresenta um besteiário diferente, criado a partir da mistura de desenhos das duas autoras. Tanto as ilustrações desses animais fantásticos quanto a composição tipográfica de seus nomes, em destaque pelo emprego da escala diferenciada, utilizam a textura como diferencial. Construídas a partir de colagem e pintura, essas duas instâncias visuais utilizam como base papéis diversos que já possuíam conteúdo impresso, inclusive com ideogramas orientais, que foi incorporado nas novas formas construídas como textura, em uma composição gráfica elaborada e que estimula a criatividade.

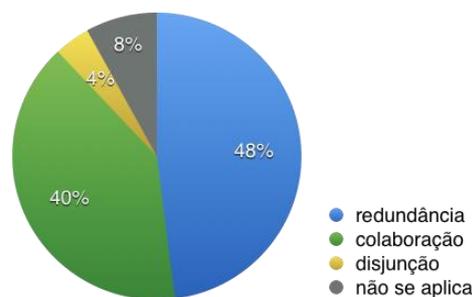
Figura 3 – Capa do livro *Misturichos* e páginas 20-21 onde se lê: “A camelha não tem corcovas, e sim duas asas em seu lugar. Faz um mel muito esquisito... eu é que não quero provar!”.



Fonte: CARVALHO; BUENO, 2012.

Nos aspectos narrativos, a relação entre texto e imagem dos livros participantes do acervo destinado à Educação Infantil possui uma grande predominância de redundância e colaboração, o que é esperado, e mesmo desejado, ao pensarmos no público a que se destina. A redundância, ao manter a congruência entre texto e ilustração, que se repetem na composição da narrativa, possibilita que a criança reconheça nas imagens que observa a mesma história que é narrada pelo adulto que a media – professor, professora, pai, mãe –, como acontece no livro *Eu vi!*. A colaboração, por sua vez, possibilita que a criança reconheça a construção narrativa a partir da cooperação entre as duas linguagens e descubra as potências da verbo-visualidade, como acontece em *Asa de Papel* e *Misturichos*. É interessante observar que, apesar de ser uma relação muito mais complexa e que pede uma ação mais participativa do leitor para a construção de sentidos durante a experiência de leitura e contar com apenas um objeto-livro, até a disjunção se apresenta no acervo como opção narrativa para a relação texto-imagem.

Gráfico 4 – Relação entre texto e imagem nos aspectos narrativos no acervo destinado à Educação Infantil (valores percentuais).



Fonte: o autor.

Dessa forma, observando o acervo da Educação Infantil como um todo, percebemos um conjunto rico em variedade, composto em grande parte por objetos-livro que se aproximam do conceito de Design na Leitura, considerando o sujeito leitor e suas especificidades ao mesmo tempo que propiciam a expansão de seu repertório verbo-visual.

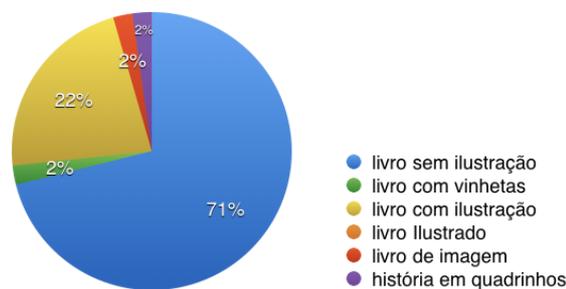
5 Em meio a padronizações e homogeneidade: livros para o Ensino Médio

Após os nove anos do Ensino Fundamental, o estudante – entre 15 e 17 anos, em situação ideal – ingressa no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e composta por três séries. Essa etapa escolar se diferencia das demais pois nela se procura consolidar todo o trabalho realizado até então e atingir a edificação da cidadania, na preparação para a conclusão do processo formativo do sujeito e o alcance da sua autonomia (BRASIL, 2013, p. 145). Os estudantes dessa etapa escolar são adolescentes e jovens a caminho da vida adulta. Seus valores, comportamentos, interesses e necessidades precisam ser considerados pela instituição escolar. O jovem está imerso em um processo de questionamento da realidade característico do sujeito que está se preparando para assumir o papel de responsável pela própria vida, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar, e com isso surge a ansiedade em relação ao futuro, a necessidade de expressar a sua opinião e a valorização da sociabilidade.

A leitura literária, por possuir um potencial humanizador, capaz de possibilitar ao leitor o conhecimento de si próprio e do mundo, tem especial relevância para esse jovem, em processo de formação de sua subjetividade. A linguagem visual presente nos objetos-livro que lhes são

ofertados possibilita que construam significado a partir da verbo-visualidade e entrem em contato com a multimodalidade, que irá se apresentar para ele em diferentes situações da vida adulta. Ao olharmos para a materialidade do acervo organizado pelo PNBE, contudo, percebemos que quase três quartos do acervo é composto por livros sem ilustração, isto é, livros cuja narrativa se apresenta unicamente de forma verbal e que, na maioria das vezes, limitam as representações imagéticas e gráficas à capa. Com participação bem menor, mas ainda significativa, livros com ilustração apresentam a linguagem visual como parte constituinte da narrativa, todavia, sempre de forma subordinada ao conteúdo textual.

Gráfico 5 – Classificação da materialidade e do conteúdo verbo-visual do acervo destinado ao Ensino Médio (valores percentuais).



Fonte: os autores.

A ilha, de Flávio Carneiro (2012), publicado pela JPA e *A ostra e o bode*, de Carlos Herculano Lopes (2012), publicado pela Cameron, ambos com projeto gráfico sem autoria identificada, são exemplos da literatura destinada ao público jovem que utiliza apenas a linguagem verbal para a composição da sua narrativa. Seja no romance de ficção científica futurista, em que uma ilha paradisíaca seria o último refúgio da raça humana, ou nas crônicas de pequenos acontecimentos do cotidiano, com seus surpreendentes acasos e inesperados heróis, o visual não é compreendido, dentro do projeto editorial, como necessário para a experiência de leitura. E ao considerarmos o momento do jovem leitor, já completamente capacitado para a compreensão do verbal, podemos pensar que tal afirmação é adequada, o visual não é necessário para a sua compreensão. Mas será que sua interlocução não poderia ser proveitosa, instigante e mesmo provocadora para a experiência de leitura?

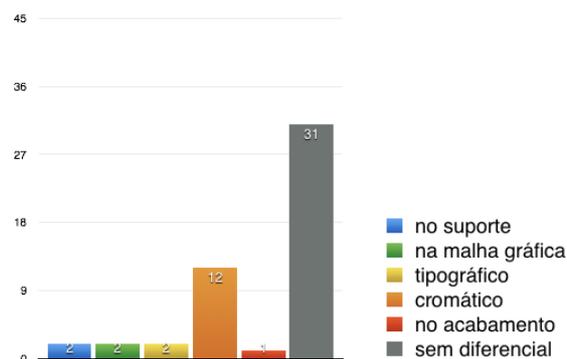
Figura 4 – Capa e páginas 10-11 do livro *A ilha* (imagem da capa: Ovídio Villela sobre Nicolao Facchinetti – 1850); capa e páginas 18-19 do livro *A ostra e o bode* (autoria da capa: Carolina Vaz).



Fonte: CARNEIRO, 2012; LOPES, 2012.

Em termos de representação gráfica, percebemos, também, uma grande maioria de objetos-livro sem diferencial. Como nos exemplos anteriores, o suporte e demais elementos estruturantes do objeto se apresentam de maneira neutra, independente do conteúdo que abrigam. Romances futuristas e de época, crônicas do cotidiano e contos fantásticos, as mais diferentes narrativas e seus personagens recebem “casas” semelhantes e se apresentam de forma similar ao leitor.

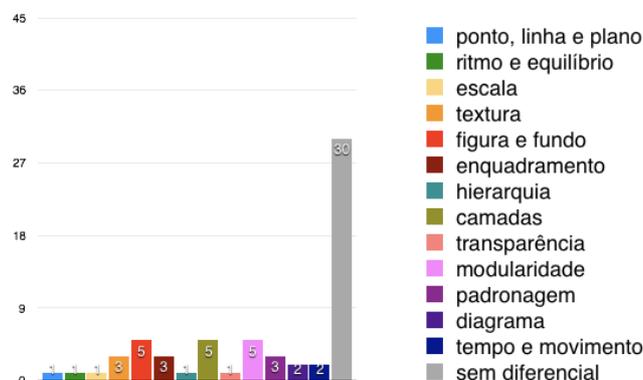
Gráfico 6 – Presença de diferencial gráfico no acervo destinado ao Ensino Médio (valores absolutos).



Fonte: os autores.

O mesmo resultado homogêneo, com poucos objetos-livro que buscam soluções diferenciadas, é encontrado na análise da presença de elementos do design gráfico, com cerca de 67% do acervo não apresentando nenhum diferencial. Dentre aqueles objetos que buscam uma apresentação gráfica distinta, a utilização de figura e fundo, camadas e modularidade, se destacam levemente, e todos os elementos aparecem pelo menos em um objeto-livro. Dessa forma, podemos inferir uma busca do mercado editorial, quando escolhe romper com a apresentação neutra e impessoal do conteúdo textual, por formas gráficas diversificadas. Todavia, devido à pouca participação, o contato do leitor com essa variedade se dilui no acervo.

Gráfico 7 – Presença diferenciada dos elementos do design gráfico no acervo destinado ao Ensino Médio (valores absolutos).

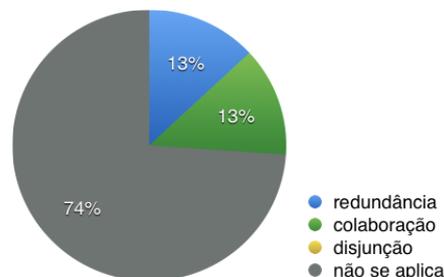


Fonte: os autores.

Nos aspectos narrativos, a parte do acervo que possui relação entre texto e imagem se

divide igualmente entre redundância e colaboração. Considerando o desenvolvimento do estudante de Ensino Médio, podemos inferir que os livros destinados a esse público que optam pela redundância das imagens o fazem por colocar a ilustração como acessório estético, já que ao repetir o conteúdo textual, apesar de continuar a exercer a mediação da leitura, sua participação na narrativa não produz novos significados. Essa opção apresenta conceitos visuais ao leitor, mas não considera a potência da imagem enquanto linguagem, ratificando a supremacia do verbal sobre o visual. Já os livros que trabalham com colaboração exploram as conexões entre verbal e visual e ampliam a experiência de leitura para a multimodalidade. Contudo, não foram encontrados objetos-livro que trabalhassem a disjunção, a relação mais instigante para essa etapa escolar por propiciar diferentes narrativas nos diferentes conteúdos e solicitar que o leitor busque relacioná-las por meio da experiência de leitura.

Gráfico 8 – Relação entre texto e imagem nos aspectos narrativos no acervo destinado ao Ensino Médio (valores percentuais).



Fonte: os autores.

No livro *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baum (2012), com ilustrações de Alvim e projeto gráfico de Retina 98, publicado pela Barba Negra, o texto clássico, que conta as aventuras de Doroty e Totó pela terra de Oz, é acompanhado de ilustrações expressivas contemporâneas, que trazem o conceito de tempo e movimento por representar sobreposições que simulam os deslocamentos dos personagens. Posicionadas sempre em dissociação com o texto, e ocupando ocasionalmente o espaço da página dupla, as ilustrações – realizadas a traço com uma técnica próxima ao esboço, focada apenas nos personagens e objetos principais – apresentam uma estética diferenciada daquela comumente associada à história, a partir do filme americano produzido pela Metro-Goldwyn-Mayer em 1939, e mesmo daquela descrita por Baum, na qual Oz é um lugar maravilhoso e extremamente colorido em oposição ao cinza Kansas de onde a menina é levada por um ciclone. Contudo, ao se relacionar em redundância com o conteúdo verbal, as ilustrações não exercem função narrativa significativa, e com projeto gráfico simples, que busca a neutralidade, a experiência de leitura entre sujeito leitor e objeto-livro se circunscreve especialmente ao texto.

Figura 5 – Capa e páginas 40-41 e 188-189 do livro *O Mágico de Oz*.



Fonte: BAUM, 2012.

Isto posto, ao olharmos para o conjunto do acervo ofertado aos jovens estudantes, percebemos uma grande maioria de livros sem ilustração e sem diferencial, que se distinguem apenas pelas capas; um “silêncio” da linguagem visual, que se apresenta de forma neutra nos diferentes livros e limita o diálogo potencial com o sujeito leitor, afastando os objetos do conceito de Design na Leitura. Todavia, alguns exemplos demonstraram que quando o objeto-livro opta por se particularizar, utiliza recursos gráficos que o aproximam do conceito e demonstram ao leitor a potência da linguagem visual.

6 Considerações sobre a formação visual do leitor e o Design na Leitura

Quando falamos em progressão de complexidade, falamos de um desenvolvimento dos múltiplos aspectos que compõem o livro de forma a tornarem o objeto continuamente mais complexo e propiciador de mais camadas significativas. Em termos da complexidade gráfica, nos referimos ao desenvolvimento da linguagem visual, composta pelas ilustrações e pelos recursos gráficos do projeto editorial, de forma a aumentar as possibilidades de construção de sentidos do leitor. Em situação ideal, com vistas a um projeto de formação visual do sujeito, defendemos que a linguagem visual deveria acompanhar o movimento da linguagem verbal, isto é, crescer em complexidade conforme o leitor avança no seu processo de formação e ganha mais possibilidades para compreender e interpretar os diversos conteúdos. Ao avaliarmos essa progressão, todavia, precisamos considerar que nem sempre estamos lidando com critérios objetivos, já que nosso objeto de estudo é um objeto de arte, e a arte escapa muitas vezes em direção ao subjetivo e ao particular. Mas quando se pondera sobre o livro de literatura para crianças e jovens inserido no contexto escolar, e mais especificamente no conjunto desses objetos que formam o acervo disponível aos estudantes, é necessário que, salvaguardando seu valor literário e estético, ele esteja inserido em um pensamento pedagógico com vistas à formação do leitor, tanto em relação ao conteúdo textual quanto ao visual.

Enquanto na Educação Infantil foram identificados acervos extremamente ricos graficamente – com predominância do livro ilustrado, variedade de relações entre texto e imagem nos aspectos narrativos e diversidade de diferencial gráfico e elementos do design gráfico –, quando avançamos para o Ensino Médio encontramos um cenário mais uniforme – com soberania absoluta dos livros sem ilustração, sem diferencial gráfico ou dos elementos do design gráfico. O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, e se espera que nele o jovem estudante se desenvolva como sujeito autônomo e crítico para atuar na sociedade, e isso inclui relação com as diferentes linguagens e com a multimodalidade. Pelo acervo organizado pelo



PNBE, contudo, o conteúdo verbal é privilegiado sobre o visual, e o jovem encontra um grande repertório de narrativas verbais que ampliam sua visão de mundo, mas poucas possibilidades visuais, que limitam o repertório visual ao seu alcance.

A partir da proposta analítica desenvolvida, é possível afirmar que o Design não apresenta uma progressão de complexidade gráfica correspondente ao desenvolvimento escolar do leitor; ao inverso, conforme os leitores avançam no processo escolar e na compreensão do conteúdo textual presente no objeto-livro, o conteúdo gráfico e imagético tende a diminuir em quantidade e complexidade. Nos acervos organizados pelo PNBE, percebemos que enquanto as crianças da Educação Infantil são estimuladas a construir sentidos por meio da verbo-visualidade, no Ensino Médio o conteúdo verbal é privilegiado e os jovens encontram poucas possibilidades gráficas e imagéticas.

Todavia, cabe ressaltar que não se defende que todos os livros devam apresentar ilustrações ou mesmo recursos gráficos elaborados, mas o problema é percebermos que a complexidade gráfica desaparece dos objetos-livro destinados aos jovens estudantes, encerrando uma possibilidade formativa e segregando a linguagem visual como algo que só caberia à Educação Infantil. A suspensão da participação ativa da linguagem visual na construção do objeto-livro afasta o leitor do contato com a imagem e com os recursos gráficos conectados à construção de significados, dessa forma interrompendo qualquer possibilidade de um processo de formação visual do estudante. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica e as políticas públicas de leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, reconhecerem a importância de uma formação multimodal do sujeito, que o capacite a agir criticamente na sociedade a partir de diferentes modos comunicacionais, os objetos-livro selecionados para viabilizar esse projeto não materializam tal conceito.

O livro de literatura possibilita a crianças e jovens o contato com a própria subjetividade e com diferentes realidades e culturas; por meio da experiência literária o leitor encontra perspectivas diversificadas que o ajudam a nortear a própria vida e projetar o futuro. Constata-se, portanto, a relevância do processo de formação do leitor; e defendemos que tão importante quanto a formação do sujeito na cultura letrada é a formação visual, que irá possibilitar a produção de sentidos na verbo-visualidade. O contato com livros possuidores de um projeto de Design na Leitura, além de aproximar crianças, jovens e leitura literária, permite a construção de um olhar consistente sobre a linguagem visual e apresenta conceitos que participam da formação visual do sujeito. Ao possibilitarmos que crianças e jovens se formem sujeitos leitores potentes na interpretação e significação da verbo-visualidade, possibilitamos que se tornem sujeitos críticos e agentes de mudanças dos sistemas ideológicos sociais circundantes.

7 Bibliografia

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2009.

BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. Ilustrações Alvim. Tradução Santiago Nazarian. Rio de Janeiro: Barba Negra, 2012. (Seleção PNBE 2013 – Ensino Médio)

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da

Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Edital de Convocação 04/2012**: Edital de Convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2014. Brasília: Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão; Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CARNEIRO, Flávio Martins. **A ilha**. Rio de Janeiro: JPA, 2012. (Seleção PNBE 2013 – Ensino Médio)

CARVALHO, Beatriz; BUENO, Renata. **Misturichos**. Ilustrações das autoras. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Seleção PNBE 2014 – Educação Infantil – Pré-Escola)

COELHO, Luiz Antonio Luzio; LACERDA, Nilma Gonçalves; DAUSTER, Tania; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Colóquio Roger Chartier**: apropriações de um pensamento no Brasil. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Documento final. Rio de Janeiro, 15 de setembro de 2005.

HASLAM, Andrew. **O livro e o designer II**: Como criar e produzir livros. Tradução Juliana A. Saad e Sérgio Rossi Filho. São Paulo: Edições Rosari, 2007.

LACERDA, Maíra Gonçalves; FARBIARZ, Jackeline Lima; OLIVEIRA, Izabel Maria de. **Design na leitura**: uma possibilidade de mediação entre o jovem e a leitura literária. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

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

LOPES, Carlos Herculano. **A ostra e o bode**. Rio de Janeiro: Cameron Editora, 2012. (Seleção PNBE 2013 – Ensino Médio)

LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer Cole. **Novos fundamentos do design**. Tradução Cristian Borges. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MEC. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**: Apresentação. [s/d] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=575. Acesso em 23 abril 2015.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VILELA, Fernando. **Eu vi!** Ilustrações do autor. São Paulo: Escarlata, 2013. (Seleção PNBE 2014 – Educação Infantil – Creche)

XAVIER, Marcelo. **Asa de papel**. Ilustrações do autor. São Paulo: Livraria Saraiva, 2007. (Seleção PNBE 2014 – Educação Infantil – Creche)