

Que vizinhos são esses? Palavras, imagens e práticas pedagógicas construindo significados para o livro ilustrado

Renata Junqueira de Souza
Marcela de Araújo Lira

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual Paulista

Email: recellij@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>

Marcela de Araújo Lira

Universidade de Aveiro – Portugal

Email: celalira@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9422747761159820>

Resumo

O livro ilustrado não é definido meramente pela presença de imagem e de texto, mas pela carga significativa advinda dessa relação mútua, de modo que a interação entre as duas linguagens se faz indispensável para a produção de sentido. Considerando-se a escassez de pesquisas acerca do tema e a necessidade de dar mais visibilidade a esse tipo específico de obra, este artigo tem por objetivo verificar como ocorrem as interações entre palavras e imagens no contexto de livros ilustrados e propor estratégias de leitura para o trabalho com livros infantis. Primeiramente, serão abordados os elementos delimitadores do livro ilustrado e seus paratextos, utilizando os conceitos teóricos de Camargo (1995), Linden (2011), Nikolajeva e Scott (2011), no que diz respeito ao estudo dos livros ilustrados. Em seguida, serão propostas estratégias para a leitura da obra *Meu vizinho é um cão*, de Isabel Minhós Martins (2010), sob a perspectiva de Solé (1998) e Yopp e Yopp (2001). As estratégias de leitura aqui sugeridas têm como ponto em comum a intenção de refutar a ideia de que as imagens seriam simplesmente elementos facilitadores para crianças em processo de autonomia de leitura. Desse modo, as análises e as propostas expostas trazem como resultado um leitor que dialoga mutuamente com o texto verbal, visual e paratextos e pode, nesse sentido, compreender melhor um livro ilustrado.

Palavras-chave: Livro Ilustrado. Estratégias de Leitura. Literatura Infantil.

Recebido em: 21/08/2017

Aprovado em: 07/10/2017

Abstract

Which neighbors are these? Words, images and pedagogical practices building meaning for picture book

A picture book is not defined only by the presence of image and text, but by the signficatory power that arises from this mutual relation, so that the interaction between the two languages becomes indispensable for the production of meaning. Considering the lack of research on the subject and the need for more visibility on this specific type of work, the following article aims to verify how the interactions between words and images in the context of picture books, as well as propose reading strategies for the work carried out with children's literature books. At the beginning, the delimiting elements of the picture book and its paratexts will be approached using the theoretical concepts of Camargo (1995), Linden (2011), Nikolajeva and Scott (2011), with regard to the study of picture books. Next, strategies will be proposed for the reading of *Meu cachorro é um cão* (My neighbor is a dog) (2010), by Isabel Minhós Martins, from the perspective of Solé (1998) and Yopp and Yopp (2001). The reading strategies suggested herein have as a common point the intention to refute the idea that the images would simply be facilitators for children in the process of becoming independent readers. In this way, the analyzes and the proposals exposed result in a reader who dialogues with verbal, visual and paratexts and can, in this sense, understand better a picture book.

Keywords:

Picture Book.
Strategies of
Reading,
Children's
Literature.

Resumen

¿Qué vecinos son esos? Palabras, imágenes y prácticas pedagógicas construyendo significados para el libro ilustrado

El libro ilustrado não se define meramente por la presencia de la imagen y el texto, sino también por la carga significativa que resulta de esta interrelación, de modo que la interacción de estos dos lenguajes es imprescindible para la creación de sentido. Considerándose los pocos estudio sobre el tema y la necesidad de dar más visibilidad a ese tipo concreto de obra, este artículo tiene como objetivo verificar como ocurren las interacciones entre palabras y imágenes en los libros ilustrados y proponer estrategias de lectura para el trabajo con libros infantiles. En primer lugar, se abordarán los elementos delimitadores del libro ilustrado y sus paratextos utilizando los conceptos teóricos de Camargo (1995), Linden (2011), Nikolajeva y Scott (2011), en lo que se refiere al estudio de los libros ilustrados. A continuación, se propondrán estrategias para la lectura de la obra *Meu vizinho é um cão* (Mi vecino es un perro) (2010), de Isabel Minhós Martins, a partir del análisis de Solé (1998) y Yopp y Yopp (2001). Las estrategias de lectura aquí sugeridas tienen como punto en común la intención de rebatir la idea de que las imágenes serian sencillamente elementos facilitadores para niños en proceso de desarrollo de autonomía lectora. De este modo, las análisis y las propuestas expuestas traen como resultado un lector que dialoga mutuamente con el texto verbal, visual y paratextos y puede, en ese sentido, comprender mejor un libro ilustrado.

Palabras clave:

Libro ilustrado.
Estrategias de
Lectura.
Literatura
Infantil.

Paratextos: significando o livro infantil

Desde que as imagens começaram a se fazer presentes nos livros voltados para o público infantil, a função e o status desses recursos gráficos sofreram modificações. À medida que as técnicas de impressão evoluíram, as imagens foram ocupando mais espaço nas obras e, conseqüentemente, ganhando maior importância, de modo que se tornaram um aspecto intrínseco aos livros de literatura infantil. As imagens, que, em sua maioria, somente acompanhavam o texto, passaram a ter grande valor significativo nas obras, dando origem a novos tipos de livros infantis.

O termo “livro ilustrado” designa um objeto de características exclusivas e indispensáveis. Em muitos países, segundo Linden (2011), não existe um nome fixo para defini-lo, e, quando há, de modo geral, acaba sendo pouco experimentado pelo público. No Brasil, ainda há imprecisão no momento de nomear esse tipo particular de obra. Em muitas situações, termos como “livro ilustrado”, “livro de imagem” ou mesmo “livro infantil” são utilizados sem muito critério e acabam tratando diferentes objetos indistintamente.

Para Barbara Kiefer (1995), o livro ilustrado é um objeto de arte único, uma combinação entre a imagem e a ideia/palavra que permite ao leitor perceber mais do que a soma dessas partes. A autora afirma que:

[...] não podemos mais olhar uma única ilustração no livro e examinar as palavras sem as imagens, o mesmo para um telespectador que vê cinco minutos de um filme de duas horas ou uma pessoa que ouve uma música em um espetáculo de uma ópera sem ver os cantores, eles não podem dizer que tiveram a experiência por completo. (KIEFER, 1995, p. 6).

Desse modo, o livro ilustrado pode ser bastante rico em informações, que, muitas vezes, estão, aparentemente, para além da narrativa, mas que podem enriquecê-la. Sendo assim, para compreendê-lo amplamente, devemos entender também os paratextos que formam o livro.

Perceber que o formato do livro é importante para o seu resultado final e discernir que a escolha geralmente está nas mãos do editor ou é opção do criador também podem ajudar nas escolhas que se faz para aproximar crianças e livros. Tendo em vista que o livro ilustrado deve ser pensado, sobretudo, no seu formato depois de aberto, o fato de ser retangular ou quadrado, vertical ou horizontal pode mudar o efeito procurado pelo ilustrador e, conseqüentemente, a própria relação livro-leitor. Segundo Linden (2011), o formato “à francesa”, que é vertical, isto é, mais alto do que largo, deixa as imagens mais isoladas, de

modo que as composições ficam menos marcadas na sequência das páginas. A exploração da verticalidade do papel por parte do ilustrador pode reforçar significativamente algumas ideias postas no plano verbal.

Já o formato “à italiana”, que é horizontal, “permite uma organização plana das imagens, favorecendo a expressão do movimento e do tempo, e a realização de imagens sequenciais” (LINDEN, 2011, p. 53). Várias obras infantis se utilizam da espacialidade do livro que, quando bem explorada, pode criar cenas de movimento. Dessa maneira, quando o ilustrador usa imagens sequenciais e de sucessão simultânea, através da repetição de uma figura numa mesma página, o efeito de movimento na cena é alcançado. Isso só é possível graças ao espaço horizontal disponível a partir da abertura da página dupla, frequente nos livros ilustrados. Sendo assim, muito além de uma escolha meramente editorial, o formato do livro pode influenciar diretamente na dinâmica da imagem e também da narrativa como um todo.

Outro paratexto pertinente é a capa, pois é para ela que se voltam os primeiros olhares de quem busca um livro, e, sendo o “lugar de todas as preocupações de marketing, a capa constitui, antes de mais nada, um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura” (LINDEN, 2011, p. 57). Por transmitir informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero etc., a capa introduz o livro antes mesmo de este ser aberto, e expõe aspectos que somente seriam revelados posteriormente, ao longo da leitura. A capa de um livro se constitui pela primeira e quarta capas (ou contracapa), que podem ser independentes ou compor uma única imagem. Nesse sentido, o ilustrador ou capista podem antecipar informações ou dar dicas preciosas acerca do enredo, já a partir da capa. Com o mesmo efeito e importância, está o título. Há alguns bem-humorados e reveladores, que já introduzem o enredo ou, ao contrário, criam um contraponto com o enredo.

Há também as guardas, que, por sua vez, possuem uma função primária material, na medida em que ligam o miolo do livro à capa, recobrando sua parte interna. Desse modo, em livros voltados para o público adulto de modo geral, as guardas costumam se limitar à sua funcionalidade. No entanto, em alguns livros ilustrados, esses componentes podem assumir uma função diferente. Segundo Linden (2011, p. 59), nesse tipo de obra:

As guardas são em geral coloridas. Isso para conduzir o leitor a uma certa disposição de espírito. Na relação com o livro, trata-se de um momento importante, o da abertura em duas acepções: de um objeto de duas dimensões passando para uma terceira, e a abertura do assunto.

Ao mesmo tempo, muitas vezes, as guardas carregam conteúdos que se relacionam com o restante do livro. Embora seja mais comum que as guardas iniciais e finais sejam idênticas, há casos em que a narrativa do livro ilustrado pode começar na guarda inicial, da mesma forma que a guarda final pode solucionar impasses não resolvidos ao longo da história ou até mesmo sugerir um final diferente para a obra.

Há guardas que optam por “retratar o personagem principal várias vezes [...], apresentando diversas ações, quase sempre não mencionadas no livro” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 315). Percebe-se, portanto, uma série de técnicas já observadas por pesquisadores no que diz respeito à composição das guardas, indicando a importância desse paratexto no contexto de muitos livros ilustrados.

De modo semelhante, o frontispício, ou folha de rosto, traz indicações básicas acerca da obra, quais sejam: título, nome do autor, do ilustrador e da editora. É comum que tais informações venham acompanhadas por uma pequena ilustração; muitas vezes o detalhe de uma imagem que aparecerá mais adiante ou algum elemento ou personagem da narrativa. No entanto, há casos em que esse elemento visual não é meramente decorativo. Por vezes, as ilustrações presentes em frontispícios podem revelar-se elementos ora estimulantes, ora determinantes para o desenrolar da trama. Quando isso acontece, o caráter puramente paratextual da folha de rosto é deixado de lado e esta passa a ser parte integrante da narrativa.

Muitas vezes, os paratextos não apresentam exatamente uma história, mas eles podem introduzi-la e despertar no leitor a vontade de ler. Segundo Nikolajeva e Scott (2011), começar a história nas guardas iniciais, no falso rosto (o que vem antes da folha de rosto), ou frontispício, faz com que os criadores de livros ilustrados forneçam diversas soluções de imagem que antecipam a história. Contudo, “infelizmente, esses elementos desaparecem com muita frequência ou são corrompidos pelas traduções, reimpressões e edições do livro em brochura” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 319). Desse modo, além da desatenção com o texto visual que compõe esse tipo de obra, os elementos paratextuais são ainda mais comumente negligenciados. Pode-se perceber, portanto, que, embora haja preocupação e zelo por parte dos autores, é comum que leitores, editores e mediadores ignorem o fato de que tudo o que envolve a materialidade do livro ilustrado deve ser não apenas percebido, mas explorado de modo a considerá-la parte integrante da narrativa.

Dinâmicas entre palavras e imagens

O livro ilustrado encontra-se entre dois extremos tanto para o mediador que irá explorá-lo quanto para o leitor, que deveria ser estimulado a compreender as dinâmicas entre palavras e imagens: obras constituídas apenas por texto; e obras compostas exclusivamente por imagens. No entanto, o livro ilustrado vai além da ideia da copresença para que haja uma necessária interação entre texto e imagens, de modo que “o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e sim, emerge da mútua interação entre ambos” (LINDEN, 2011, p. 86). Sendo assim, o livro ilustrado deve ser pensado a partir dessa interdependência essencial.

Para Luís Camargo (1995), há livros em que as ilustrações dialogam com o texto e, nesse sentido, o autor sugere que as imagens podem ter diversas funções, entre elas: (1) função descritiva – a ilustração descreve objetos, personagens, cenários; (2) função simbólica – a ilustração representa uma ideia expressa no texto; e (3) função expressiva – emoções são transmitidas através de gestos, posturas e expressões faciais das personagens, e também a partir de elementos plásticos, como espaço, luz e cor.

Ainda sobre a inter-relação entre palavras e imagens em livros ilustrados, Linden (2011) esclarece que, no livro ilustrado, há uma preponderância da imagem em relação ao texto, sobretudo no nível espacial, mas, muitas vezes, também no nível semântico. Conforme a autora, textos curtos permitem um ritmo de leitura mais equilibrado entre as duas expressões, haja vista a necessidade de “idas e vindas” entre as mensagens do texto e as da imagem. Um texto que, por exemplo, retrate minuciosamente uma personagem correria o risco de parecer redundante em relação à imagem representativa de tal personagem. Partindo desse pressuposto, o texto do livro ilustrado deve ser, segundo Linden (2011), elíptico e incompleto. Nikolajeva e Scott (2011, p. 15), por outro lado, enaltecem a troca estabelecida nesse tipo de obra, afirmando que:

O texto verbal tem suas lacunas e o mesmo acontece com o visual. Palavras e imagens podem preencher as lacunas umas das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo ou independentes entre si.

As autoras sugerem ainda que grande parte dos trabalhos envolvendo literatura infantil e ilustração se concentra na diversidade temática ou na estilística. Isto é, em muitos estudos, ora as imagens são isoladas do contexto do livro e analisadas a partir de sua qualidade estética, ora os livros ilustrados são tratados como parte integrante da ficção infantil, passando

a ser analisados com uma abordagem literária, com base em discussões de temas, ideologias ou estruturas de gênero. Esses estudos, de modo geral, deixam de lado o aspecto visual ou tratam as ilustrações como secundárias. Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 18), ainda há carência “de ferramentas para decodificar o texto específico dos livros ilustrados, o texto criado pela interação das informações verbais e visuais”. Como é possível observar, as autoras criticam a falta de instrumentos teóricos que deem conta da interação entre palavras e imagens, interação esta que, para elas, refere-se ao próprio texto do livro ilustrado.

Assim, Nikolajeva e Scott (2011) identificam dinâmicas que abarcam a grande maioria das obras em circulação. De modo geral, é possível dividir os livros ilustrados em dois grandes grupos, dependendo da participação ativa ou passiva do leitor/espectador na forma como as lacunas deixadas pelas palavras e/ou pelas imagens venham a ser preenchidas. Quando palavras e imagens apenas se reforçam, não abrindo espaço, portanto, para interpretações por parte dos leitores, lançam mão do conceito de reforço para classificar essas inter-relações redundantes ou simétricas, tendo em vista que as imagens podem ser percebidas como comentários do texto escrito. Contudo, quando palavras e imagens suscitam informações alternativas e estabelecem uma relação de contradição entre si, abre-se espaço para uma gama de leituras e interpretações. A fim de caracterizar obras que empregam esse tipo de inter-relação entre palavras e imagens, as autoras adotam o conceito de contraponto.

Quando a imaginação do leitor não é instigada, uma vez que as lacunas são preenchidas ora pelo texto, ora pela imagem, os livros ilustrados podem ser classificados como complementares ou simétricos. Os livros ilustrados são considerados “complementares” quando palavras e imagens preenchem suas respectivas lacunas, não exigindo muito da imaginação do leitor. Já os simétricos são caracterizados pela ocorrência de lacunas idênticas nas palavras e imagens (ou pela ausência de lacunas). Os livros ilustrados complementares e simétricos, portanto, não apresentam lacunas abertas a interpretações por parte do leitor (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Semelhantemente às Nikolajeva e Scott (2011), Linden (2011) adota a noção de redundância, que corresponde a um tipo de “grau zero” da relação do texto e da imagem, levando-se em conta que não há sentido suplementar, ou seja, ambas as narrativas estão centradas em ações, personagens e acontecimentos idênticos.

Quando as ilustrações seguem o texto verbal, elas tendem a ser mais decorativas, independentemente de sua qualidade artística. Na realidade, Nikolejeva e Scott (2011) classificam esse tipo de obra mais como um livro *com* ilustração do que como um livro ilustrado, considerando que o texto pode ser lido de forma independente, sem maiores prejuízos. No entanto, Linden (2011) esclarece que:

Por definição, conteúdos idênticos são impossíveis, já que texto e imagem pertencem a linguagens distintas. A redundância se refere à congruência do discurso, o que não impede, por exemplo, que a imagem forneça detalhes sobre os cenários ou desenvolva um discurso estético específico. (LINDEN, 2011, p. 120).

Sendo assim, pode-se dizer que, dentro dessa relação de redundância, tanto o texto quanto a ilustração, em essência, carregam as mesmas informações, embora ambas tragam conteúdos individuais específicos. Ainda segundo Linden (2011), há dois tipos de redundância: sobreposição total dos conteúdos, em que nada, no texto ou na imagem, vai além do outro; ou sobreposição parcial, em que há congruência do discurso, mas um deles diz mais do que o outro.

Já os livros ilustrados que empregam contrapontos são caracterizados por uma interação entre palavras e imagens que suscita informações alternativas, abrindo, com isso, margem para uma gama de leituras e interpretações. Nikolejeva e Scott (2011, p. 42) categorizam uma variedade de contrapontos, a saber: (1) contraponto no endereçamento, quando “[l]acunas textuais e visuais são deliberadamente deixadas para serem preenchidas de maneiras diferentes pela crianças e pelo adulto”; (2) contraponto no estilo, quando há contradições nos estilos das palavras e das imagens (ex.: irônico/não irônico, sério/humorístico, romântico/realista etc.); (3) contraponto no gênero ou modalidade, quando há uma tensão entre a narrativa “objetiva” (geralmente, contada pelo texto verbal) e a “subjativa” (expressa pelas imagens); (4) contraponto por justaposição, quando há histórias visuais paralelas, ou seja, imagens que narram uma história e imagens que remetem a uma outra narrativa; (5) contraponto na perspectiva, quando tem uma distinção entre quem está falando e quem está vendo; (6) contraponto na caracterização, quando palavras e imagens fornecem informações divergentes sobre as personagens; (7) contraponto de natureza metafictícia, quando as palavras expressam noções que não seriam possíveis de ser retratadas pelas imagens; e, por fim, (8) contraponto no espaço e no tempo, quando imagens e palavras interagem de forma a enfrentar as barreiras impostas pela natureza de cada modalidade, texto visual como mimético e o texto narrativo como diegético.

É comum que em livros ilustrados a relação imagem-texto se dê de forma expansiva, isto é, a narrativa visual se apoia na verbal e a narrativa verbal é dependente da visual (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Para Linden (2011, p. 125), no que ela chama de função de amplificação, “[...] um pode dizer mais que o outro sem contradizê-lo. Estende o alcance de

sua fala trazendo um discurso suplementar ou sugerindo uma interpretação”. Ao contrário dos livros simétricos, tanto texto quanto imagem expandem o sentido da obra.

Diante do exposto, não basta saber ler o texto verbal e o visual, mas aguçar nos alunos essa percepção. Dessa maneira, compreender o texto e todas as suas nuances é importante, bem como a escolha do livro e o planejamento de um trabalho vinculado a essa compreensão. Partindo dessa perspectiva de explorar o texto verbal e o visual para ampliar o sentido da leitura do livro, sugerem-se, a seguir, atividades de estratégias de leitura com o livro *Meu vizinho é um cão*, de Isabel Minhós Martins (2010).

Estratégias de leitura e práticas pedagógicas para o livro ilustrado

Uma das funções da escola é ensinar a criança a ler. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que a leitura deve ser considerada um processo que envolve a compreensão do texto e não apenas a sua decodificação. No entanto, nem sempre essa função tem sido efetivada. Dentro desse contexto, as ideias e discussões deste artigo podem contribuir para a formação de um leitor competente, ao atrelar um bom livro infantil com o estudo dos paratextos e com o emprego de estratégias de leitura em um projeto para a sala de aula, permitindo, com isso, que o aluno encontre as ferramentas adequadas para compreender o que lê. Assim, o processo de compreensão leitora não ocorre em atividades após a leitura, mas durante toda exploração do ato de ler.

Solé (1998) elabora uma organização didática que favorece o estabelecimento de objetivos para a leitura e o uso de diferentes estratégias metacognitivas. Para a autora, ensinar estratégias de leitura é “oferecer à criança as técnicas, os segredos utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos” (SOLÉ, 1998, p. 63). Assim, apresenta um trabalho no qual o processo de compreensão não se dá apenas pela retomada do que foi lido, mas algumas estratégias são utilizadas antes de os alunos iniciarem a leitura, outras durante e algumas após o ato de ler, o que constitui um ciclo objetivando também a formação do leitor autônomo. Nesse sentido, apenas para uma organização didática, e não como regra fixa, a autora propõe e especifica os momentos *antes*, *durante* e *depois da leitura*.

As atividades *antes da leitura* devem motivar os alunos a querer ler. É nesse momento que o professor deve estabelecer os objetivos para a leitura e suscitar, a partir de discussões sobre o tema ou sobre os paratextos do livro, os conhecimentos prévios dos leitores. As motivações antes da leitura também podem ser ocasiões para que os alunos estabeleçam

previsões sobre o texto e façam perguntas para o que ainda é desconhecido – o texto verbal e visual, que o livro carrega.

Solé (1998) estabelece também objetivos *durante a leitura*, pois, ao iniciar o ato de ler, os alunos podem formular questões sobre o que está sendo lido; fazendo perguntas durante a leitura e construindo os sentidos do texto, conforme as narrativas (verbal e visual) vão acrescentando pistas. A autora menciona ainda que resumir as ideias do texto pode ser considerada atividade durante a leitura.

O professor poderá traçar como objetivos *após a leitura* a reflexão dos alunos sobre a ideia principal do texto, retomar as perguntas feitas no momento da leitura e verificar se elas foram respondidas ou não. Essas atividades vão colaborar para a compreensão do texto. No entanto, essas estratégias estão interligadas, sendo possível utilizar uma de cada vez ou várias ao mesmo tempo, bem como alterar o momento de sua utilização.

Para alguns estudiosos, a exemplo de Kleiman (2008, 2010), Solé (1998), Menegassi (2010), e Giroto e Souza (2010), as estratégias de leitura devem ser ensinadas. Esses autores fundamentam a relevância do ensino de estratégias metacognitivas de leitura para o processo de construção de sentidos do texto e, por conseguinte, para a formação do leitor. Kleiman (2008) diferencia estratégias cognitivas de metacognitivas e de habilidades, analisa e propõe práticas, trazendo relevantes contribuições para se pensar a formação do leitor. Esta autora pauta-se também em Vygotsky (1991) para pensar os processos de ensinar e aprender na escola, considerando que a aprendizagem se constrói na interação de sujeitos. Essa interação pode ser notada nas sugestões com o livro *Meu vizinho é um cão* (MARTINS, 2010), propostas para os momentos antes, durante e após a leitura.

O livro ilustrado *Meu vizinho é um cão* é fruto de uma parceria entre as autoras lusitanas Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (sendo a primeira escritora e a segunda ilustradora), lançado no ano de 2008, em Portugal, pela editora Planeta Tangerina e, no Brasil, em 2010, pela Cosac Naify. O livro é narrado do ponto de vista de uma menina que morava em um prédio onde “quase nada acontecia”. Certo dia, ela vê chegarem novos moradores ao seu condomínio, o que, naturalmente, incita a curiosidade de boa parte dos residentes, despertando a amizade em uns e a desconfiança em outros.

Nas ilustrações, há uma paleta de cores bem definida, composta por dois tons de azul, vermelho, cor de rosa, *off-white* e preto. Além disso, os desenhos não apresentam contorno e são compostos ora por formas geométricas simples, ora por formas mais irregulares. Essas características remetem a uma estética minimalista, recorrente no final da década de 1960. Alguns elementos representados nas ilustrações também recriam a atmosfera daquele período,

tais como os prédios, os carros, a mobília (móveis de pé palito, luminária), roupas, cortes de cabelo, entre outros. No entanto, há elementos, como telefones celulares e um aparelho de televisão moderno, que relativizam essa temporalidade.

O texto escrito, por sua vez, não ocupa um lugar específico no ambiente da página dupla. Ele passeia pelas ilustrações, muitas vezes “invadindo” o seu espaço, como quando surge no baú de um caminhão ou na superfície de um muro. A fonte varia de tamanho e de cores, mantendo a mesma paleta das ilustrações.

É perceptível a parceria entre as autoras a partir das lacunas deixadas ora no plano verbal, ora no visual. Portanto, é interessante privilegiar o uso de estratégias que beneficiem a leitura a partir da relação imagem-texto. Outro aspecto relevante dessa obra é a exploração dos paratextos, mais especificamente, das guardas do livro, capazes de trazer novos sentidos à história.

Assim, tomamos como ponto de partida, para um trabalho em sala de aula, os procedimentos metodológicos de Isabel Solé (1998) e Yopp e Yopp (2001), que dividem as atividades em antes, durante e após a leitura. Diante do exposto, sugerimos a oferta do livro *Meu vizinho é um cão* com um trabalho embasado nas atividades percorridas a seguir.

Antes de o livro ser apresentado, pode-se pensar em uma conversa sobre vizinhança, a partir de perguntas norteadoras, como:

- Você tem muitos vizinhos?
- Vocês têm uma relação próxima com seu vizinho?
- Já teve problemas com algum?
- Já fez uma grande amizade?

Esse momento é importante para ativar o conhecimento prévio dos alunos e, com isso, auxiliar, durante a leitura da obra selecionada, na percepção das relações entre os personagens do livro e o próprio leitor. Dessa forma, os estudantes passam a ter uma possibilidade de estabelecer suas conexões de modo mais eficiente e personalizado.

Após abordar a experiência das crianças com seus vizinhos, o livro já poderia ser apresentado e, a partir do título e da capa (Figura 1), os alunos seriam instigados a levantar hipóteses acerca do teor da história: do que trata a obra?; que tipo de vizinho seria esse?; qual seria o papel da criança que aparece na capa?; onde ela se encontra? etc. Em seguida, seria apresentada a contracapa, que mostra um prédio com muitas janelas, o que poderia ser utilizado como evidência para confirmar as hipóteses levantadas: muda ou confirma alguma suposição?

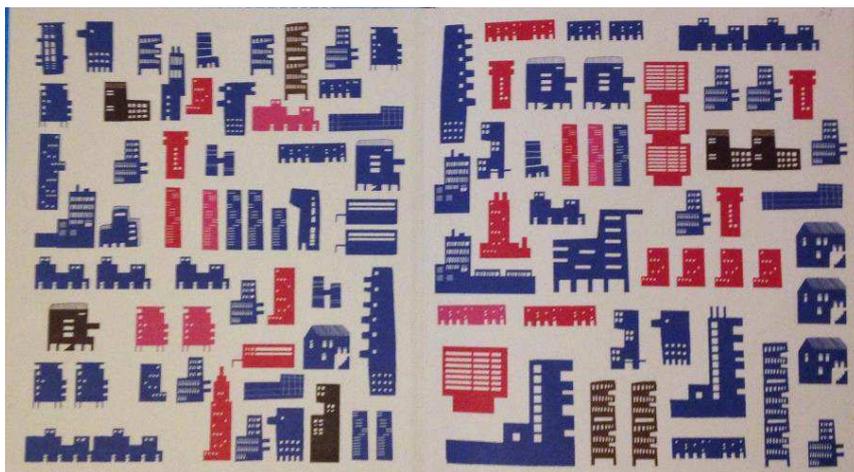
Figura 1 – Capa de *Meu vizinho é um cão*



Fonte: Martins (2010).

Ao abrir o livro, percebe-se que as guardas iniciais são estendidas e se apresentam em página dupla, mostrando uma série de casas e prédios de vários tipos, cores e tamanhos (Figura 2). A partir dela, o leitor é situado: a história provavelmente se passa em uma cidade. Como forma de verificar se essa hipótese é compartilhada por todos na turma, o professor poderia levantar questionamentos que instigassem as crianças, como, por exemplo: onde vocês acham que essa história se passa? Convém ressaltar que essa informação acerca do contexto em que se situa a narrativa provém da linguagem visual.

Figura 2 – Guardas iniciais de *Meu vizinho é um cão*



Fonte: Martins (2010).

O frontispício traz, além das informações como autores e título, uma vinheta composta por muitas malas e baús de diversos tamanhos (Figura 3). Essa é uma informação a mais que as ilustrações constroem. Os alunos podem ser questionados: a quem pertence essa bagagem?

Figura 3 – Frontispício de *Meu vizinho é um cão*



Fonte: Martins (2010).

As respostas provavelmente girarão em torno das informações já obtidas, como a da criança da capa ou a do vizinho cão presente no título.

Embora a primeira página dupla seja basicamente uma continuação da guarda inicial, que confirma a previsão de que a história se passa em um grande centro, é aqui que o professor iniciará o trabalho *durante a leitura*. Pois, o que muda da guarda para o começo da narrativa é a presença de um caminhão de mudança que surge como modificador daquele cenário estático. Essa mudança se dá não somente no plano visual, mas também no verbal: “Meu prédio sempre foi muito sossegado. Quase nunca acontecia nada por aqui... até o dia em que um enorme caminhão de mudanças parou bem em frente à nossa porta...” (MARTINS, 2010). Uma página dupla mostra o complemento do baú do caminhão sendo descarregado e, do lado direito, o prédio com toda a vizinhança à espreita. Os alunos podem ser convidados a observarem os moradores e tentarem identificar a expressão deles: estão indiferentes? Curiosos? E a personagem presente na capa, alguém consegue encontrar?

Na página seguinte (Figura 4), a revelação: “Era um cão. Latiu um ‘bom-dia’ simpático quando entrou, e foi sentar na varanda para ler jornal e fumar seu cachimbo” (MARTINS, 2010). A imagem do animal cachorro confirma a literalidade do título. Um cão antropomórfico, mas que não abandona seus hábitos animais: “Meus pais acharam um pouco estranho ter um cão como vizinho. Dizem que solta pelo nas escadas. Que esconde ossos nos lugares mais bizarros... E que às vezes se coça assim de maneira pouco educada...”

(MARTINS, 2010). As características que o tornam diferente dos demais moradores funcionam como alavanca para o incômodo dos pais da protagonista.

Figura 4 – Página dupla de *Meu vizinho é um cão*



Fonte: Martins (2010).

Tendo sido confirmado nos textos verbal e visual que o vizinho, de fato, trata-se de um cão, os alunos podem ser levados a observar os outros vizinhos: houve mudança na expressão deles? Todos compartilham do aborrecimento dos pais da criança, protagonista da narrativa?

Posteriormente, a menina aparece em um ângulo diferente. Dessa vez, dentro do apartamento. O mediador pode solicitar que os alunos comecem a captar informações sobre os pais da protagonista, tanto no plano verbal quanto no visual. Por exemplo, até esse momento da narrativa, sabe-se que eles não gostam do novo vizinho. A ilustração da página em questão mostra o apartamento da menina, com alguns elementos que podem servir como pistas, mesmo que sutis, como duas revistas de moda e beleza sobre uma mesa de centro.

Na página dupla seguinte, é anunciado que outro apartamento vagou, de novo um caminhão de mudanças parou em frente ao prédio. Dessa vez, as “caixas, caixinhas e caixotes” eram volumosos e assustadores. A ilustração mostra um caminhão com o nome “XL mudanças” escrito no baú, além de dois funcionários carregando, juntos, um aparelho de som, enquanto outro orienta o guincho que suspende uma grande poltrona. A quem pertenceriam esses objetos? Quem seria o novo vizinho? “XL” remete-nos a que? Baseados nas informações fornecidas, os alunos podem tentar prever quem seria o novo vizinho. A ilustração mostra também os antigos moradores dentro do carro, partindo. É possível reconhecer as pessoas que saíram do apartamento? Elas já haviam aparecido antes?

“No dia seguinte”, os novos moradores chegam ao prédio: um par de elefantes, segundo a narradora, bem simpático. O texto escrito revela dúvidas quanto ao grau de

relacionamento deles: “seriam irmãos, primos, namorados?”. A partir das imagens, os leitores podem sugerir não só a relação, mas o gênero de cada um dos personagens, seja pelo seu formato, cor ou vestimenta (Figura 5).

Figura 5 – Página dupla de *Meu vizinho é um cão: o par de elefantes*



Fonte: Martins (2010)

A menina enfatiza, através do texto verbal, que a nova vizinhança, mais uma vez, causou estranheza nos seus pais. Segundo ela, “queixam-se dos lençóis, que ocupam muito espaço no varal. E depois há qualquer coisa no modo como entrelaçam as trombas que os incomoda também...” (MARTINS, 2010). Na página seguinte, a menina revela que, além de ter simpaticizado com eles, do mesmo modo como aconteceu com o cão, os novos moradores foram gentis ao ponto de ajudá-la a lavar o carro do seu pai, e de fazê-lo com todos os demais veículos da vizinhança. A ilustração dessa página mostra o cão também presente.

É revelado que mais um apartamento fica vago no prédio e que “de novo os vizinhos foram à janela, para ver entrar todo tipo de caixas, caixinhas e caixotes” (MARTINS, 2010). Dessa vez, não há dicas sobre o novo morador: ele surge junto à sua bagagem. Pelo texto verbal, a figura do morador poderia ter demorado mais a ser revelada, pois não é informado quem ele é, somente que parecia chique e que tinha olhos amarelados e dentes brilhantes. No entanto, em seguida, a ilustração já revela sua identidade: é um crocodilo. Ele chegou quando era notinha, e, nesse momento, até a menina torceu um pouco o nariz para o novo vizinho.

Nesse cenário, há a predominância da cor preta, que toma todo o fundo (Figura 6). A protagonista surge atrás da porta, espreitando com o olhar um tanto assustado. O crocodilo parece simpático, acena amigavelmente e sorri. Ele tem jeito de *rapper*, usando um sobretudo

de pele, sapatos e uma grande corrente com um pingente de cifrão. Junto a ele, ocupando todo o lado esquerdo da página dupla, sua bagagem, com malas, frasqueiras e baús de diversos tipos e tamanhos. Alguém já viu essa bagagem antes? Os alunos podem lembrar de tê-las visto no frontispício do livro, pois são as mesmas.

Figura 6 – Página dupla de *Meu vizinho é um cão: o vizinho crocodilo*



Fonte: Martins (2010).

A desconfiança da menina com relação ao novo morador dura pouco tempo, contudo: “Meu vizinho crocodilo é tão gente boa que já me ensinou a dançar. E, neste Natal, até se vestiu de Papai Noel para dar presentes a toda a vizinhança [...]. Mas nem por isso meus pais deixaram de torcer o nariz para ele. Dizem que é um tipo esquisito...” (MARTINS, 2010). Intrigada, a garota questiona os novos amigos acerca da desconfiança de seus pais. Eles prontamente respondem: “‘Seus pais é que são esquisitos!’. ‘Nos olham de cima para baixo’, queixou-se o cão. ‘E sempre com um ar superior’, disseram os elefantes. ‘E nem agradeceram os presentes’, acrescentou o crocodilo, magoado” (MARTINS, 2010). A fala dos novos vizinhos revela mais informações sobre os pais da menina. É interessante perguntar aos alunos se eles conseguem formar uma imagem desses personagens que tanto criticam a nova turma de moradores.

Na página seguinte (Figura 7), a menina é surpreendida por uma mudança: “E foi assim que no dia seguinte mudamos de casa (falta dizer: para grande desgosto meu e dos meus vizinhos também...)” (MARTINS, 2010). Nessa mesma página, uma revelação extraordinária: a menina aparece, aos prantos, dentro do carro, com seus pais, um casal de girafas.

Figura 7 – Página dupla de *Meu vizinho é um cão* – revelação

Fonte: Martins (2010).

É surpreendente e significativa a aparência dos pais da menina. Os alunos podem ser convidados a dar palpites acerca daquela imagem: alguém imaginava que essa seria a aparência dos pais da protagonista? Eles são mais parecidos com os antigos ou com os novos moradores? Por que eles tinham tal atitude? As perguntas feitas ao longo do livro sobre os pais da menina têm como intenção manter os leitores alerta com relação a esses personagens e fazer com que eles criem expectativas sobre eles. O professor pode, agora sabendo que os pais da menina são girafas, rever as relações estabelecidas ou não sobre os outros vizinhos: por que girafas fariam mal do cão ou reclamariam de elefantes, ou ainda “torceriam o nariz” para um crocodilo? Essa seria uma boa maneira de retomar a discussão do livro *Meu vizinho é um cão*, fazendo um quadro comparativo entre os sentimentos dos pais da garota e a própria protagonista a respeito de todos os vizinhos do prédio.

Essa atividade também prepararia os alunos para a página seguinte, pois há uma quebra temporal, uma passagem de tempo na narrativa: “Me disseram que em nossa casa mora agora uma família de três ursos. E que meu prédio está cada vez mais divertido... não é de se admirar” (MARTINS, 2010). Não há mais informações sobre a vida da menina após a mudança, não se sabe para onde ela foi, nem como vive. Na mesma página, ela relata seu plano para o futuro: “Um dia desses, quando crescer, faço uma surpresa para eles também. Paro um enorme caminhão de mudanças em frente à porta... e me mudo para lá! Tenho certeza que eles não me acharão nada esquisita!” (MARTINS, 2010). A ilustração mostra, no lado esquerdo da página dupla, o grande caminhão de mudança e a menina, já crescida, dentro de um carro. No interior do veículo, uma criança (seria seu filho?) e, amarrado no teto, um enorme violoncelo. Ela, bastante sorridente, é recebida pelos amigos, que acenam de dentro do edifício. Os alunos podem ser levados a perceber as diferenças que ocorreram no prédio desde o início da história até esse momento. As famílias ainda são as mesmas? Há novos

moradores? Com relação aos antigos amigos, o que mudou na vida deles? Tais perguntas também são uma forma de recapitular a história e perceber as mudanças que ocorreram ao longo da narrativa.

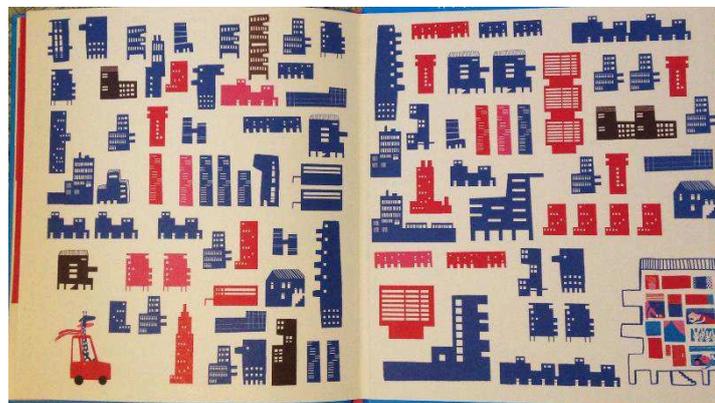
Figura 8 – Página dupla de *Meu vizinho é um cão*: retorno



Fonte: Martins (2010).

A Figura 8 corresponde à última página da história. Depois dela, apenas informações sobre as autoras e a ficha catalográfica do livro. Mas, se a atenção for voltada para as guardas finais (Figura 9), uma surpresa pode ser revelada. Praticamente idênticas às iniciais, estas trazem uma informação nova: no canto direito, o prédio da menina, com ela e a criança na janela, e, no canto esquerdo, do outro lado da cidade, o carro dos pais girafa. Algumas perguntas podem ser feitas a partir daí: eles estão indo visitar a filha? Será que ainda se incomodam com as diferenças? Vão voltar a morar no antigo prédio? As pistas deixadas no texto verbal e visual pode suscitar no leitor a vontade de imaginar e/ou começar uma nova história.

Figura 9 – Guardas finais de *Meu vizinho é um cão*



Fonte: Martins (2010).

Algumas atividades após a leitura do livro são pertinentes, como uma discussão acerca da temática da obra. Dependendo do desenrolar da leitura ou do perfil da turma, os temas levantados pelos alunos podem variar: vizinhança, diferenças, aceitação, amizade, entre outros. O caráter temático/educativo, sempre presente em obras de literatura infantil, não deve ser ignorado. No entanto, é importante que haja um equilíbrio durante sua abordagem, a fim de evitar reducionismo. Para tanto, os aspectos literários e plásticos devem ser trazidos à tona nesse mesmo momento. Uma sugestão é começar pelo título: por que a autora escolheu esse e não outro? O efeito seria o mesmo se o título fosse “Meu vizinho é um cachorro”? E se a capa mostrasse a imagem do personagem cão, mudaria alguma coisa?

É importante frisar que os elementos visuais também se configuram como texto e que podem dizer tanto quanto as palavras. Para isso, pode-se perguntar, por exemplo, em que momento da narrativa os alunos ficaram sabendo que os pais da protagonista eram girafas. Essa informação só está contida no plano visual, mas é comum que os leitores, mesmo aqueles proficientes, não consigam se dar conta das lacunas deixadas ora no texto, ora nas imagens. A consciência desse processo de produção de um livro ilustrado é fundamental para que se tenha a noção da existência e das características desse tipo de obra (LIRA, 2016).

Uma sugestão de atividade para ser realizada após esse momento é a construção de um prédio como aquele onde se passa *Meu vizinho é um cão*. A diferença é que, aqui, os personagens seriam criados pelos alunos. Em duplas ou grupos, eles podem inventar um personagem (animal ou não) com suas características e peculiaridades. Os alunos podem ainda fazer um desenho e um pequeno texto sobre o morador ou família. O prédio pode ser confeccionado com cartolinas na parede ou com caixas de papelão e deve ter janelas para que as pinturas sejam fixadas, uma a uma, enquanto cada grupo apresentaria seu personagem. Após esse momento, a turma faria uma produção textual coletiva acerca dos possíveis conflitos daquele prédio. Certamente renderia uma história divertida.

Considerações finais

O debate estabelecido aqui sobre livros ilustrados e a importância de compreender a interação estabelecida entre palavras e imagens nesse tipo de obra é essencial por conta de uma carência tanto na formação dos professores quanto de em abordagens em sala de aula que chamem a atenção do leitor à interdependência entre as duas modalidades de linguagem.

Foi possível delimitar o que seja livro ilustrado, bem como seus paratextos, considerando sua natureza híbrida. E, a partir disso, olhar para o livro infantil e toda sua dimensão, trazendo-o para a sala de aula. Fugir de propósitos pedagógicos que comumente se fazem presentes nos planejamentos escolares e valorizar a compreensão do texto, a partir de discussões com os alunos e um trabalho com estratégias metacognitivas de leitura fez parte da última sessão desse artigo.

As atividades de estratégias de leitura elaboradas para o livro *Meu vizinho é um cão* tiveram como ponto em comum refutar a ideia de que a função das imagens seria meramente a de suporte que auxiliaria as crianças durante o processo de autonomia de leitura. Ao contrário, os momentos de leitura (antes, durante e depois) buscaram precisamente realçar aspectos como a narratividade e os simbolismos das ilustrações.

Sempre com o propósito de desenvolver formas que pudessem auxiliar mediadores de leitura, nesse caso com especial atenção ao professor, na propositura de um trabalho com livros ilustrados capaz de instigar as crianças e promover o conhecimento desses leitores acerca das possibilidades de leitura que se abrem quando se amplia o olhar do leitor para o texto verbal e para sua relação com o visual.

Nesse sentido, mostrou-se outras formas e/ou estratégias para a leitura, chamando atenção para o fato de que a construção de sentido de um livro infantil emerge da relação indispensável entre palavras e imagens, sendo interessante, portanto, que os adultos exercitem a capacidade de ler os textos visuais e incorporem em suas aulas as vozes dos leitores, considerando o conhecimento para além do objeto livro, mas também para a sensibilidade e para as vivências das crianças, pois tal sensibilidade pode ser ensinada e aprendida.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1995.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

KIEFER, Barbara Z. *The Potential of picturebooks: from visual literacy to aesthetic understanding*. New Jersey, Merrill-Prentice Hall, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

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

LIRA, Marcela. *Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: estratégias de leitura*. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2016.

MARTINS, Isabel Minhós. *Meu vizinho é um cão*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ROMANOVICH, Alexander et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

YOPP, Ruth Helen; YOPP, Hallie Kay. *Literature-based reading activities*. Massachusetts: Allyn & Bacon, 2001.