



CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO POR MEIO DO LIVRO DE IMAGEM

Contributions to the training of the literary reader through the picture book

Aportes a la formación del lector literario a través del libro ilustrado

Gisele de Assis Carvalho Cabral¹, Érika Christina Kohle²

Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília – SP, Brasil

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado, cujo objetivo principal foi conhecer a contribuição dos livros de imagem para a formação do pequeno leitor de Literatura Infantil. Assim, o conteúdo traz em seu bojo algumas falas de um dos Encontros Dialógicos realizados entre a pesquisadora e um ilustrador acerca do processo de gestação uma de suas obras – Max Emiliano – com a intenção de ler as ilustrações na direção de uma compreensão mais aprofundada da narrativa presente no livro de imagem. Para alcançar esse propósito, a metodologia utilizada foi a análise de uma obra a partir do diálogo com o ilustrador e o cotejo com o referencial teórico da filosofia da linguagem com o pensamento de alguns pesquisadores da Literatura e do livro ilustrado. Como resultado, o ensino da leitura de imagens/ilustrações na escola, por meio dos livros de Literatura Infantil, contribui para a formação do leitor desde pequenino, uma vez que amplia sensível e esteticamente o seu olhar. Esse processo de atribuição de sentidos à imagem tende a se ampliar ao longo da vida em decorrência das vivências leitoras e imagéticas de cada pessoa e favorece uma formação mais plena e o desenvolvimento da compreensão do leitor literário.

Palavras-chave: Livro de imagem; Filosofia da linguagem; Formação do leitor literário.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a Master's degree research, whose main objective was to understand the contribution of picture books to the formation of young readers of Children's Literature. Thus, its content contains some lines from one of the Dialogical Meetings held between the researcher and an illustrator about the gestation process of one of her works – Max Emiliano – with the intention of reading the illustrations towards a more in-depth understanding of the narrative present in the image book. To achieve this purpose, the methodology used was the analysis of a work based on dialogue with the illustrator and comparison with the theoretical framework of the philosophy of language with the thoughts of some researchers of Literature and illustrated books. As a result, teaching how to read images/illustrations at school, through Children's Literature books, contributes to the formation of readers from a young age, as it sensitively and aesthetically broadens their perspective. This process of attributing meanings to the image

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Marília, na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Unesp. Professora de Escola Municipal de Ensino Fundamental desde 2001. Integrante do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI), ambos da UNESP, Campus de Marília. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4885-6874>. E-mail: gikbral7@hotmail.com

² Diretora de Escola de Educação Infantil do Município de Marília, professora da Educação Básica II. Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus de Marília, licenciada em Letras Português/Alemão e Português/Inglês, especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Campinas. Participa desde 2011 do Grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação; desde 2015, do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e, desde 2019, do Grupo de Pesquisa Especificidades da Docência na Educação Infantil, todos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0907-4420>. E-mail: erika.kohle@unesp.br

tends to expand throughout life as a result of each person's reading and imagery experiences and favors a more complete formation and development of the literary reader's understanding.

Keywords: Picture book; Philosophy of language; Formation of the literary reader.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de una investigación de maestría, cuyo principal objetivo fue comprender la contribución de los libros ilustrados a la formación de jóvenes lectores de Literatura Infantil. Así, su contenido recoge algunas líneas de uno de los Encuentros Dialógicos sostenidos entre la investigadora y un ilustrador sobre el proceso de gestación de una de sus obras –Max Emiliano– con la intención de leer las ilustraciones hacia una comprensión más profunda de la narrativa presente en el libro de imágenes. Para lograr este propósito, la metodología utilizada fue el análisis de una obra basada en el diálogo con el ilustrador y la comparación del marco teórico de la filosofía del lenguaje con el pensamiento de algunos investigadores de la Literatura y del libro ilustrado. Como resultado, enseñar a leer imágenes/ilustraciones en la escuela, a través de libros de Literatura Infantil, contribuye a la formación de lectores desde pequeños, ya que amplía sensible y estéticamente su perspectiva. Este proceso de atribución de significados a la imagen tiende a expandirse a lo largo de la vida como resultado de las experiencias lectoras e imaginativas de cada persona y favorece una formación y desarrollo más completo de la comprensión del lector literario.

Palabras clave: Libro ilustrado; Filosofía del lenguaje; Formación del lector literario.

INTRODUÇÃO

Com base em parte de uma pesquisa de Mestrado³ finalizada em fevereiro de 2021, cujo objetivo principal foi conhecer a arquitetônica do fazer artístico do ilustrador Rui de Oliveira, enfatiza-se neste artigo possibilidades de contribuição dos livros de imagem para a formação da criança leitora.

Para a concretização da pesquisa, realizou-se os diálogos com o autor/ilustrador⁴ que revelaram o seu projeto de dizer inerente ao processo de criação das obras destinadas ao público leitor infantil. Neste texto, são exploradas as possibilidades de leitura imagética da obra Max Emiliano obtidas em diálogo estabelecido com o seu autor.

Na pesquisa, para atingir o objetivo proposto, foram utilizados como procedimentos metodológicos a Revisão de Literatura, Encontros Dialógicos com o ilustrador referido e a análise das obras constituídas integralmente por enunciados visuais. O referencial teórico, além de utilizar conceitos acerca da arte de ilustrar do próprio Rui de Oliveira, foi ancorado a partir do pensamento de estudiosos da Literatura Infantil como Camargo, Zilberman, Hunt, Linden, Nikolajeva e Scott, Ramos, Meireles e outros teóricos, bem como pressupostos da filosofia da linguagem defendida por filósofos russos como Bakhtin, Volochinov, Medviédev e Jakubinskij, fundamentados em categorias de compreensão como dialogismo, enunciado, signo, alteridade, excedente de visão, empatia, ideologia, contrapalavra e arquitetônica. Como resultado, pelas características literárias e estéticas, a partir do projeto de dizer materializado em imagens, as obras analisadas apresentam potencialidade para a formação do pequeno leitor literário.

³ A pesquisa teve autorização do Comitê de Ética da universidade a qual se vincula, por meio da submissão de documentos à Plataforma Brasil, com o parecer favorável número 5.541.249 de 14 de abril de 2020, em obediência às Resoluções 196/96 e 251/97, que dispõem sobre a pesquisa com seres humanos.

⁴ As videoconferências realizadas com o ilustrador Rui de Oliveira foram denominadas Encontros Dialógicos posto que não apresentaram a estrutura de entrevista com perguntas previamente organizadas nem mesmo a realização de questionários. O artista esteve livre para contar como foi o processo de criação de cada obra expressando o seu ponto de vista espontaneamente. A partir dos enunciados que se foram construindo pelo diálogo, os dados da pesquisa foram tomando forma.

Foram realizados seis Encontros Dialógicos – nos meses de agosto e setembro de 2020 – com o ilustrador Rui de Oliveira, por meio do aplicativo *Google Meet*, em virtude da pandemia de COVID-19 que acometeu a população mundial impondo o distanciamento físico como prevenção ao contágio do vírus, impossibilitando que o diálogo fosse realizado presencialmente.

Antes de iniciar a análise do diálogo estabelecido com o autor/ilustrador, faz-se necessário explicitar e esclarecer alguns conceitos presentes na análise dos dados, tais como o conceito de enunciado, de contrapalavra e de compreensão responsiva, utilizado para incluir o leitor na discussão.

Uma das mais recorrentes categorias bakhtinianas⁵ de pensamento diz respeito ao enunciado, caracterizado precipuamente por ser direcionado a alguém de quem se espera respostas. Nesse sentido, pressupõe as relações estabelecidas por dois ou mais interlocutores por meio da linguagem, em que um fala/escreve/ilustra e o outro escuta/lê, com a alternância de vozes entre eles, e, ainda, quem escuta/lê também fala para dar a sua resposta – contrapalavra – e quem fala/escreve/ilustra também escuta/lê atentamente – compreensão responsiva – para também tecer a sua resposta em um processo de produção de muitos enunciados orais, escritos, ilustrados etc.

Além disso, evidencia-se que todo enunciado produzido é carregado de axiologia visto que quem o produziu pensa de determinada forma, tem seus valores, julgamentos e intenções, e por conta disso, é inseparável dos eventos sociais que ocorrem na vida, portanto, todo enunciado também é singular e irrepetível porque jamais se repetirá da mesma forma.

“Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (Bakhtin, 2016, p. 73). Para exemplificar, o livro de imagem é criado por alguém – autor/ilustrador – e direcionado a alguém – adultos e crianças, no caso aqui analisado é destinado à criança. O artista escolhe o conteúdo da narrativa e a abordagem plástica, entre outros aspectos, para expressar o seu projeto de dizer por meio das imagens. O conjunto de imagens não é uma reunião de ilustrações, mas uma relação intrincada entre elas para produzir os sentidos pensados pelo autor. Cada imagem – com seu traço, linha, cor, perspectiva, ritmo – carrega em si os pensamentos e a ideologia do seu criador. A criança, quando abre esse mesmo livro, tenta atribuir sentidos à narrativa por imagens e depara-se com a consciência do outro – o ilustrador. Não se trata de reproduzir o que o outro quis dizer, ao contrário, o conjunto de pistas, indícios e elementos deixados pelo autor/ilustrador somado às expectativas, aos desejos, aos pensamentos e às experiências anteriores do leitor, lança as bases do processo de compreensão gerada no território do encontro dessas duas consciências por meio da obra artística.

Por esse viés, a compreensão é sempre dialógica, uma vez que “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]” (Bakhtin, 2011, p. 316). Sendo assim, o livro de imagem é concebido como um enunciado por

⁵ Termo usado para se referir não somente ao pensamento de Mikhail Bakhtin, mas às ideias propostas pelos filósofos russos que faziam parte do seu círculo de debates.

atender a todas essas características, mesmo sem necessitar de palavras escritas, constituído apenas por visualidades.

Ressalta-se aqui a concepção de leitura de Bajard (2014, p. 89) ao dizer que “Ler é compreender, é, portanto, construir sentido”. Assim, é possível ler tanto enunciados escritos como enunciados visuais, porque construímos sentidos diante de uma paisagem por exemplo, no entanto, é necessário reconhecer que cada uma das experiências de leitura, seja enunciado escrito ou enunciado visual, exige determinadas especificidades para se chegar à compreensão. O livro de imagem composto unicamente por materialidades semióticas visuais demanda determinadas operações específicas para o leitor, em especial a criança, atribuir sentidos a ele. Foucambert (2002, p. 95-96) é enfático ao dizer que:

[...] ler é atribuir (e não *extrair de*) um (e não *o*) significado a um texto, que o significado não está tal e qual no texto para que baste extraí-lo [...] que essa elaboração de um sentido resulta de uma singular colaboração entre o autor e o leitor, na qual o primeiro antecipa a atuação do segundo e dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido [...]

Em se tratando de obra literária, mais especificamente no livro de imagem, o ilustrador deixa lacunas para o leitor preencher com seu conhecimento de mundo, sua experiência de leitura e suas expectativas prévias e assim atribuir sentidos vários na construção de uma compreensão do todo. Dessa forma, há uma colaboração entre leitor e autor/ilustrador, criança e artista, validando a ideia de não existir um único significado, uma única compreensão da imagem tampouco da obra.

O autor, citado anteriormente, amplia a concepção de leitura ao afirmar que “Ler é, então, antes mesmo de procurar a informação, ter escolhido a informação que se procura” (Foucambert, 2008, p. 63) e evidencia a ideia que ler é um ato humano em função das necessidades do leitor, do projeto pessoal de leitura de cada um. Assim, as suas ações perante um livro serão mobilizadas em função das suas necessidades de leitura.

Explicitados alguns conceitos, assim como esclarecida a concepção de leitura abordada no presente artigo, para encaminhar na discussão, evidencia-se, ainda, uma fala de Rui de Oliveira, de 11 de agosto de 2020, grifos nossos, quanto à temática ao expor uma de suas preocupações:

O livro de imagem tem um problema muito grande nas escolas porque, na escola, a professora bombardeia a criança para que aprenda a ler, “Você tem que gostar de ler”. Aí a criança pega um livro de imagem e diz: “Não tem nada para eu ler”. É muito difícil o trabalho na ponta: a professora com a criança. É um problema muito grande. *Talvez o maior problema não seja fazer o livro, é chegar de forma adequada à mão daquele para quem foi feito.* O agente de leitura tinha que ter um conhecimento muito grande porque ele [o livro de imagem] lida com a arquitetura, lida com o figurino, lida com questões da cor, lida com estilos pictóricos – a própria história da arte – lida também com a questão da narrativa. Ao me referir ao livro sem palavras, como aquele artista está contando aquela história sem recurso fonético nenhum, unicamente por meio de imagens? (Cabral, 2021. p. 129)

Esse relato, produzido em um dos nossos encontros dialógicos, explicita uma das problemáticas na visão do ilustrador envolvendo a exploração – ou melhor, a ausência da exploração – do livro de imagem na escola. Segundo ele, a criança não criou necessidades para ler o livro sem enunciados escritos e o (a)

professor (a), por não saber como lidar com a situação, por desconhecer como orientar a criança a ler as imagens, ignora a circunstância e perde a oportunidade de criar condições para essa leitura, por conseguinte, o livro acaba não chegando plenamente a quem foi destinado.

De acordo com Arena (2003, p. 57), “A padronização dos comportamentos, independentemente da natureza do objeto ou da finalidade da ação praticada, constrói obstáculos para o aprendiz, porque ele é levado a enfrentar todos os objetos e todas as finalidades com as mesmas ferramentas”. As ferramentas necessárias a uma criança para ler um livro de imagem são específicas e, portanto, distintas daquelas utilizadas para ler um livro com enunciados escritos. Nesse cenário, é essencial que o educador crie ações para intervir de modo adequado e, para além de oferecer os livros aos alunos, promova situações criadoras de necessidades nas crianças e conduza-as a construir as operações necessárias e utilizá-las adequadamente para ler o livro de imagem.

“É preciso, antes de qualquer outra coisa, saber operar com a especificidade do escrito [no caso, da imagem] em vínculo estreito com a necessidade” (Arena, 2003, p. 57). Por esse modo de pensar, é preciso considerar dois aspectos interligados: a criança deve, primeiramente, ter a necessidade de ler um livro de imagem e, a partir da intenção de satisfazer essa necessidade, construir comportamentos básicos para efetivar a leitura. A escola tem papel fundamental na concretização dessa relação. A esse propósito, Rui de Oliveira amplia as suas ideias acerca do ato de ensinar a ler a imagem na escola:

[...] a alfabetização da imagem deveria preceder a alfabetização normal, dos vocábulos, das palavras, dos conceitos. Acho até hoje que a alfabetização da imagem seria a primeira “alfabetização” das crianças, até porque ela vê o mundo há muito mais tempo que lê o mundo, no sentido das palavras. A experiência dela no universo e na vida dela cotidiana é muito mais rica a imagem do que a palavra escrita porque não sabe ler [...] A experiência da criança, na fase da aprendizagem da escrita, até cerca de cinco anos, do chamado universo icônico é muito grande, para ela é muito mais interessante ler o céu, ler as estrelas, ler a lua – falando do universo olhando para cima – do que propriamente ler as palavras. A alfabetização visual iniciaria inclusive nas artes, no cinema, no teatro, na televisão, na pintura, na escultura, seria [uma pessoa] muito mais, em termos de conhecimento de imagem, muito mais cosmopolita. (25 ago. 2020, destaques do autor). (Cabral, 2021, p.132)

Oliveira (2008) defende o processo de alfabetização visual, antes mesmo da alfabetização convencional – ler e escrever enunciados escritos. A criança, desde seu nascimento, estabelece relações com outras pessoas e com a natureza de modo a interagir com as imagens o tempo todo. Ao ser ensinada a operar com os elementos dessa linguagem, possivelmente comporá o seu acervo imagético e ampliará o seu universo icônico contribuindo para a leitura de imagens cada vez mais complexas como as encontradas nas diferentes esferas artísticas. Desse modo, é imprescindível que determinadas convenções que auxiliam no entendimento dos significados e símbolos que compõem as imagens sejam construídas pelas crianças.

Nesse intuito, a escola, na representação de todos os sujeitos envolvidos, é responsável por colocar em prática o ensino do ato de ler a imagem. Bakhtin (2017, p. 94) assevera que “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação”. A escola não pode se furtar a assumir a responsabilidade perante os

diferentes papéis aos quais está incumbida. Uma das suas funções é contribuir para a formação do leitor literário que implica proporcionar as mais variadas situações de leitura, entre elas, a leitura da imagem por meio de obras literárias como uma das formas de promover a inserção da criança no mundo artístico. Não se trata de formar artistas, mas de formar leitores a partir do conceito expandido de leitura como propõe Santaella (2012, p. 10):

[...] podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos.

O ato de ler não está restrito às palavras escritas e está absorvendo, cada vez mais, as relações entre palavra escrita e imagem (Bajard, 2014), posto que “[...] com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana” (Santaella, 2012, p. 11). Nesse sentido, a escola não pode ser negligente e indiferente a essas transformações que exigem cada vez mais a multiplicidade de tipos de leitores:

No contexto institucional da escola, a alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações. Ainda bastante presas à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos, as escolas costumam negligenciar a alfabetização visual de seus educandos. Entretanto, desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo –, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores *desktops*, iPhones, iPads –, o ser humano está rodeado de imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do seu cotidiano, isso sem considerarmos que, quando dormimos, continuamos a ver imagens nos sonhos. Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquira na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem (Santaella, 2012, p. 14).

A escola deve assumir o seu ato responsável, em uma perspectiva dialógica, ao reconhecer o seu compromisso mediante o qual deve atuar ao inserir nas práticas escolares o ato de ensinar a ler a imagem a partir de obras literárias como favorecedor à formação do leitor literário. Nessa defesa, Bakhtin (2017, p. 102) afirma que

[...] cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita.

Ao pesquisar o ato de ler a imagem, observa-se as contribuições desse ato que, quando bem exercido na escola, possibilita inúmeras possibilidades de criação de sentidos pelas crianças por meio da exploração de um livro de imagem.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a análise dos dados gerados no diálogo com o autor foi utilizado o cotejo entre pensamentos dos autores referências da pesquisa, pois ao cotejar uma ideia com ideias de outros enunciados, emergem as vozes para chegar a uma compreensão mais profunda dos sentidos. A esse respeito, “Bakhtin nos aponta que todo trabalho de interpretação dos sentidos opera isomorficamente por meio dos outros sentidos expressos também eles simbolicamente” (Geraldi, 2012, p. 28). Em outras palavras:

O aprofundamento do empreendimento interpretativo resulta da ampliação do contexto, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes. O múltiplo como necessário à compreensão do enunciado, em si único e irrepetível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade. Cotejar textos [...] é a única forma de desvendar os sentidos (Geraldi, 2012, p.29-30).

Nessa perspectiva, no processo interpretativo dos dados disponíveis no momento da pesquisa, o contexto pode ser ampliado ao considerar as vozes emergidas, para além da superficialidade discursiva, porque cotejar enunciados é fazer dialogarem com os sujeitos – autor, leitor e todas as diferentes vozes contidas nos enunciados materializados na obra – na direção de compreender em profundidade os sentidos que são inacabáveis e carregados de ideologias.

Assim, chega-se a um sentido, a partir dos dados que se tem, mas que não esgotam os sentidos possíveis. Geraldi (2012) explicita que cotejar textos é um caminho metodológico realizado por Bakhtin, cujo objetivo é construir uma compreensão profunda e consiste em resgatar em parte a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, refuta, com o qual concorda, etc.

À medida que o pesquisador coteja textos com outros textos, constrói conceitos ou reaproveita conceitos elaborados em outros estudos para aprofundar a compreensão na obra em investigação, no entanto, o conhecimento construído não se esgota no próprio objeto de pesquisa, porque a compreensão que se faz pelo pesquisador não pode ser generalizada, uma vez que é particular, embora os conceitos elaborados no estudo possam ser reaplicados na construção de interpretações de outros enunciados em outras pesquisas. Assim, “Interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos” (Geraldi, 2012, p. 34).

Nesse horizonte, o pesquisador, ao analisar um conjunto de obras de determinado autor, compreende outra consciência e seu mundo e concebe concretude a essa compreensão por meio do enunciado, o qual é o ponto de partida das relações dialógicas. O enunciado é entendido aqui como “qualquer conjunto coerente de signos” no qual operam “[...] pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (Bakhtin, 2016, p. 71).

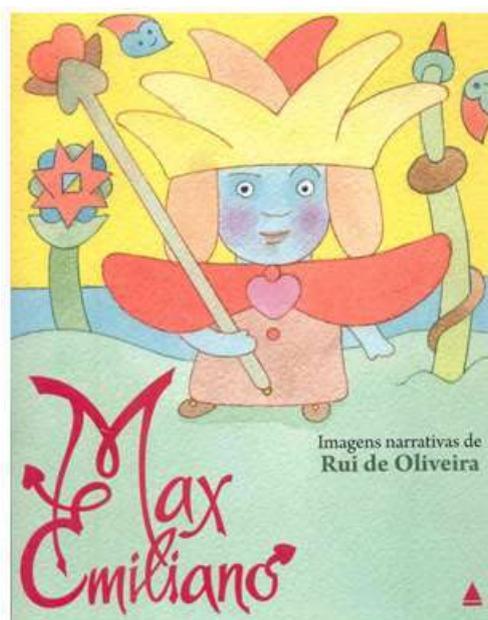
Trazendo para o contexto da pesquisa, o pesquisador dialoga com o seu objeto de pesquisa – a outra pessoa que, em sua singularidade, é constituída por suas ideias, suas crenças, os seus sonhos, os seus projetos de vida provenientes de todas as suas vozes passadas – e nessa interlocução há o confronto

ideológico pelos signos em ação. Essas vozes dos sujeitos protagonistas não se destacam uma sobre as outras, pelo contrário, elas coexistem por terem a mesma arena de participação responsiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira edição do livro *Max Emiliano*, de Rui de Oliveira, foi publicada pela Editora Nova Fronteira em 2009. Trata-se de uma obra de um ilustrador e pesquisador da arte de ilustrar com referências culturais eruditas. Já ilustrou mais de cento e quarenta livros literários, entre eles, livros de sua autoria e de outros escritores. Estudou Pintura no Museu de Arte Moderna, Artes Gráficas na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ), onde lecionou por mais de trinta anos, e estudou ilustração e animação durante seis anos em Budapeste. Concluiu o Doutorado em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes na Universidade de São Paulo (USP) e foi Diretor de arte da TV Globo, criando a primeira abertura da novela *Sítio do Picapau Amarelo*, e Diretor de arte da TV Educativa. Recebeu uma lista imensa de prêmios ao longo da carreira.

Figura 1. Capa do livro Max Emiliano



Fonte: Disponível em: <http://ruideoliveira.com.br/books/max-emiliano/>.⁶ Acesso em: 21 dez. 2022.

A obra aqui referenciada é composta por vinte e quatro páginas não enumeradas, no formato vertical, com cerca de vinte e oito centímetros por vinte e dois centímetros e meio, encadernado em brochura com capa brilhosa mais grossa que o miolo. Seus paratextos são constituídos por primeira e quarta capas, guarda inicial e guarda final, folha de rosto, ficha catalográfica e texto intitulado *Sobre este Max Emiliano* assinado por Rosa Amanda Strausz no verso da guarda final. Assim, as demais páginas

⁶ As ilustrações com fonte "<http://ruideoliveira.com.br/books/max-emiliano/>" foram copiadas do site do ilustrador, portanto, apresentam melhor qualidade visual por terem sido reproduzidas das artes originais, enquanto as ilustrações referenciadas como "arquivo pessoal da pesquisadora" não têm boa qualidade por serem digitalizadas do livro físico, ou melhor, escaneadas da reprodução

constituem a parte central – e não única – da narrativa contada por imagens, uma vez que os paratextos, a partir da primeira capa, oferecem elementos que introduzem o leitor na história. A capa “de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante da narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro. Na verdade, a narrativa pode começar na capa, e passar da última página, chegando até a quarta capa” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 307). Nesse caso, trata-se de uma imagem inédita, o que pressupõe representar o início da narrativa.

A respeito do formato do livro, Linden (2011, p. 53) afirma que “O formato vertical (dito “à francesa”), mais alto do que largo, revela-se o mais corriqueiro. As imagens aparecem isoladas, na maioria das vezes, e as coerentes composições talvez sejam menos marcadas na sequência das páginas”. De fato, é o caso do livro analisado, visto que todas as cenas são contornadas por uma moldura branca em forma de retrato, a qual não permite à imagem de uma página se avizinhar com a cena da outra página, ao contrário do que ocorre no espaço da página dupla. Desse modo, as imagens são independentes, embora mantenham relação entre elas.

Segundo Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011), o formato tem a ver com o tamanho do livro em função da mão do leitor para quem é destinado. *Max Emiliano* é uma obra que, ao estar aberta, pode ser facilmente segurada por uma criança com as duas mãos, no entanto, é mais confortável se for lida sobre uma superfície porque a compreensão da narrativa requer que cada par de páginas seja vista simultaneamente.

O artista declara que é um livro cheio de oposições porque a narrativa é obtida pelos contrastes e pelas polaridades. Tem que haver um meio para unir essas polaridades (Cabral, 2021). O ilustrador relatou também que fez o livro duas vezes por não ter ficado contente com o resultado da primeira tentativa. Acerca da técnica, usou acrílico diluído, uma tinta versátil por permitir várias velaturas, pois sua intenção era produzir um turquesa amarelado a fim de indicar mudança de temperatura – começa com o dia e termina com a noite. As artes originais foram criadas no papel fabriano, e as reproduções em papel com outra textura cujo resultado fez perder a qualidade em razão da tinta e do suporte serem diferentes dos utilizados pelo artista.

A imagem da primeira capa sugere tratar-se de um personagem nobre cujo nome é Max Emiliano, ideia que pode ser confirmada pela presença de elementos ligados à realeza como a vestimenta, a coroa e o cetro na mão direita. Nikolajeva e Scott (2011, p. 129), a respeito da caracterização de personagens, afirmam que “[...] em geral o vestuário também é usado nos livros ilustrados para comunicar muitas informações sobre o personagem, incluindo aspectos como condição social, idade, ocupação e autoimagem”. No livro de imagem, somente há as ilustrações para descrever os personagens, assim Max é um rei, príncipe ou imperador, conforme o conhecimento do leitor, devido aos seus trajes e acessórios, do gênero masculino e jovem, possivelmente criança.

O título nominal, por trazer o nome do personagem principal (Nikolajeva; Scott, 2011), em letras desenhadas semelhantemente à letra manuscrita – uma característica do artista que considera

fundamental ao ilustrador criar seu próprio projeto autoral e elaborar um *lettering* – conjunto de letras utilizado no livro, associado à ideia do livro – na parte inferior esquerda, lembra uma carta de baralho pelo desenho de um coração no início e no final da palavra “Emiliano”, mais especificamente o Rei de Copas, que se encontra em destaque ocupando boa parte da imagem da metade da página para cima. Assim, demonstra ser soberano dono do seu espaço. A gravata é um coração e na ponta do cetro segurado por Max também se verifica um coração, o que infere ser um nobre romântico ou conduzido pelo amor. O olhar de Max é bem expressivo e sugere surpresa.

Todas essas informações contidas na capa estabelecem o pacto da leitura (Linden, 2011) ao permitirem antecipar o gênero e a abordagem plástica do ilustrador, o que cria no leitor certa expectativa quanto ao conteúdo podendo gerar rejeição ou desejo pela leitura. “A capa de um livro é constituída pela primeira e pela quarta capas. Elas podem ser independentes, mas também podem se relacionar formando uma única imagem, separada pela lombada em dois espaços distintos” (Linden, 2011, p. 57). Em *Max Emiliano*, as duas capas são autônomas e não formam uma única imagem. Na quarta capa, há um texto escrito por Rosa Amanda Strausz sobre o ilustrador com a imagem de uma vinheta de um personagem parecido com uma centopeia e as inscrições obrigatórias como o código de barras e o ISBN do livro.

No que concerne às guardas, cuja finalidade precípua é a de ligar o miolo do livro à capa, nesse caso, tanto a inicial como a final são idênticas compostas de um vermelho muito vivo com a vinheta de *Max Emiliano* em contornos brancos, o que leva a pensar que até o momento só existe um personagem no livro. Já a folha de rosto traz o título manuscrito tal como está na capa, porém na parte superior direita, e o personagem agora no canto inferior esquerdo sem o seu cetro e com os olhos espantados. Além disso, há o logo da Editora em cor vermelha e o nome do ilustrador em verde abaixo de “Imagens narrativas de”. O cenário neutro com nuances de tons laranja e amarelo não oferece pistas do ambiente nem do que deixou o personagem aturdido. No verso da folha, encontra-se a ficha catalográfica com as informações obrigatórias e, na parte central, tem a dedicatória do ilustrador ao seu irmão Xavier de Oliveira.

Ao considerar as ideias de Foucambert (2008) quando afirma que ler é fazer perguntas e procurar as respostas no texto, o educador pode instigar o aluno a fim de que, na condição de leitor aprendiz, possa tecer algumas indagações. Após a leitura atenta dos elementos paratextuais, condutores do leitor à atmosfera da narrativa, é possível adentrar à parte central da história com muitas expectativas a partir das pistas deixadas pelo ilustrador, tais como: quem é esse nobre? Um rei, um príncipe ou imperador? Por que recebeu esse nome? O que houve para deixá-lo assustado? Ele perdeu o seu bastão? Onde fica o seu castelo? Mora com outras pessoas?, e outras de modo a buscar as respostas na relação entre as imagens.

A partir do diálogo com o criador da obra em questão em 25 de agosto de 2020 pelo *Google Meet*, a socialização de algumas informações pelo autor/ilustrador, contribuíram para uma leitura mais aprofundada da obra. No entanto, não é comum o leitor ter acesso ao autor a fim de estabelecer relações para a criação de sentidos. Por isso, esclareço que os sentidos atribuídos à obra materializados neste enunciado não representam, de modo algum, sua única compreensão existente e possível. São únicos no

sentido de que são singulares porque jamais existirão outros iguais dado o evento único do existir. Nesse horizonte, os sentidos produzidos foram resultados do encontro de duas consciências (Bakhtin, 2011).

Sendo a primeira experiência do autor/ilustrador com esse gênero, ele o denominou como livro de imagens rimadas ao buscar uma sonoridade visual. Ao se tratar de palavras escritas, uma palavra rima com outra quando a terminação das duas palavras é igual ou semelhante, já no universo da imagem, duas imagens rimam quando parte de uma imagem faz parte de outra. A respeito do livro:

Aqui no caso são rimas visuais. Aquilo que aparece em um é continuidade do outro. É sempre assim. Como se fosse um novelo visual. Parece muito com música, no sentido da fuga, que é um gênero de música e foi muito feito por Bach. A fuga é isso, quando você desenvolve um tema e vai, vai e volta a esse mesmo tema de outra maneira. A música minimalista usa esse recurso, de pequenas variações. Esse tipo de livro é um livro mântico porque ele vai repetindo as formas. O mantra é isso, ele vai cantando a mesma coisa, você pensa que está cantando a mesma coisa, mas ele está fazendo pequenas variações ao longo... Todas as religiões têm isso. No caso da música do compositor americano Philip Glass, ele utiliza isso, você tem que prestar atenção, você pensa que está havendo um *looping*, mas não está, ele vai aos poucos acrescentando mudança até chegar ao início novamente. A música minimalista é do século XX, mas a estrutura e o conceito são muito parecidos com a fuga. Esse livro são fugas visuais onde começa no dia e acaba na noite. (Cabral, 2021, p. 214)

O ilustrador utiliza o universo musical para realizar analogias com a ilustração. Para criar um livro como esse, apropriou-se de várias linguagens que, articuladas umas às outras, produziram as imagens. Os sons visuais são obtidos por essa ideia de repetição e continuidade. Parece que está repetindo sempre a mesma coisa, mas na realidade existe algo novo sendo introduzido na composição, o que requer atenção às imagens para observar essa ocorrência desde a primeira capa até a quarta capa. Isso aguça o olhar do leitor, provocado pelas imagens sugestivas, a fim de criar rimas visuais. Para exemplificar essa ideia, algumas imagens serão trazidas, ao longo da análise, para o diálogo. Como o livro não foi enumerado pela Editora, a referência às páginas considerará a guarda inicial como página 1 e a guarda final como página de número 24.

Figura 2. - Max sai a passeio em sua boia-barco (página 5)



Fonte: <http://ruideoliveira.com.br/br/books/max-emiliano/> Acesso em: 21 dez. 2022.

Na página 5 (Figura 2), considerada a inicial, a linha do horizonte se encontra abaixo da metade da página tendo mais céu que terra. O espaço acima da linha do horizonte foi pintado com tons de amarelo a representar o dia com a presença de um sol à esquerda. Abaixo da linha do horizonte, vemos um azul-esverdeado a representar a água – rio, lago ou mar. À direita da página, vemos uma base sobre as águas a lembrar um cogumelo sobre o qual há uma casa-castelo. Essa morada parece estar viva cuja única janela aberta lembra um olho a olhar em direção ao sol. Seu teto constituído por ligamentos parece filamentos de flores e estão em pé sobre um miolo amarelo, a postos, como se fossem antenas em alerta.

À esquerda, nas águas, há o personagem da capa navegando em uma boia-barco que possui rosto e lembra um gato por sua aparência e bigodes. O cetro, presente na imagem da capa e ausente na mão do personagem na folha de rosto, foi substituído por um remo, o que pode significar que o trabalho deu lugar à diversão. Para Rui de Oliveira, o cenário é um grande ser vivo porque todos os elementos observam, acompanham os personagens, respiram, expressam sentimentos e sensações e têm movimento, ou seja, o cenário foi construído dentro de uma perspectiva lúdica onde todos os elementos possuem vida, como é verificado na ilustração comentada.

Figura 3. Max retorna de seu passeio (página 21)



Fonte: <http://ruideoliveira.com.br/br/books/max-emiliano/> Acesso em: 21 dez. 2022.

Na ilustração da página 21 (Figura 3), considerada a penúltima página da narrativa, atua em oposição à página 5, visto que nela o personagem retorna para sua casa-castelo que está adormecida com o olho fechado e os ligamentos-antenas do teto caídos. A base que estava coberta de bolinhas laranjas agora são estrelas azuis representando o crepúsculo. Somado a isso, temos a lua no lugar do sol e a cor predominante é azul. A atmosfera é de anoitecer, o que supõe hora de descansar e dormir após um dia de brincadeiras.

As demais páginas, entre essas duas anteriormente descritas, demonstram as brincadeiras realizadas pelo reizinho que provavelmente se encontrava em um dia de ócio. Aos poucos, o ilustrador foi adicionando a cor azul à atmosfera, como aprendeu ao estudar as pinturas de Leonardo da Vinci. “Ao afastar-se, os objetos se tornam azuis porque são incorporados à atmosfera”, bem como “Se você trabalha com essas cores próximas do céu você tem que esfriar, agora quando está indo ao quente, tem que esquentar (Cabral, 2021, p. 219). O livro muda de temperatura, o que é narrado pela suave mudança da cor no decorrer das páginas porque não há palavras escritas para explicar essa ocorrência. A partir desse momento, trarei seis cenas para discutir a relação entre elas na constituição do novelo visual citado pelo ilustrador.

Max Emiliano, inicialmente sobre as águas, depois passeia pelo céu, ao voar em uma figura em formato de meia lua semelhante a um bumerangue. Passeia por entre as flores e os animais diferentes, ao mesmo tempo esquisitos e meigos por terem semblantes serenos e simpáticos, encontrados pelo caminho. Segue o seu percurso brincando com as mais divertidas figuras criadas pelo ilustrador, seres que já existem, porém com um toque fantasioso.

A esse respeito, Rui de Oliveira expõe que ao criar algo fantasioso é preciso procurar a sua essência na realidade, em suas palavras, “É nesses espaços entre o real e o imaginário, criados pelo engenho do ilustrador, que o pequeno leitor imerge seu olhar imaginoso, a que chamaríamos de *silêncio das imagens*” (Oliveira, 2008, p. 143, grifos do autor). Assim, o ilustrador criou personagens fantasiosos a partir da realidade – um barco a partir de uma boia e um gato; um castelo a partir de uma casa sobre um cogumelo, um animal diferente semelhante a um gato e um caracol, ou seja, a imaginação partindo do crível.

Ilustramos não o que vemos, mas aquilo que temos a expectativa de ver. As imagens da suposição são mais perenes por serem mais interrogativas. Na ilustração, nem tudo pode ser explicado. Assim como os silenciosos ‘moais’ na ilha de Páscoa e, até hoje, seus indecifráveis glifos, a imagem também preserva seus mistérios. As ilustrações nos livros também agem como esfinge na memória visual das crianças; sua decifração é a sua própria permanência (Oliveira, 2008, p. 122)

Ao longo das páginas, o integrante da realza segue seu passeio encontrando diferentes criaturas imaginosas: uma mistura de objetos com animais. Em determinado momento, ele despenca do céu ao cair de vários arcos coloridos. Ao final da página (Figura 4), vemos um pedaço de um objeto cujo formato lembra uma borboleta. Na página seguinte (Figura 5), o objeto se completa e vemos que é uma janela-borboleta onde Max se aconchega e continua o seu passeio. Na parte inferior da página, há várias flores cujos brotos de diversas cores lembram crianças com diferentes estados de espírito: triste chorando, surpreso, indiferente, assustado, alegre. Há também uma fumacinha azul parecendo uma nuvem ao final da página.

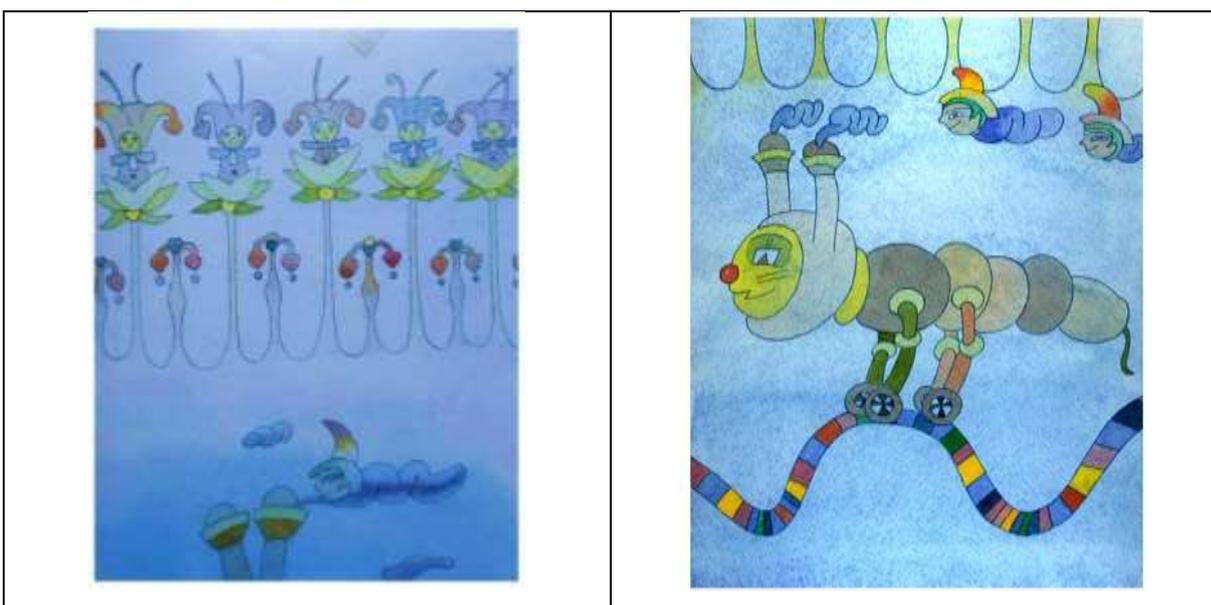
Figuras 4 e 5. Max despenca e encontra uma janela-borboleta (páginas 15 e 16)



Fonte: <http://ruideoliveira.com.br/br/books/max-emiliano/> Acesso em: 21 dez. 2022.

Na página seguinte (Figura 6), é como se a imagem descrita se elevasse: só vemos um pedacinho da parte final da janela-borboleta na parte superior, aparece toda a base dos brotos, e a fumacinha azul se completa. Na verdade, essa fumacinha tem um rosto a se desprender de algum objeto. Na próxima página (Figura 7), a nuvem de fumaça, junto a outras nuvens iguais, aparece ao sair da chaminé com rosto e expressão também. A rima imagética se completa: a chaminé torna-se a cabeça de um ser que parece um trem-fumaça-centopeia a andar por um trilho todo colorido.

Figuras 6 e 7. A fumacinha azul sai de um trem-fumaça-centopeia (páginas 17 e 18)



Fonte: <http://ruideoliveira.com.br/br/books/max-emiliano/> Acesso em: 21 dez. 2022

Na cena posterior (Figura 8), Max reaparece carregado por uma nuvem gotejando, o que é um anúncio de chuva. Na página seguinte (Figura 9), o homenzinho-nuvem deságua, fazendo chover e ele vem trazendo a lua minguante em suas mãos. O rei se protege com um guarda-chuva, possivelmente emprestado do rabo do trem-fumaça-centopeia. Já se observa a pontinha do teto da casa de Max, cuja continuidade é dada na página 21, aludida anteriormente.

Figuras 8 e 9. Max sobre uma nuvem e o homenzinho faz chover (páginas 19 e 20)



Fonte: <http://ruideoliveira.com.br/br/books/max-emiliano/> Acesso em: 21 dez. 2022

Conforme o autor/ilustrador, todas essas imagens são metamorfoses. “Uma imagem é sempre um anúncio daquilo que vai acontecer” (Cabral, 2021, p. 217). A cada virada de página, um lado anuncia enquanto o outro apresenta. O ilustrador criou um cenário fantasioso onde tudo pode acontecer. Max passeia por terra, céu e água, experimentando diferentes ambientes e sensações durante um dia, desde o amanhecer ao anoitecer. As figuras irreais criadas podem ser interpretadas como o leitor desejar apoiado em suas expectativas, necessidades e acervo cultural. Dessa forma, a obra é aberta a várias interpretações. Sobre isso, Ramos e Nunes (2016, p. 215-216, destaques das autoras) argumentam:

Se a dimensão verbal desafia o leitor mesmo tendo alguma orientação acerca dos propósitos da palavra, a dimensão visual implica pensar *sobre* e acolhe múltiplas propostas de sentido. Uma criança pode identificar livros sem palavra como “livros de pensar”, pois deduz que a imagem é mais aberta do que a palavra, mais plena, *mais grávida de sentidos*. A imagem não diz o que é para ser lido; ela é sugestiva, expansiva. Ao leitor cabe traçar um percurso semântico e sintático, representacional e simbólico a partir dos elementos visuais para compreender o que é veiculado.

Trata-se de uma narrativa que abarca elementos característicos do universo infantil de forma lúdica. Desse modo, o leitor, em especial a criança, criará o seu próprio percurso de atribuição de sentidos

de acordo com seu conhecimento de mundo, no entanto, se houver um direcionamento apropriado por leitores mais experientes, como o (a) professor (a), para um olhar a fim de contemplar as imagens procurando relação entre elas, certamente as contribuições para a formação desse leitor literário serão mais ampliadas.

Como dito anteriormente, não é comum ter acesso ao processo de criação do autor para tecer sentidos à obra, entretanto, quando se toma conhecimento de que é um livro de rimas visuais, no qual uma imagem tem continuidade na página posterior, é uma forma de motivar o leitor a caminhar pelas imagens posteriores com maior atenção à procura de responder as próprias perguntas geradas no decorrer da leitura, o que pode levar a uma maior exploração da obra. Para Ramos (2013, p. 109):

Nem todo livro de imagens é construído a partir de um roteiro ou de uma história já conhecida. Quando se depara com um livro-imagem cuja narrativa é inédita, o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes. Observo isso quando as vejo em uma biblioteca pública infantil que frequento em Brasília. Elas imaginam nomes para as personagens, constroem situações que apenas se referenciam nas imagens dadas, são levadas a elaborar um discurso narrativo muito particular.

Por essa perspectiva, o livro de imagem é um convite ao leitor a assumir um papel de coautor pela possibilidade de interagir com as imagens na tentativa de construir uma história a partir das pistas deixadas pelo ilustrador. A criança leitora tem a oportunidade de criar a sua própria narrativa e, tendo auxílio, pode ampliar essa construção ao ser instigada a preencher as lacunas entre uma ilustração e outra, a entrelaçar as cenas, a elaborar enunciados orais que a satisfaçam no momento, enfim, é um exercício que exige imaginação, criatividade, reflexão, atenção e outras habilidades importantes ao desenvolvimento do pensamento, bem como da oralidade.

CONCLUSÕES

No decorrer deste artigo, foi evidenciada a relevância do ato de ler a imagem para a formação do leitor literário. Torna-se fundamental à criança primeiramente ter necessidades de ler a imagem e, a partir dessa necessidade, construir ferramentas essenciais para essa leitura e, com o passar do tempo a necessidade de ler literatura.

Quando o(a) professor(a) tem conhecimento de que ler é dialogar com o autor/ilustrador por meio da obra, isto é, fazer perguntas ao enunciado e procurar as suas respostas nele, pode criar situações para a criança questionar o que está vendo e direcioná-la a estabelecer relações entre as imagens, ilustrações, cenas do livro produzindo sentidos em busca de compreensão.

O livro de imagem, como o analisado, apresenta uma estrutura organizada e complexa, por conseguinte, requer uma leitura estrutural da ilustração como atenção ao traço, à linha, à cor, à perspectiva, ao ritmo, exigindo assim uma participação efetiva do leitor na produção de sentidos. Também possibilita a pluralidade de leituras pelo preenchimento de lacunas deixadas pelo ilustrador. A criança

leitora preencherá esses espaços entre uma ilustração e outra amparada pelo seu acervo cultural. Quanto mais conhecimento tiver mais sentidos produzirá.

Quando bem explorado quanto aos seus elementos, o livro de imagem favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, estimula a oralidade, promove a ampliação do conhecimento estético e cultural – acervo imagético – e a elaboração de histórias tanto orais como escritas, em conformidade às necessidades e as expectativas da criança. Esse papel de promoção da exploração das imagens cabe à escola.

Promover um processo de aprendizagem da leitura tendo como norte o conceito de que ler é compreender e não decifrar e oralizar o escrito dá ao(a) professor(a) a possibilidade de desenvolver, nas crianças, desde o princípio, sua capacidade para discernir entre os diversos gêneros do enunciado, suas características constitutivas, o estilo de cada um e sua função social. Em adição, orienta-o (a) a organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a inseri-las em situações de interação, estimulando as trocas verbais, fomentando o diálogo entre todos os participantes da aula, consoante à visão de linguagem como interação.

REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 53-61.
- BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- CABRAL, Giseli de Assis Carvalho. **A arquitetônica do ato de ilustrar de Rui de Oliveira**: contribuições dos livros de imagem para a formação do pequeno leitor literário. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2021.
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-314-4>
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- GERALDI, João Wandelely. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. v. IV. p. 19-39.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Ler imagem também é ler Literatura. **InterLetras**, Dourados - MS, v. 1, n. 23, p. 1-14, mar/set. 2016. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n23/conteudo/artigos/13.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

Submetido: 07/07/2023

Correções: 31/10/2023

Aceite Final: 07/11/2023