

A ILUSTRAÇÃO DAS LITERATURAS INFANTIL E JUVENIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)¹

Rafael do Nascimento Andrade²

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tocante às orientações quanto ao ensino de literatura infantil e juvenil, mais precisamente na leitura das ilustrações. Foi observado que o ensino de literatura se detém no texto verbal e que, a partir do início do letramento, a imagem é colocada em segundo plano. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema bem como uma análise crítica da BNCC quanto ao ensino, reflexão e análises de textos não-verbais. Resultados apontam para uma maior ênfase ao texto escrito, principalmente nas séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. No intuito de fundamentar teoricamente este trabalho, tomamos como base os estudos realizados por Hunt (2010) e Coelho (2000) sobre a crítica à Literatura infantil; os aspectos narrativos, formais, espaciais e temporais da ilustração de Linden (2011); quanto às reflexões sobre a leitura e ensino da literatura infantil e juvenil serão abordadas as ideias de Lajolo (1999 e 1988) e Zilberman (1988); bem como as ideias de Barthes (1990) quanto às características das imagens; para finalizar com Martins (1996) ampliando a discussão sobre a especificidade dos livros de imagem e ensino. Esta pesquisa mostra que a ilustração na literatura infantil e juvenil não é somente um recurso de ampliação de sentidos e de ornamentação da narrativa verbal dos livros, mas que a imagem também é texto e, no caso do livro ilustrado, desenvolve sua própria narrativa, algumas vezes estabelecendo uma relação de colaboração com o texto e outras de disjunção, possuindo uma narrativa à parte e levando o leitor ao estranhamento da tensão entre o escrito e o visual. Por fim, são analisados brevemente dois exemplos de livros ilustrados, para fundamentar as discussões empreendidas.

Palavras chave: Ilustração; ensino; literatura; literatura infantil e juvenil

¹ Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, ministrada pelo Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares em 2018.2, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco, e sob orientação da Profª. Drª. Renata Pimentel Teixeira

² Graduando de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. (e-mail: rafaelandrade279@gmail.com).

Resumen

Este artículo objetiva analizar la Base Nacional Común Curricular, en lo que se refiere a las orientaciones en cuanto a la enseñanza de literatura infantil y juvenil, más precisamente en la lectura de las ilustraciones. Se observó que la enseñanza de literatura se detiene en el texto verbal y que, a partir del inicio del letramento, la imagen se pone en según plan. Por lo tanto, se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema así como un análisis crítico de la BNCC en cuanto a la enseñanza, reflexión y análisis de textos no verbales. Los resultados apuntan a un mayor énfasis al texto escrito, principalmente a las series del 6º al 9º año de la Enseñanza Fundamental. Con el fin de fundamentar teóricamente este trabajo, tomamos como base los estudios realizados por Hunt (2010) y Coelho (2000) sobre la crítica a la literatura infantil; los aspectos narrativos, formales, espaciales y temporales de Linden (2011); en cuanto a las reflexiones sobre la lectura y enseñanza de la literatura infantil y juvenil será abordado de las ideas de Lajolo (1999 y 1988) y Zilberman (1988); así como las ideas de Barthes (1990) en cuanto a las características de las imágenes; para finalizar con Martins (1996) ampliando la discusión sobre la especificidad de los libros de imagen y enseñanza. Esta investigación muestra que la ilustración en la literatura infantil y juvenil no es sólo un recurso de ampliación de sentidos y de ornamentación de la narrativa verbal de los libros, pero que la imagen también es texto y, en el caso del libro ilustrado, desarrolla su propia narrativa, algunas a veces estableciendo una relación de colaboración con el texto y otras de disyunción, con una narrativa aparte y llevando al lector al extrañamiento de la tensión entre lo escrito y lo visual. Por último, se analizan brevemente dos ejemplos de libros ilustrados, para fundamentar las discusiones emprendidas.

Palabras claves: Ilustración; enseñanza; literatura infantil y; juvenil.

1 Considerações iniciais

É bastante discutido que o ensino de literatura nas escolas não é oferecido de maneira satisfatória, isso quando há lugar para ela dentro de sala de aula. Porém, também é visto um movimento contrário, mesmo que a passos lentos, de formação de leitores a partir da leitura literária. No entanto, ainda faltam programas de formação continuada e também documentos que orientem melhor o professor e a professora no ensino com o livro literário. Este artigo levanta questionamentos e traz novas discussões sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental aborda as ilustrações no ensino de literatura. Este ensino ainda se detém no texto escrito e, a partir do início do letramento, a imagem é colocada em segundo plano, ou mesmo não é estudada. Talvez, a falta de orientações e de formação continuada para se trabalhar a

relação imagem-texto na literatura infantil e juvenil corroborem para o pouco interesse na sua leitura.

Como a imagem não é mero elemento decorativo do livro, ela possui uma importância na construção da narrativa, ampliando sentidos, preenchendo lacunas ou as abrindo, trazendo perspectivas narrativas que desafiam o leitor e o colocam na posição ativa perante a leitura. A primeira sessão está destinada a discutir como a crítica literária vê a literatura infantil e juvenil, tanto como literatura, percebendo seus problemas, suas características, seu público etc., bem como no sentido de como será discutido “o que é esse livro ilustrado”, como ele vai além do texto escrito, em que este surge a partir da tensão entre a imagem e o texto escrito. Para isso, serão apresentadas as ideias de Peter Hunt (2010), Coelho (2000), Lajolo (1999 e 1988) e Zilberman (1988).

Na segunda sessão serão abordadas as tensões entre imagem e texto, para isso, faz-se necessário trazer Barthes (1990) para levantar reflexões e questionamentos quanto à imagem, e Linden (2011) para abordar os aspectos formais, temporais, espaciais e narrativos do livro ilustrado a partir da análise de dois livros ilustrados. Partindo para a terceira sessão, será tratada a especificidade dos livros de imagens e o ensino; aqui a imagem é texto e desenvolve a sua própria narrativa. A tensão nos livros de imagens se dá pela percepção de sentidos e pela interpretação dos signos visuais, a partir do que Martins (1996) chama de pedagogia da imaginação, e pela percepção de que a leitura da linguagem visual se dá por um ensino que valorize o intelecto e a intuição.

Por fim, na quinta e última sessão, será realizada uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na intenção de localizar onde o ensino do texto literário é localizado, mais especificamente observar como a ilustração é orientada. Com isso, levantam-se alguns questionamentos: o texto literário possui orientações satisfatórias?; a imagem é vista como um elemento narrativo importante, ou é colocada somente como ampliadora de sentidos?; há alguma diferença nas orientações para as ilustrações e imagens quanto aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental? Estes e outros questionamentos serão levantados e discutidos durante toda a sessão.

Sendo a BNCC um documento muito utilizado pelos professores e, inclusive, cobrado em diversos concursos públicos, esta pesquisa torna-se relevante para uma análise crítica dos mesmos, no intuito de levantar mais discussões em torno de um tema que é pouco discutido na literatura infantil e juvenil.

2 As literaturas infantil e juvenil na crítica

As literaturas infantil e juvenil³ são rodeadas de equívocos, generalizações, simplificações e, em muitos casos, uma didatização que, em lugar de abrir para uma construção mútua de saberes, para uma prática pedagógica que leva em consideração o outro, traz uma didática que infantiliza o aluno e o coloca numa posição passiva. Coelho (2000) fala que antes de tudo a literatura infantil é literatura, sendo assim, está no campo das artes. Esta afirmação não é mera redundância e se impõe como discurso positivo frente à desqualificação pela crítica literária. Pensar na literatura infantil e juvenil como literatura é descortinar uma nuvem turva que paira sobre os seus estudos; é ampliar a discussão fora e dentro da academia; é reestruturar os cânones da literatura; e, por que não, quebrar preconceitos.

No início do século XX, a literatura infantil começou a crescer não só no mundo, como no Brasil. Antes, esta literatura era vista como um instrumento moralizador, utilizada principalmente pelas escolas como pretexto para o ensino de civismo, de gramática, ou mesmo para se passar uma moral conservadora. Ainda hoje, a utilização das literaturas infantil e juvenil como um pretexto para algo que não seja a própria literatura, ou seja, utilizadas como uma cartilha didatizante, está presente nas escolas brasileiras. Estas estão intimamente ligadas à difusão das literaturas infantil e juvenil no Brasil, possuindo uma relação de dependência mútua.

³ Alguns preferem classificar como literatura infantojuvenil, sendo um tipo híbrido de literatura. Aqui parto da ideia de que em toda obra literária há um leitor implícito, mesmo que qualquer pessoa de qualquer idade possa ler e desfrutar de todo o potencial que a obra tem a oferecer, o leitor implícito se mostra na narrativa. Por isso, vamos mantê-las separadas.

A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos. (LAJOLO, 1999, p. 66)

Monteiro Lobato⁴, escritor e intelectual brasileiro reconhecido, ao passar por uma crise financeira e incomodado com a forma como a literatura infantil era feita no Brasil, principalmente na distância imposta entre os clássicos adultos e a literatura para crianças, quando esta reforça uma infantilização da criança como um ser que deveria estar distante de certos temas ou de certas literaturas, passa a se dedicar à escrita de obras para este público. Em 1921, lança *A menina do nariz arrebitado*; em 1933, com a editora Octales, *Emília no país da gramática*, recorde de vendas e aqui se aprofunda ainda mais a utilização dos livros de Lobato pelas escolas; e em 1936, pela mesma editora, lança *D. Quixote das crianças*. Assim, aproxima duas literaturas que antes não se imaginava ser possível, a adulta e a infantil.

Para Nelly Novaes Coelho, “foi Monteiro Lobato que, entre nós, abriu caminho para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta (com o Modernismo) atingissem também a infantil” (COELHO, 2000, p. 138). Lobato acreditava que a literatura infantil possuía uma linguagem própria e esta não deve ser simplória e nem moralizante, por isso seus textos eram repletos de humor, ironia e muitas críticas, algumas até hoje não compreendidas. Assim sendo, Monteiro Lobato desponta em toda a trajetória da literatura infantil brasileira pela sua genialidade e por um desligamento de formas antigas de se fazer literatura para crianças,

Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o

⁴ José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948), Taubaté - SP, foi um escritor e editor brasileiro. Apesar de ter escrito vários outros livros para o público adulto (*Urupês* (1918) *Cidades mortas* (1920), *Negrinha* (1920) etc), Lobato despontou como um dos primeiros escritores de Literatura Infantil no Brasil, tendo como sua principal obra *O Sítio do Pica Pau Amarelo*. Suas obras destacavam-se pela modernidade dos livros para crianças, principalmente em relação aos temas, ilustrações e linguagem. Faleceu em 5 de julho de 1948.

complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar, fase expressa, geralmente, em um português já de si divorciado do que se falava no Brasil. (ARROYO, 2011, p. 281)

A partir dessa nova forma de fazer literatura para crianças, a literatura infantil toma outros caminhos e passa a ter um maior cuidado quanto ao texto, à diagramação, às ilustrações etc. E também neste aspecto específico das ilustrações Lobato foi importante, pois agiu diretamente no sentido de publicar edições ilustradas, propor capas ilustradas em suas obras, tanto autorias e quanto nas adaptações ou traduções que fez de obras para o público infantil e juvenil. Porém, mesmo com o avançar da literatura infantil no Brasil, não quer dizer que não houve uma resistência por parte da academia, que, por sua vez, não incorre em tanto receio a uma crítica; “um dos motivos dessa resistência à teoria literária e à academia é que, ao contrário de qualquer outra forma de arte, a literatura infantil está *disponível* tanto para críticas gerais como para escritores amadores: as pessoas não têm receio de comentar, censurar e opinar” (HUNT, 2010, p. 29-30).

Quando Peter Hunt traz isso à tona, levanta uma problemática ainda difícil de se resolver: uma certa noção partilhada por muitos e estabelecida como preconceito de que as literaturas infantil e juvenil ainda residem em um campo da subliteratura, algo que está à margem dos grandes clássicos mundiais, que comportam uma linguagem complexa, com temas de grande relevância e atualidade. Aqui subjaz mais um preconceito, se pensamos que o tal cânone de grandes obras é definido em uma lógica de poder e dominação que privilegia homens brancos, heteronormatividade, valores morais elitistas, uma perspectiva de civilização e cultura eurocentradas, por exemplo, entre outros parâmetros que excluem povos, culturas, matrizes religiosas, espaços geográficos, etnias e tantos outros aspectos marginais ou fora do suposto eixo central emanador da lógica capitalista colonial/ imperialista.

As literaturas infantil e juvenil possuem seus próprios problemas, suas próprias características, sua complexidade narrativa (principalmente nas relações entre o texto-verbal e a imagem), possuem seus próprios leitores implícitos, trazem temas complexos e muitas vezes polêmicos, estes últimos são motores para os preconceitos. Um ensino de literatura que não cria uma percepção de mundo reflexiva e crítica limita a autonomia do aluno, o faz ficar desconectado do que é proposto e o afasta do prazer da leitura. Respeitar o aluno como um outro que pode construir em sala de aula é entender que ele tem vivências outras distintas do professor. Paulo Freire (*Pedagogia da autonomia*, 1996), ao observar que o ser é inacabado e que, a partir da percepção deste inacabamento, se vê condicionado, mas pronto para agir, traz à tona um ensino em que o outro é visto como ser agente, por isso autônomo. Dessa maneira, quando um professor escolhe um livro com base em preceitos morais, mais numa intenção de impor uma visão de mundo, do que trazer à luz temas e problemas que suscitam uma reflexão aberta e construtiva do saber, limita este aluno como agente.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. (FREIRE, 1996, p. 30-31)

Ou seja, um ensino que não problematiza, que não insere os alunos na discussão e construção torna evidente o abismo entre a leitura de mundo e as experiências vividas.

Quando as literaturas infantil e juvenil são vistas como literatura, isto é, como linguagem artística, quando nela se fazem presentes temas que antes somente eram tratados sob cochichos, ou impostos como controle social e moral (tais como: a morte, a violência, o estupro, problemas familiares), sai-se do interdito e é posta uma situação de discussão coletiva em sala de aula. Esses

temas trazem perspectivas discursivas que as próprias crianças já vivenciam em seu dia a dia e os adultos, trajando seu elmo e empunhando uma bela espada, fazem de tudo para que temas tabus não cheguem a elas, tudo em nome de sua 'proteção'; aqui se instala o que Hunt (2010) fala quanto ao livro para crianças estar envolto de decisões morais, oriundas não da visão da criança, mas a partir da visão de um adulto sobre os temas abordados, sendo o livro "usado não para acolher ou modificar opiniões, mas para formar as opiniões da criança" (HUNT, 2010, p. 85). Então, teriam as literaturas infantil e juvenil uma função? E essa função seria a moralizante ou didatizante? Se as literaturas infantil e juvenil forem tratadas como uma literatura à parte da "verdadeira literatura adulta", a ideia de não-funcionalidade da literatura não se aplicaria a elas.

Hunt (2010), ao caracterizar a literatura infantil, a coloca como um texto criado por adultos em um meio social muito complexo e constata dois momentos; o primeiro é que

quando os adultos leem livros para crianças, normalmente precisam atentar para quatro sentidos diferentes, ao mesmo tempo. Primeiro, apesar de ocasionais protestos em contrário, os adultos em geral leem livros infantis *como se fossem textos escritos para adultos*. Se a leitura for motivada por algo que não o prazer, registraremos a presença do leitor implícito, mas "leremos contra" ele - o que certamente explica o baixo status dos livros para criança. (HUNT, 2010, p. 79)

A segunda é quando a leitura é motivada pela censura, ou seja, quando um adulto lê textos infantis e leva em consideração o leitor implícito, mas lê "em nome de uma criança, para recomendar ou censurar por alguma razão pessoal ou profissional." (HUNT, 2010, p. 80).

Quando a pluralidade da palavra literatura é percebida, a leitura literária escapa ao que está posto. O teórico britânico, ao falar sobre a leitura literária, a coloca em três situações: "o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças." (HUNT, 2010, p. 78), e completa afirmando que a crítica tende a igualar essas situações. Aqui vale destacar a segunda situação e a que mais gera discussões.

Um adulto, por mais que se envolva e se renda à proposta do objeto livro infantil, jamais lerá conforme uma criança lê um livro infantil. São experiências e vivências distintas e que precisam ser levadas em consideração quando se lê. Todo livro tem o seu leitor implícito, e quando o livro infantil ou juvenil é lido por uma criança ou jovem, pode-se dizer que o seu leitor implícito foi alcançado, porém quando um livro infantil é lido por um adulto houve um “desvio” em seu percurso⁵, desvio esse que pode acarretar outras leituras e outros fins: acadêmicos, didáticos, por prazer, diversão, moralizante etc.

Como falado anteriormente, a escola e as literaturas infantil e juvenil possuem uma relação de importante proximidade, porém nem sempre harmônica; isso reflete diretamente no ensino e aprendizagem do aluno, bem como na relação professor/aluno. Até então, ainda persiste o ensino de literatura voltado ou para a História da Literatura, na qual as obras e escritores são enclausurados em datas, movimentos ou escolas; ou as obras são utilizadas para cumprir a demanda de um currículo de ensino de gramática, cujas atividades estão voltadas para a “caça” aos substantivos e adjetivos no texto, ou mesmo atividades de interpretação de texto muitas vezes rasas, ao invés de trazer reflexões e discussões em sala de aula mais aprofundadas.

Lajolo (1988), ao falar sobre as dificuldades que o professor encontra de inserir a leitura literária nas aulas, coloca como o primeiro requisito para que o contato do aluno com o texto seja menos doloroso “que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura” (LAJOLO, 1988, p. 54). Esta afirmação parece se mostrar óbvia, mas um professor leitor consegue não só realizar boas indicações de livros, mas torna-se um leitor maduro, com isso, privilegiado e percebe que a leitura de um livro ocasiona um deslocamento de tudo o que já foi lido, sendo assim, torna “mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1988, p. 53). Nem sempre a leitura de um livro em sala de aula faz desse aluno ou aluna leitores. Tem-se que considerar que é inevitável a escolarização da literatura, já que

⁵ Leia-se “desvio” como uma fuga ao propósito primeiro do livro de literatura infantil, tanto em seu leitor implícito, quanto em seu uso social.

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 20)

Assim sendo, a leitura realizada em sala de aula, por mais que se aproxime de uma leitura feita na solidão de sua casa, por exemplo, não converte este aluno em um leitor literário, pois nem sempre será criado um hábito de leitura, já que isso é caracterizado por uma assiduidade aos textos literários, como aponta Zilberman (1988).

2.1 Para além do texto escrito: as características do livro ilustrado

Atualmente, é impossível falar de literatura infantil e juvenil sem falar das ilustrações⁶. Estas, presentes em grande parte das obras, não se configuram como meros elementos decorativos ou mesmo como uma reprodução do que está sendo falado no texto-verbal. As ilustrações são elementos narrativos e sua presença no objeto livro faz com que o modo da leitura do texto verbal seja modificado ou mesmo ampliado.

Linden (2011) classifica os tipos de livros para crianças que contenham imagens⁷, aqui vale destacar dois para que se possa diferenciá-los: livros com ilustração e livros ilustrados. No primeiro, o texto predomina e se põe como autônomo da ilustração, ou seja, o leitor consegue seguir todo o percurso narrativo sem precisar se ater às imagens que se apresentam. Já no segundo, a imagem é espacialmente predominante em relação ao texto. Texto e imagem se

⁶ Aqui retomamos novamente o autor já mencionado como fundamental criador no campo da literatura infantil e da juvenil. Os livros de Monteiro Lobato ficaram conhecidos por serem os primeiros escritos por um brasileiro a ter ilustrações em todas as páginas, somente a partir da segunda década do século XX, com a obra *Narizinho arrebitado*.

⁷ A autora traz nove classificações: livros com ilustração, primeiras leituras, livros ilustrados, histórias em quadrinhos, livros pop-up, livros-brinquedo, livros interativos, imaginativos e tipologia impossível. (2011, p. 24-26). Neste artigo abordaremos somente dois, por serem objetos específicos de estudo.

articulam de uma maneira que a narrativa vai se construindo. Em alguns momentos a imagem pode até ser a única narrativa.

Um livro ilustrado não deve ser lido sob uma só perspectiva, sendo assim pode-se não compreender toda a proposta narrativa da obra, ou seja, é como ler um livro pela metade. Nikolajeva e Scott (2011) trazem a leitura do livro ilustrado como um círculo hermenêutico em que partimos do todo para os detalhes, para enfim voltarmos ao todo com um melhor entendimento, sendo assim, “cada nova releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo” (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p. 14). Dessa forma, texto e imagem devem ser lidos e compreendidos como elementos narrativos que ocupam o espaço da página dupla⁸ a partir de uma cointeração.

Porém não é só de textos-verbais e imagens que se constrói o livro ilustrado; o tipo de papel utilizado, a diagramação, o estilo e a técnica utilizados nas ilustrações são cruciais para uma melhor interação com o objeto livro infantil e juvenil. Desta maneira, o livro ilustrado pode ser visto como um livro sinestésico, em que a junção da relação texto e imagem, das cores, dos cheiros, das texturas podem criar uma experiência única que um livro adulto tradicional não consegue expressar.

3 Texto escrito e imagem na literatura infantil e juvenil

Ao deparar com um livro infantil ou juvenil, percebe-se o quanto as ilustrações ocupam espaço na obra, sendo assim, texto verbal e imagem estão em uma relação de cointeração e é a partir disso que surge o livro ilustrado.

O texto escrito nutre-se de um prestígio perante a sociedade. Ainda há uma ideia de que aquele que “domina” o código melhor pensa, melhor se expressa, melhor escreve, sendo assim, destaca-se sobre aqueles que não possuem tal privilégio. A relação entre poder e a escrita está diretamente ligada, assim, perante toda a história da humanidade letrada, os nobres, imperadores, o clero,

⁸ A página dupla se configura como um espaço muito importante nos livros ilustrados, já que, segundo Linden, estes não respeitam “a compartimentação por página. Textos e imagens se dispõem livremente na página dupla” (LINDEN, 2011, p. 65).

os burgueses ocuparam os espaços de poder a partir do controle da escrita e da informação; ou seja, ser letrado é estar inserido num círculo social de poder, e aqueles que não são estão à margem. Esta noção do poder traz à tona o quanto ensinar língua não é só transmitir aos alunos os conhecimentos referentes à gramática, mas sim que toda língua é política e cultural, jamais neutra e que a sua escolarização representa uma luta pelas relações de poder.

Nesse contexto, onde está a ilustração na literatura? Seria ela um elemento decorativo, ou está a serviço do texto escrito? Poderia uma imagem possuir seu próprio signo? Peter Hunt, ao falar da especificidade do livro ilustrado, mostra o quanto o gênero “livro ilustrado” passa por uma desvalorização por causa de sua simplicidade da linguagem, já que boa parte da narrativa é mostrada a partir do visual, mas contrapõe ao mostrar que “a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal” (HUNT, 2010, p. 233). Então, se tanto o texto escrito altera a percepção da imagem, como a imagem altera a do texto, fica inconsistente localizar a ilustração como um elemento que está a serviço do texto escrito, ou mesmo como uma representação mimética do que está escrito, criando uma ideia de redundância.

Roland Barthes (1990), ao escrever seus ensaios sobre a imagem e o texto, mais especificamente sobre a imagem na publicidade, mostra que a imagem possui signos na mesma estrutura dos signos linguísticos e que se revela por meio de três mensagens. A primeira é a mensagem linguística, a partir dos códigos que se apresentam na imagem, consegue-se realizar uma leitura desta: rótulos, legendas e etiquetas, por exemplo. A segunda mensagem seria de natureza icônica, ou seja, é ela que traz o entendimento da denotação da imagem⁹. Já a terceira mensagem é de natureza simbólica, ou seja, conotativa, sendo então, polissêmica.

toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma “cadeia flutuante” de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros. A polissemia leva a uma interrogação sobre o sentido;

⁹ A ideia de uma imagem denotada, ou seja, a imagem transmite uma mensagem literal do que apresenta, já não é tão aceita, pois o real também é uma construção de sentido tanto de quem vê a imagem, quanto de quem transmite. Sendo assim, o nível denotativo também é conotativo.

ora essa interrogação aparece, sempre, como uma disfunção (BARTHES, 1990, p. 32)

Essa fluidez de sentidos que a imagem pode trazer causa um certo receio em alguns, por isso a necessidade de fixação para “combater o terror dos signos incertos” (BARTHES, 1990, p. 32), sendo a mensagem linguística essa tentativa de fixação.

Em todos esses casos de fixação, a linguagem tem, evidentemente, uma função elucidativa, mas esta elucidação é seletiva; trata-se de uma metalinguagem aplicada não à totalidade da mensagem icônica, mas unicamente a alguns de seus signos; o texto é realmente a possibilidade do criador (e, logo, da sociedade) de exercer um controle sobre a imagem: a fixação é um controle, detém uma responsabilidade sobre o uso da mensagem, frente ao poder de projeção das ilustrações; o texto tem um valor repressivo em relação à liberdade dos significados da imagem; compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia de uma sociedade. (BARTHES, 1990, p. 33)

Como a imagem é polissêmica e conotativa, dificilmente uma imagem será literal ou denotada, para assim ser, terá que se considerar que uma imagem é ingênua, retirando o artifício semântico que carrega.

Ainda em Barthes (1990) pode-se trazer as relações de referência recíproca entre texto e imagem: ancoragem e relais. Segundo o ensaísta, o texto escrito possui uma relação de ancoragem diante da imagem quando fixa um dos seus sentidos, ou seja, o texto conduz a leitura da imagem revelando um só sentido e descartando outros tantos que a imagem pode trazer. Já quando o texto e a imagem possuem uma relação de complementaridade, participam de um sintagma geral, a sua mensagem se dá em um nível mais avançado.

Os ensaios de Barthes foram muito importantes para os estudos entre imagem e texto, mas a questão é que no livro ilustrado existe uma outra ordem de comunicação “não-fixa”, como nas publicidades. Esta outra ordem comunicativa não pode residir diante de uma única imagem; no livro ilustrado a relação imagem e texto se dá a partir da página dupla, onde se dá toda a tensão narrativa e comunicativa.

É muito difícil trazer uma relação de ancoragem nos livros ilustrados, já que texto escrito e imagem são lacunares. O texto nunca trará um sentido completo do que se está querendo transmitir; o mesmo acontece com a imagem, a qual jamais conseguirá traduzir tudo o que o texto escrito aborda. Numa leitura do livro ilustrado, texto escrito e imagem fazem parte de um conjunto, o leitor geralmente parte do texto para a imagem, com isso toma parte do todo, depois retorna às partes, para enfim voltar ao todo; e todo esse círculo hermenêutico acontece na página dupla.

Trazer essa complementaridade entre texto e imagem não quer dizer que elas só possuem esse aspecto narrativo. Em alguns momentos o texto pode trazer mais informações que a imagem, ou vice-versa; em outros casos a própria imagem pode trazer uma narrativa à parte, contar a sua própria história diferente daquilo que o texto traz. Para isso, será necessário trazer alguns exemplos de livros ilustrados e os aspectos formais, temporais, espaciais e narrativos/semânticos do livro ilustrado.

3.1 Os aspectos do livro ilustrado

Como já falado anteriormente, a relação texto e imagem se dá dentro da página dupla. Não existe um livro que em sua totalidade possua as mesmas relações em cada página, isso porque a imagem comunica de uma maneira diferente do texto escrito. A ilustração requer uma atenção quanto às cores utilizadas, à técnica, à diagramação, ao tipo de papel; tudo contribui no sentido do texto, seja escrito ou não.

No livro “Quantas gotas tem a chuva?” (2016), de Renata Bueno, há um convite para que se pense sobre algumas perguntas que qualquer pessoa pode ter feito em algum momento de sua vida: “Quantas estrelas tem o céu?”, “Quantos dentes tem na sua boca?” etc. A diagramação do livro ajuda na tensão que acontece entre a palavra e a imagem, como mostra a Figura 1, na qual há o que

Linden (2011) chama de diagramação por associação¹⁰, onde texto escrito e imagem ocupam a página dupla; na ilustração dá para perceber números que ocupam toda a página dupla numa espécie de recorte e colagem, estes compõem todo o projeto gráfico da obra e se relacionam com o texto escrito, como uma resposta ou mesmo ao pôr o leitor para refletir sobre as perguntas realizadas.



Figura 1

Como mostrado na Figura 2, observa-se que a pergunta “Quantos As tem no seu nome? E no seu sobrenome?”, remete a uma resposta na ilustração que mostra uma imagem de um pássaro, de uma pessoa em uma rede, de uma mulher usando saia, de um homem e uma árvore, todas possuem em comum a letra “A” em alguma parte, seja na palavra pássaro, saia, calça etc. A ilustração faz com que o leitor perceba quantos “As” há nas palavras e isso pode levá-lo a perceber quantos mais existem em outras palavras que não estão ali representadas.

¹⁰ Linden (2011) também traz outros tipos de diagramação por dissociação, compartimentação e conjunção. A diagramação possui relação direta quanto à tensão ocasionada entre texto escrito e imagem.



Figura 2

Aqui, recorreremos mais uma vez a Linden (2011), que traz duas ideias sobre os aspectos formais da relação entre texto escrito e imagem: a iconicidade e a plasticidade do texto, em que “os textos podem comportar um caráter icônico quando procuram, visualmente, dar conta de seu significado” (LINDEN, 2011, p. 94). Ou, quando percebemos a plasticidade do texto, voltando ao livro em estudo da Renata Bueno, quando mais à frente aparece na página dupla a palavra “Chocola” e há uma menção a uma parte que falta... Logo dá-se a entender, pela relação com o texto escrito, na pergunta “Quantas mordidas você precisa dar pra comer uma barra inteira de chocolate?” (ver Figura 3). Aqui a palavra torna-se imagem, não foi a palavra “chocolate” que foi mordida, foi o próprio “chocolate”; aqui “também se identifica claramente no livro ilustrado contemporâneo uma tendência à plasticidade das mensagens linguísticas. O texto pode assim se integrar à imagem a ponto de ser produzido com as mesmas ferramentas e as mesmas técnicas.” (LINDEN, 2011, p. 95).

Ao partir para uma análise dos aspectos narrativos/semânticos¹¹, na Figura 3, é visto o que Linden (2011) chama de relação de redundância, o texto remete à mordida de chocolate e a imagem leva o leitor a perceber essa mordida, ou seja, texto escrito e imagem trabalham juntos numa mesma formação de sentido.

¹¹ Os aspectos narrativos/semânticos dão conta da relação de recepção de sentido entre o texto escrito e a imagem. Aqui temos a Relação de Redundância, onde a tensão entre texto escrito e imagem produzem o mesmo sentido, as duas narrativas são isotópicas. Na Relação de Colaboração, onde texto escrito e imagem trabalham para um sentido em comum, ou seja, as lacunas que cada texto produz são preenchidas em uma relação de colaboração. Na Relação de Disjunção texto escrito e imagem produzem histórias paralelas, em que eles podem não entrar em contradição, mas não há um ponto de convergência.

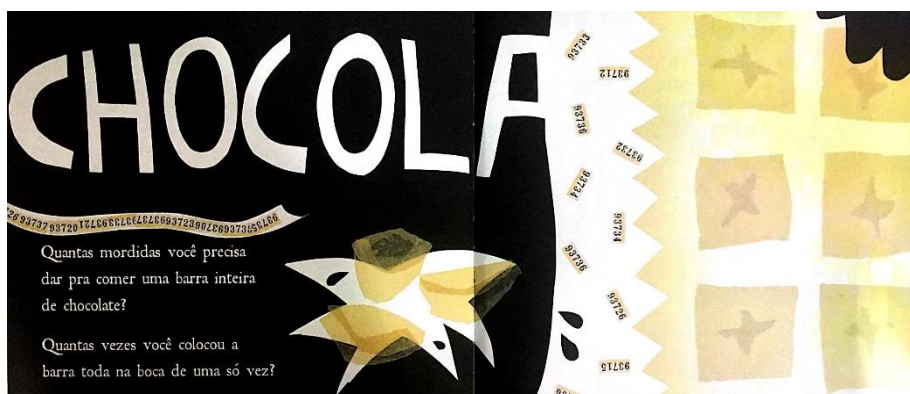
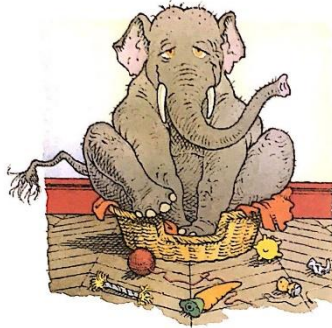


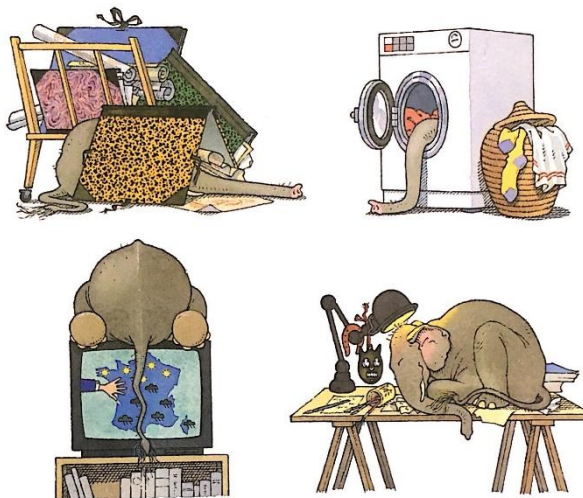
Figura 3

Outro livro que já é considerado por muitos um cânone da literatura infantil e juvenil é o *Meu gato mais tonto do mundo* (2012), do escritor e ilustrador Gilles Bachelet. Este livro explora o humor e a ironia já iniciando pela capa e o título, onde se apresenta um gato, mas a ilustração mostra um elefante todo atrapalhado dentro de um cesto. O livro aborda a história de um homem que possui um gato e ele mesmo conta como é o seu gato, a partir de suas características físicas e de personalidade. Nesta obra, há vários tipos de aspectos narrativos, por exemplo, como mostrado na Figura 4, há uma relação de disjunção (Linden, 2011), em que a ilustração e o texto escrito caminham por narrativas paralelas, sem acontecer um ponto de convergência, isso se dá pelo estranhamento entre o que é dito e o que é ilustrado; o leitor é posto a questionar a relação entre um gato e um elefante, sem encontrar um ponto de convergência entre a palavra e a imagem, porém não entra em total contradição, quando, na ilustração da Figura 5, mostra-se que o comportamento do elefante se assemelha ao de um gato. Revela-se, então, uma relação de colaboração, na qual o leitor é levado a preencher as lacunas do texto escrito e da imagem com o seu conhecimento sobre o comportamento de um gato. Aqui, o elefante está sobre a mesa, sobre a televisão, dentro da máquina de lavar ou mesmo embaixo de entulhos, algo que qualquer pessoa que teve algum contato com um gato reconhece como atitudes semelhantes às de um felino.



Meu gato é muito grande, muito gentil e muito tonto.

Figura 4



Mas na maior parte do tempo, meu gato se vira muito bem sem o sofá.

Figura 5

Do mesmo modo ocorre na página dupla, Figura 6, ao se fazer menção sobre a limpeza do gato, a ilustração mostra o elefante limpando-se excessivamente, mostrando uma relação de redundância. Essa análise mostra o quanto uma obra não pode ser observada sob uma mesma relação, mas sim que

as relações entre texto e imagem devem ser analisadas conforme a página ou página dupla.

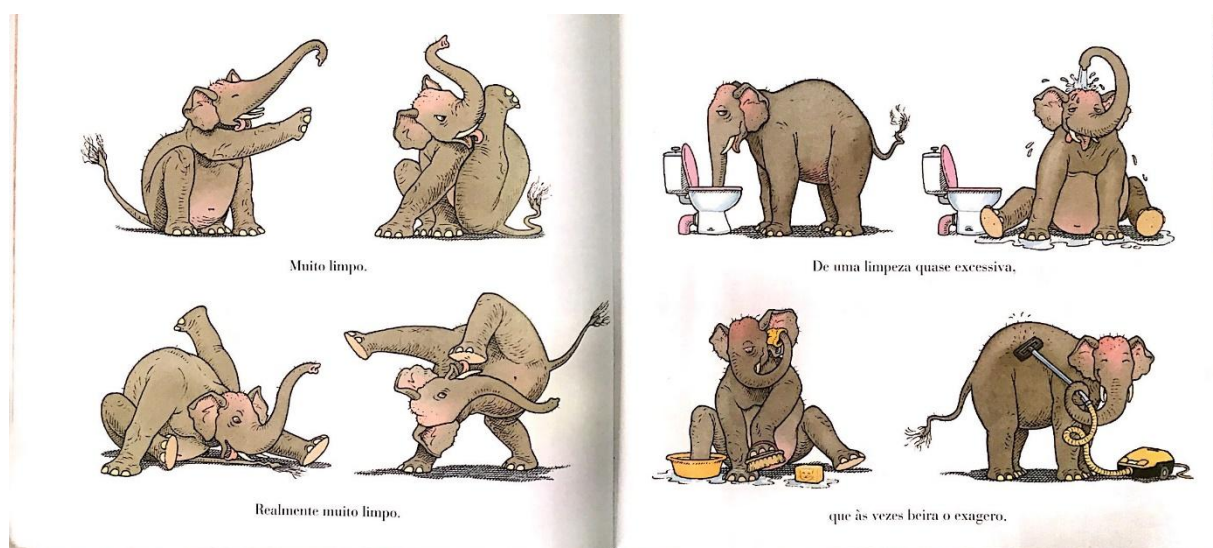


Figura 6

Linden (2011) também traz apontamentos quanto aos aspectos temporais e espaciais. Ao observar a Figura 7, percebe-se que há aquilo que a autora chama de “o instante movimento”, em que “essas imagens figuram um instante característico de uma ação completa. Com essa ideia de pinçamento de um instante dentro do suposto fluxo temporal, nos aproximamos do instante qualquer.” (LINDEN, 2011, p. 104). O elefante aparece em vários instantes de movimento, numa tentativa de se criar uma temporalidade pelo movimento. Não só a aparição do elefante em diversos momentos de uma ação garante essa ideia de percurso temporal, mas o novelo de lã em vários locais reforça a ideia de movimento do personagem pelo tempo e espaço.



Figura 7

4 Onde está o texto? A especificidade do livro de imagem e o ensino

A utilização de imagens para informar ou contar alguma história vem de muito tempo, e se configura como um instrumento de linguagem muito importante para todas as sociedades e grupos culturais. Os livros de imagens vêm transformando a forma de se fazer e contar os livros para crianças, ou seja, é um novo modo de se operar com a realidade ficcional.

Os livros de imagens são livros sem texto escrito, a própria imagem é que dá conta de toda a narrativa, seja por uma sucessão de imagens, seja por sua individualidade. Estes são livros que exploram ao máximo os recursos visuais seja na técnica, nas cores, na diagramação, na interligação entre uma página dupla e outra, pois

a imagem visual, apesar de ser um elemento primordial em nossa existência, não se limita à capacidade de visão, mas relaciona-se de forma profunda com os demais sentidos, acrescentando-lhes significados importantes, sem os quais nossa compreensão do mundo fica limitada ou prejudicada. (COSTA, 2009, p. 84)

Se ainda persiste algum preconceito quanto ao livro ilustrado, é ainda maior quanto ao livro de imagens. Ainda há uma ideia de que os livros que não

possuem nenhum texto escrito são destinados às crianças que não sabem ler. Essa percepção de leitura somente como aquela que decodifica o texto escrito é uma visão ainda tradicional do livro infantil, por isso ainda é observado que nas escolas não há tanto espaço para a leitura de livros de imagens aos alunos que já são letrados, deixando-se este tipo de leitura aos alunos do Ensino Infantil. Sendo assim, com essa visão tradicional e equivocada, o livro de imagens acaba tornando-se um entrave ao desenvolvimento do letramento, é como se o não contato com o texto escrito atrapalhasse o desenvolvimento escolar do aluno.

Maria Helena Martins (1996), ao falar sobre os entraves da linguagem verbal e da visual, mostra que nas escolas não há espaço para a pedagogia da imaginação, já que é um

fato de, especialmente na escola, ainda se restringir a noção de leitura a um processo racional de atribuição de significado à palavra escrita talvez seja a primeira dificuldade a enfrentar, se a proposta for a de ler uma expressão visual. Esta, pela sua natureza, pode parecer “ilegível” (MARTINS, 1996, p. 97)

Ainda com Martins (1996), a pedagogia da imaginação se dá a partir de uma tomada de posicionamento quanto a reconhecer o antagonismo e coexistência entre intuição e intelecto, sendo assim, uma não pode suplantar a outra. Ou seja, uma escola que privilegia o conhecimento intelectual, possui uma posição conservadora quanto à leitura e ao aprendizado em que as respostas são intelectualmente corretas a partir de padrões e valores. Porém quando uma escola tem um ponto de vista mais liberal, há uma valorização do conhecimento intuitivo, e é aqui onde reside a leitura dos livros de imagens, onde os sentidos e as vivências emocionais são manifestados.

Esta abertura às emoções e aos sentidos que as imagens provocam está muito relacionada à autonomia do leitor perante o livro de imagens, já que o mesmo se posiciona como protagonista da narrativa. A leitura de um livro de imagens é bastante aberta, ou seja, uma leitura realizada agora pode modificar-se totalmente numa próxima leitura e assim sucessivamente, pois o código visual não possui, o que foi falado anteriormente em Barthes (1990), a ancoragem do texto escrito que guia um sentido para a história. Da mesma forma que a leitura

dos livros de imagens nem sempre possui uma linearidade, podendo estas ser lidas de trás para frente, do meio para o final e depois retornando-se ao início.

A leitura de imagens tem que passar por um processo de atribuição de sentidos a partir do “estranhamento do óbvio” (MARTINS, 1996, p. 102). O leitor tem que ir além das evidências, adentrar-se nos signos da imagem, para isso deve-se “desanuviar os olhos, refrescar a memória ou estar desprevenido” (MARTINS, 1996, p. 102). Esse estranhamento a partir dos sentidos que a imagem desperta faz com que o leitor experimente uma expansão da leitura e do conhecimento, mobilizando o que já é sabido pelo leitor, o colocando frente ao novo. Sendo a linguagem visual uma leitura aberta, plástica e facilmente mutável, como realizá-la em sala de aula, com o pouco tempo que os professores possuem e a quantidade de conteúdo que tem-se que passar? Isso se torna ainda mais difícil se não há orientações suficientes quanto ao trabalho com a imagem vindo dos documentos oficiais. É o que será abordado na próxima sessão.

5 A ilustração na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A formação de leitores ainda é um desafio na escola, pois não é só a preocupação de passar aos alunos que “b-a” forma “ba”, ou passar uma falsa ilusão de aluno leitor que só leu os livros propostos pela escola para uma finalidade avaliativa. Sendo assim, a formação de um leitor crítico, não só em relação ao texto que lhe é apresentado, mas crítico de uma forma ampla, no sentido de saber escolher suas próprias leituras, saber dizer o que gosta e o que não gosta de ler, torna-se cada vez mais um desafio, pois “o debate sobre ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura, é “ler literatura”” (COLOMER, 2007, p. 30).

A discussão sobre a formação de um leitor ideal, ou competente se aprofunda perante o pouco preparo dos professores frente aos textos multissemióticos, mesmo que já se apresentem alguns avanços quanto ao ensino destes textos; a dificuldade em preparar o aluno para uma leitura mais complexa torna-se um entrave. Isso se apresenta como um aspecto interessante, visto que os textos multissemióticos e da multimodalidade já estão no cotidiano das

crianças e dos adolescentes. Nesses textos a palavra, a imagem e outros recursos, tais como: sons, *links*, cores, movimento, desenhos, fotos, permitem ao leitor diversas formas e maneiras de ler, e trazem diversos elementos portadores de sentidos.

É objetivo da escola a inserção do aluno no mundo letrado, espera-se que este saia da escola não só com conhecimentos científicos básicos, mas também que saiba ler e escrever. Ser letrado tornou-se algo de extrema importância e confere *status* social, mesmo para aqueles que possuem uma leitura funcional, ou mesmo não possuem o conhecimento do código escrito, somente saber escrever seu próprio nome os distingue daqueles que não sabem. Isso mostra o quanto o escrito configura-se ainda como um elemento de *status* social. Esta prática de valorização do texto escrito em detrimento de outras linguagens ainda está instalada no cotidiano escolar, seja na supervalorização de gêneros textuais em que impera o escrito, seja no esvaziamento dos textos literários como pretexto para produção textual, interpretação e compreensão de textos.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, do Ensino Fundamental, traz o texto

como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 65)

Ou seja, o texto, expressão dos diversos gêneros discursivos, torna-se importante no ensino de língua, já que se estabelece a compreensão deste como algo que está nas diversas atividades sociais, e que

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65)

Sendo assim, na BNCC, o ensino de Língua Portuguesa se dá a partir da ampliação de diversas experiências que garantam o avanço no letramento do aluno, bem como a sua percepção como um ser crítico e participante na sociedade a partir das práticas de diversas linguagens: orais, escritas ou multissemióticas.

Então, sendo a imagem um texto e a especificidade da literatura infantil e juvenil se dando a partir da cointeração entre texto e ilustração, como a BNCC aborda o ensino de literatura no Ensino Fundamental I e II? E como se dão as orientações para a leitura das ilustrações? Para isso, será necessário dividir as orientações seguindo as devidas etapas escolares: do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, na intenção de se perceber se há orientações diferentes quanto aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental. Da mesma forma será priorizado o Eixo Leitura, já que o objeto de estudo desta análise é mostrar como se apresentam as orientações para a formação leitora dos alunos¹².

A Base Nacional Comum Curricular define o eixo leitura como

práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 69)

E continua mostrando que leitura é vista como algo mais amplo e é aqui que se começa a mencionar não só a leitura de textos escritos, “mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (BRASIL, 2018, p. 70). Essa percepção de uma leitura mais ampla traz à tona justamente as discussões em relação às novas

¹² Para a análise do documento não foram deixados de lado os demais eixos: oralidade, produção textual e análise linguística. O foco no eixo leitura nos mostra se a BNCC dá orientações satisfatórias quanto à formação leitora, bem como a percepção das relações entre texto e imagem.

maneiras de ler, de se quebrar uma barreira entre o ensino e o prazer da leitura, algo que algumas décadas atrás sequer cogitava-se, já que imperava (ou ainda impera) a noção da leitura como atividade escolar. O contato com diversas formas de ler literatura liberta a ação da leitura e retira a função de um professor guardião do sagrado, “um professor que se crê investido da função sagrada de guardião do templo: lá dentro, o texto literário” (LAJOLO, 1999, p. 12).

Para Cosson (2014), os vários modos da leitura literária não só aproximam as expectativas entre o professor e o aluno perante o texto, “mas também porque indica(m) a necessidade de uma maior abertura no tratamento do texto literário dentro e fora da escola [...] que a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras” (COSSON, 2014, p. 97). Essa percepção de uma leitura multimodal e multissemiótica do texto literário mostra o quanto a leitura literária em sala de aula não só deve estar atrelada à finalidade de se cumprir a leitura de determinados livros em um ano, ou a métodos avaliativos. Não que não seja importante avaliar o progresso de formação leitora dos alunos, já que é impossível evitar uma escolarização da leitura¹³, mas que outras formas de leituras podem estar presentes no texto escrito e como estas contribuem para ampliar ou até mesmo criar outros sentidos. Quando partimos para a leitura da literatura infantil e juvenil, a ilustração e todos os seus aspectos temporais, espaciais formais e narrativos tornam-se imprescindíveis.

Ao se voltar para a BNCC, nos quadros de habilidades, o documento divide-se em seis blocos, sendo: 1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos. Mesmo a base nacional alertando que esses blocos não devem ser utilizados como normatização de ciclos e nem como organização de currículos, alguns apontamentos, tais como apresentados nesta divisão, revelam como os documentos oficiais olham para o ensino de literatura e, mais

¹³ Magda Soares traz que é inevitável que aconteça a escolarização da leitura literária, já que quando o livro é utilizado em sala de aula torna-se “saber escolar”. Porém alerta para o fato de que o termo “escolarização da literatura” não seja algo pejorativo, já que fazer isso é negar a própria escola. Em: SOARES, Magda. **A escolarização da Literatura infantil e juvenil**. In. EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

especificamente, para as orientações em relação à ilustração na literatura infantil e juvenil.

Ao analisar o primeiro bloco, 1º ao 5º ano, percebe-se que há três orientações gerais quanto ao tratamento das ilustrações e imagens. Na habilidade *EF15LP14* traz-se a atenção para a construção de sentidos nas histórias em quadrinhos e tirinhas, e pede-se que o aluno desenvolva a habilidade de relacionar imagens e palavras, bem como interprete os recursos gráficos apresentados nos gêneros. Já a habilidade *EF15LP17* traz a orientação quanto aos efeitos de sentido que a ilustração pode trazer nos poemas visuais e concretos. E na terceira habilidade *EF15LP18*, quando o objeto de conhecimento é a formação do leitor/leitura multissemiótica, é atrelada ao leitor a habilidade de relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Estas orientações já representam um avanço quanto a perceber a importância das ilustrações na leitura literária e que, na literatura infantil ou juvenil, a ilustração não é mera decoração da página, ou somente ampliação de sentido do texto escrito, mas, quando o ensino literário está voltado para as diversas formas de ler um texto, faz com que a ação da leitura extrapole uma superficialidade do texto escrito. Porém, quanto à diversidade textual literária, a BNCC traz somente as orientações sobre poemas concretos e visuais, e as histórias em quadrinhos e tirinhas, deixando de lado toda a diversidade de contos, romances, poemas não-concretos etc, em que as ilustrações estão presentes nos livros e em que há constante interação texto/imagem.

Como dito no tópico sobre o livro de imagem, ainda há uma ideia de que a leitura de imagens é destinada a crianças em processo de início do letramento e que, a partir da etapa em que a criança já consegue ler textos mais complexos, a imagem vai sendo deixada de lado e parte-se para a leitura de livros nos quais predomina mais o texto escrito do que as ilustrações, como um preparo para a leitura de livros destinados a adultos. Essa visão coloca a leitura como uma escada de progressão e tende a dar uma ideia de que ao ler uma imagem o indivíduo/ aprendiz está regredindo no seu letramento, por isso que ainda persiste um preconceito em torno do livro ilustrado.

Quando é observada a BNCC, há uma habilidade bastante interessante quanto à ilustração, no bloco do 3º ao 5º ano: a habilidade EF35LP21, a qual traz pela primeira vez a leitura e compreensão de textos sem ilustrações. Aqui se entende que a criança já está preparada para livros em que os textos ocupam maior espaço, ou nos quais não haja nenhuma imagem (algo que aponta para a ideia já aludida por nós de uma progressão na leitura), que a princípio não se mostra como uma ideia de abandono da imagem, mas quando se parte para a análise das habilidades no bloco do 6º ao 9º ano, percebe-se uma outra leitura.

À medida que os alunos avançam nas séries é esperado que outros gêneros literários sejam introduzidos nas orientações da BNCC, mas isso se frustra ao se seguir a leitura do documento. No bloco do 6º ao 9º ano quase não há menção à leitura de textos literários, havendo um maior foco no campo jornalístico/midiático, em que se espera que os alunos interpretem, compreendam e produzam gêneros textuais que fazem parte de textos não literários. E mesmo quando se faz menção, no documento, à relação texto/imagem em gêneros literários, trazem-se os mesmos gêneros do bloco do 1º ao 5º ano, charges e tirinhas (EF69LP05), e poemas visuais e concretos (EF69LP48). Nas demais habilidades percebe-se que a leitura de imagens está voltada para interpretações de gráficos, infográficos, fotos, memes, gifs etc; todos voltados para outras leituras multissemióticas, mas que estão distantes de uma literatura infantil ou juvenil.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu trazer novas discussões quanto ao ensino de literatura infantil e juvenil nos espaços escolares, estes que, apesar dos grandes avanços já alcançados, ainda precisam de mais orientações quanto ao ensino.

Os livros infantis e juvenis vêm tornando-se uma grande aposta do mercado editorial, para isso, cada vez mais se investe na qualidade do papel, da diagramação, das ilustrações e da diversidade de formatos, suportes e temas para o público infantil e juvenil. Para isso, é necessário que os professores possuam uma constante formação continuada, bem como orientações mais sólidas no tratamento do livro. Como analisado, a BNCC está muito distante

quanto a estas orientações, principalmente para os alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Mesmo havendo orientações quanto às leituras de imagens relacionadas ao jornalismo e a outras mídias, a leitura de imagens e ilustrações na literatura é imprescindível, não só para uma fruição imaginativa e cognitiva, como também para que haja uma leitura do livro como um todo. Não tem como ler um livro ilustrado sem ler as ilustrações, fazer isso é ler pela metade, ou melhor dizendo, é não ler.

Apesar de a BNCC mostrar as ilustrações como um elemento importante nos livros infantis e juvenis, nos quadros de habilidades, o documento mostra-se insuficiente, apresentando uma postura de linearidade ascendente da leitura, em que nos anos iniciais as ilustrações e imagens estão mais presentes e, à medida que o aluno vai para outras leituras mais complexas, aliena-se das imagens.

A formação leitora não deve estar presa à capacidade unicamente de ler o texto escrito, mas abrir essa leitura para outras formas, outros suportes e maneiras de se ler, por isso os livros ilustrados e livros de imagens vêm tornando-se um desafio para o ensino, já que não se espera que o aluno saia da escola somente sabendo juntar as palavras e ler, mas também que desenvolva a leitura como um todo, e na especificidade desses livros, conseguir captar, interpretar e compreender a tensão gerada entre o texto verbal e a imagem.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BACHELET, Gilles. **Meu gato mais tonto do mundo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

BARTHES, Roland. **O óbvio e obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em:< <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2018.

BUENO, Renata. **Quantas gotas tem a chuva?**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

MARTINS, Maria Helena. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

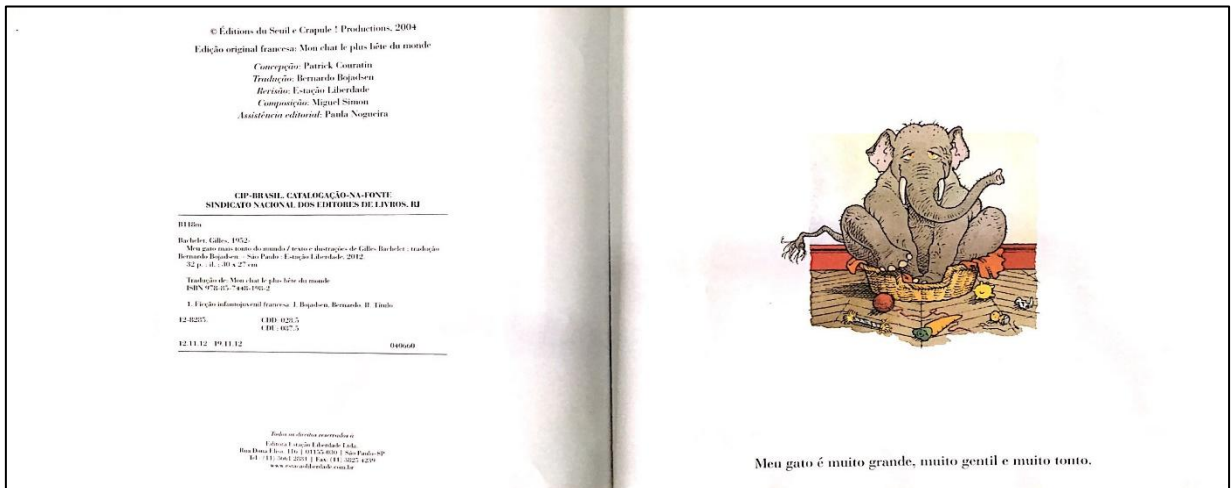
NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

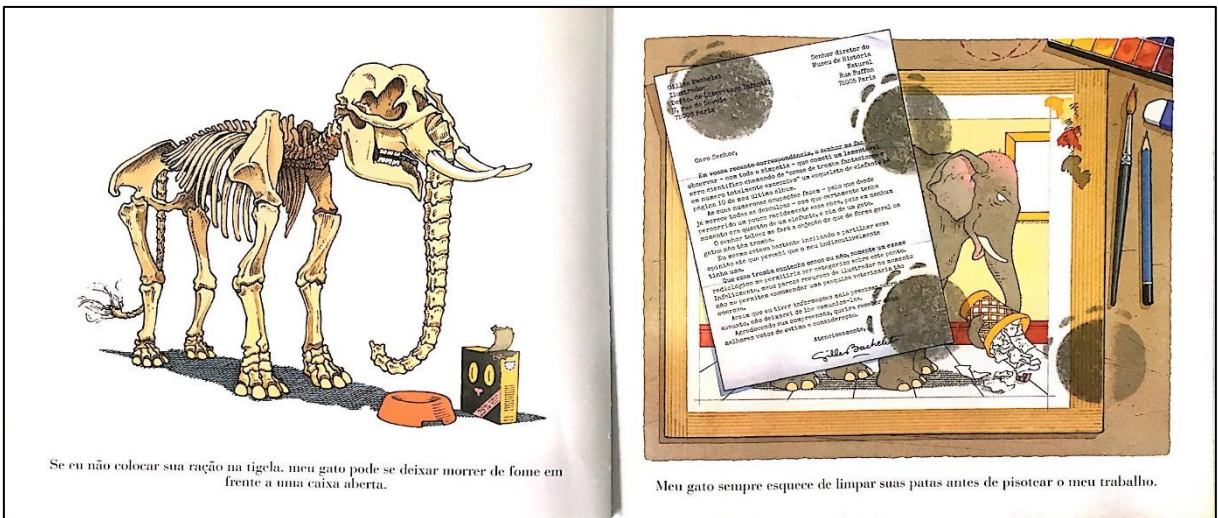
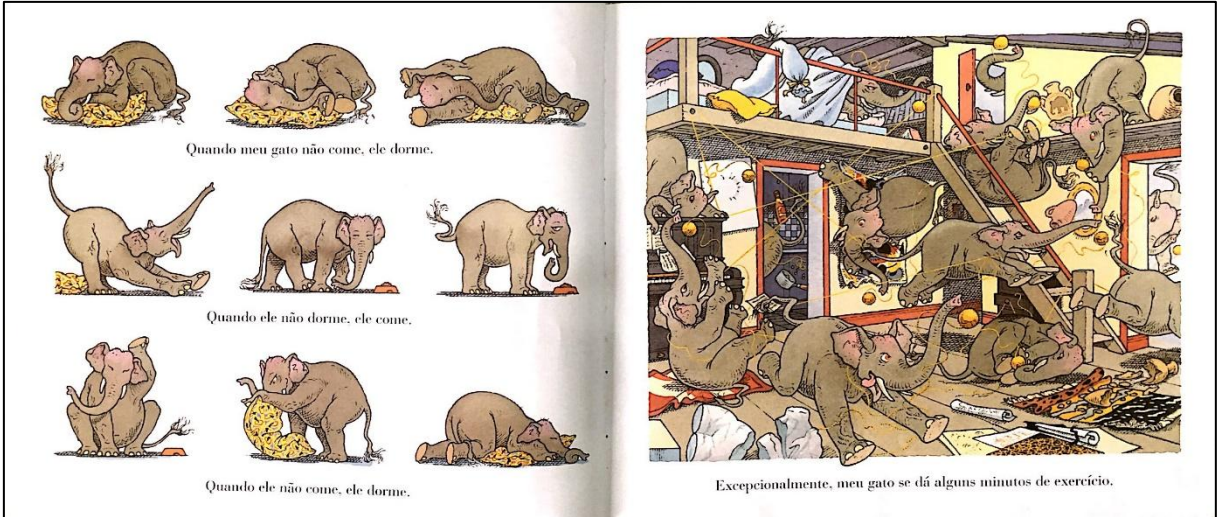
SOARES, Magda. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

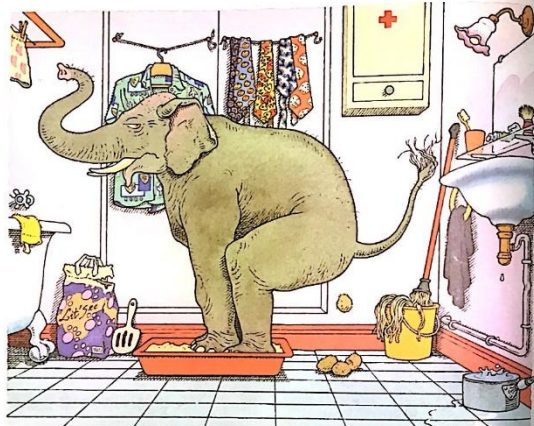
ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COSTA, Maria C. C. A leitura das imagens. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

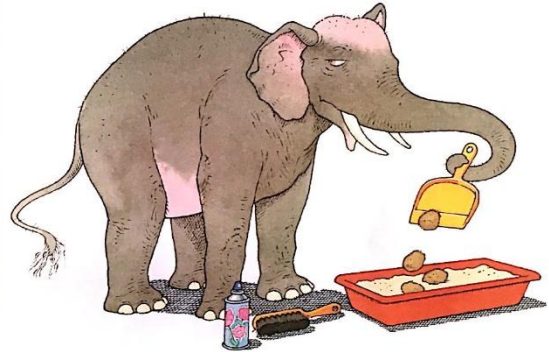
ANEXO 1



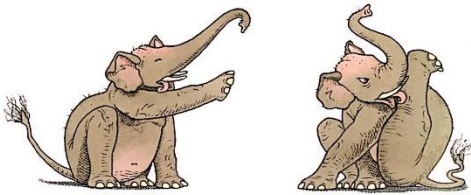




Meu gato sempre pensa que faz cocô no banheirinho dele.



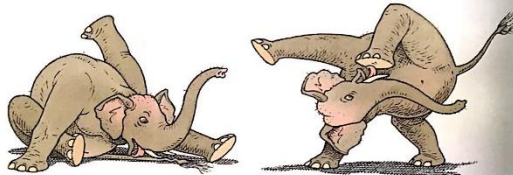
Mas fora isso, meu gato é bem limpo.



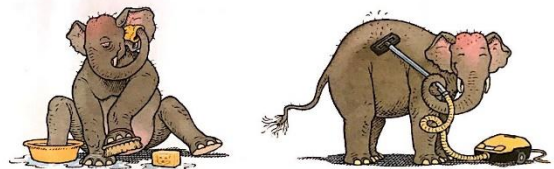
Muito limpo.



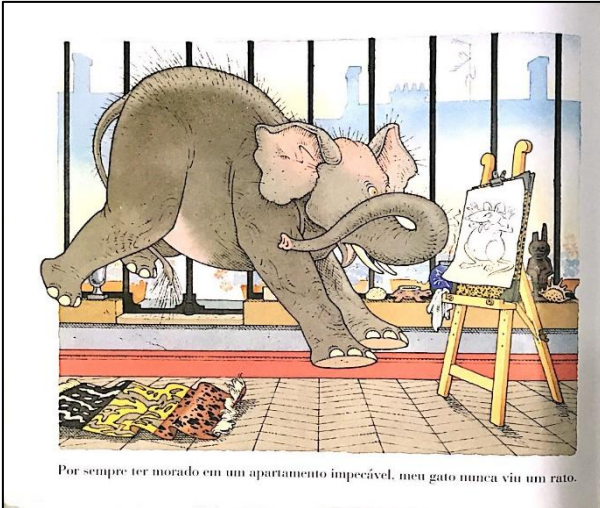
De uma limpeza quase excessiva.



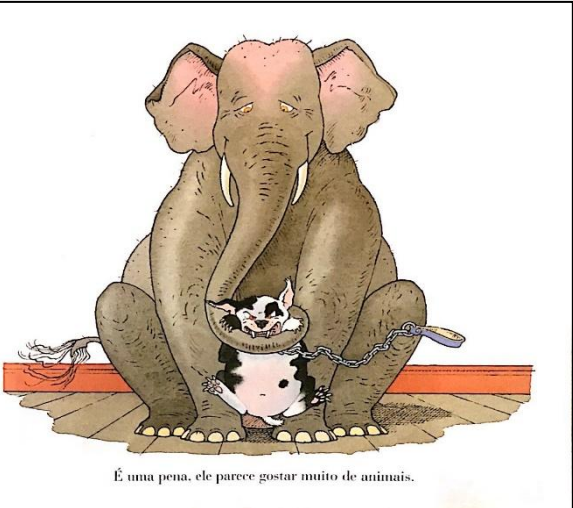
Realmente muito limpo.



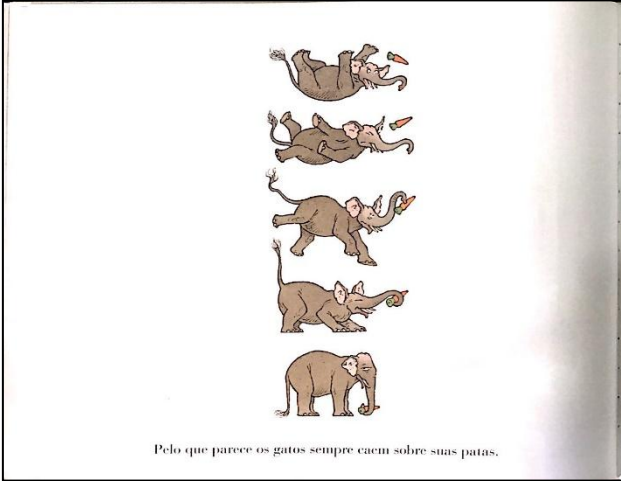
que às vezes beira o exagero.



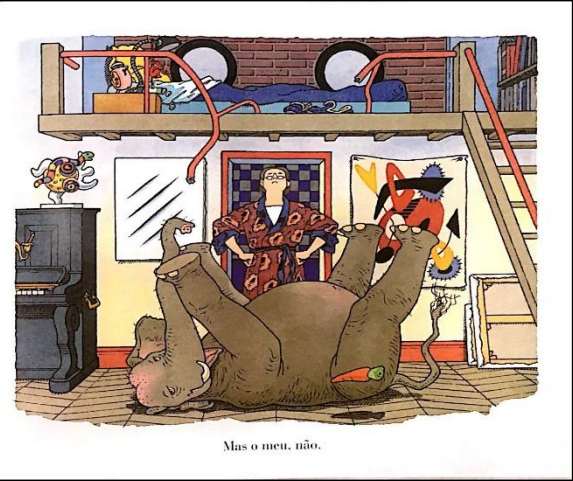
Por sempre ter morado em um apartamento imperável, meu gato nunca viu um rato.



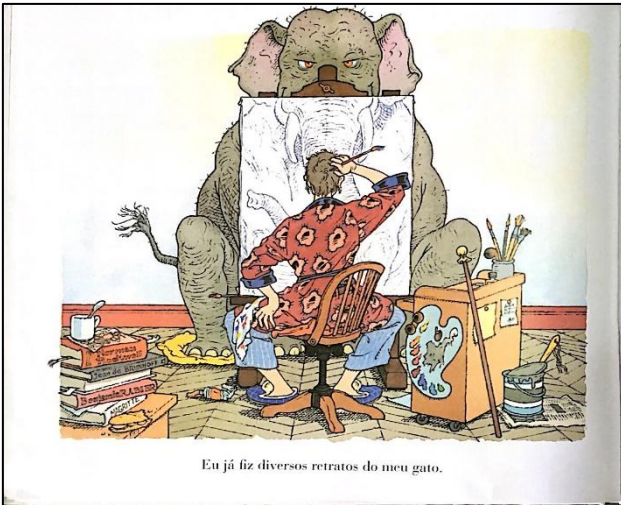
É uma pena, ele parece gostar muito de animais.



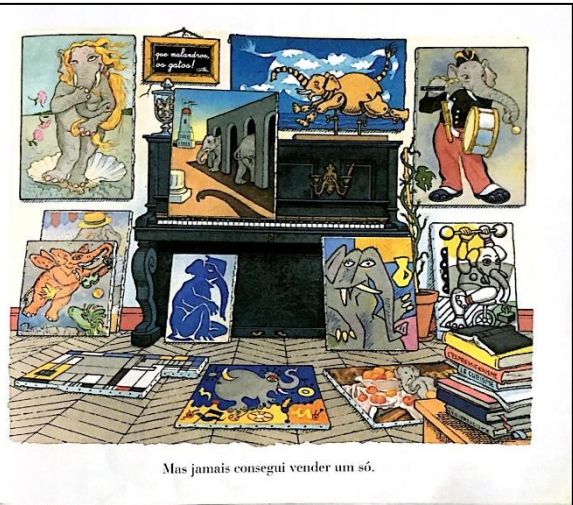
Pelo que parece os gatos sempre caem sobre suas patas.



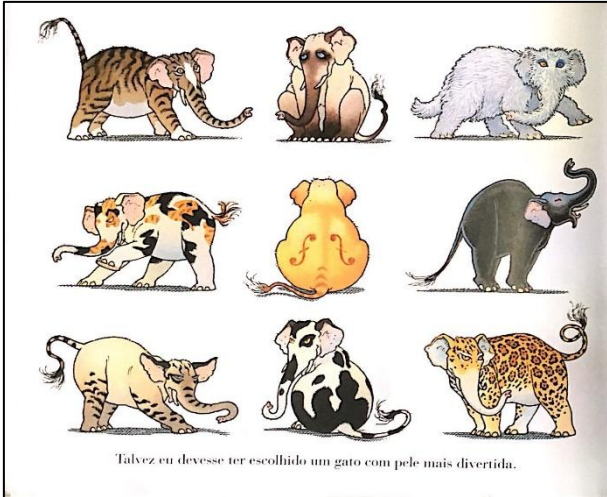
Mas o meu, não.



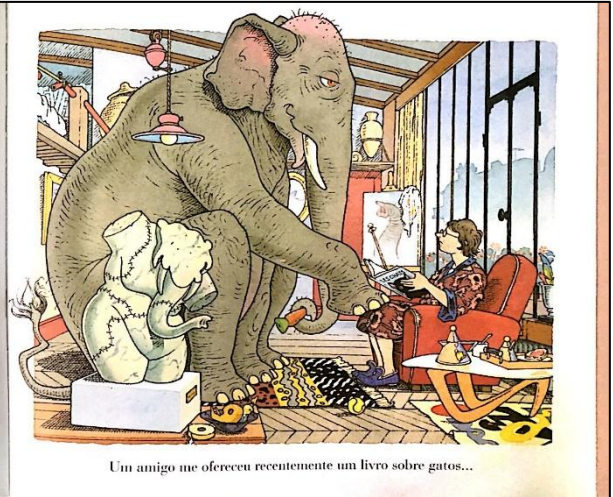
Eu já fiz diversos retratos do meu gato.



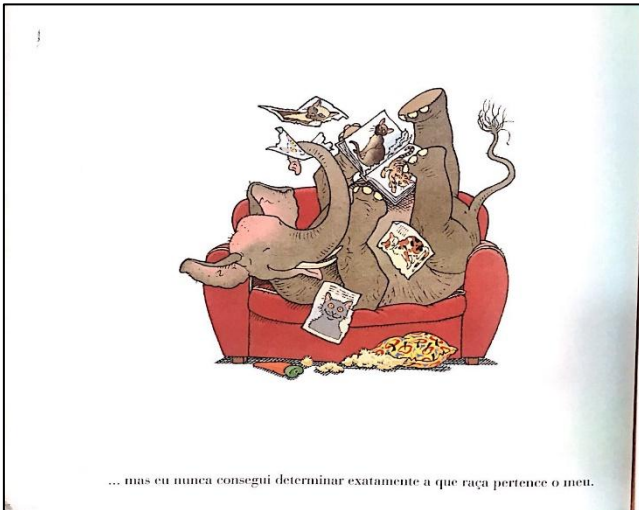
Mas jamais consegui vender um só.



Talvez eu devesse ter escolhido um gato com pele mais divertida.



Um amigo me ofereceu recentemente um livro sobre gatos...



... mas eu nunca consegui determinar exatamente a que raça pertence o meu.



ANEXO 2

