

RELAÇÃO VERBO-VISUAL NA LEITURA DE *RINOCERONTES NÃO COMEM PANQUECAS*

VERB-VISUAL RELATIONSHIP IN THE READING OF *RINOCERONTES NÃO COMEM PANQUECAS*

RELACIÓN VERBAL-VISUAL EN LA LECTURA DE *RINOCERONTES NÃO COMEM PANQUECAS*

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



Lilibth Wilmsen

Universidade de Caxias do Sul

Flávia Brocchetto Ramos

Universidade de Caxias do Sul

Estella Maria Bortoncello Munhoz

Universidade de Caxias do Sul

Artigo recebido em: 12/11/2022

Aceito em: 16/07/2024

Resumo: O presente artigo analisa a relação entre o visual e o verbal no livro ilustrado *Rinocerontes não comem panquecas*, escrito por Anna Kemp e ilustrado por Sarah Ogilive, selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, edição 2014. O estudo qualitativo contempla análise da composição verbo-visual do livro e do modo como crianças de dois a três anos interagem com o exemplar, com base em Lacerda (2014), Linden (2018), Fittipaldi (2008), Nikolajeva e Scott (2011), Ramos e Paiva (2014), Zilberman (2012), entre outros. Verifica-se que a linguagem verbal, além de trazer dados do enredo, orienta a dimensão visual. A imagem assume aspectos de colaboração com o discurso verbal, ampliando as possibilidades de leitura. O estudo sinaliza que a obra, ainda que apresente paratextos e trechos do enredo com viés diretivo, contempla a polissemia observada por aproximações e distanciamentos estabelecidos entre as dimensões verbal e visual, pelo emprego das cores, pela configuração do cenário e pelo uso da tipografia, entre outros. Além da análise da narrativa, o artigo contempla a interação de crianças com o objeto livro, ação que revelou o protagonismo infantil frente às linguagens verbal e visual e reforçou que a interação das crianças referenda a polissemia do título.

Palavras-chave: Literatura infantil. Livro ilustrado. Verbo-visualidade. Infâncias.

Abstract: This article analyzes the relationship between the visual and the verbal language in the Picture book *Rinocerontes não comem panquecas*, written by Anna Kemp and illustrated by Sarah Ogilive. The title was selected by Programa Nacional Biblioteca na Escola, in 2014 edition. The qualitative study includes an analysis of the verbal-visual composition of the book and the way young children interact with the narrative. The theoretical approach was based on Lacerda (2014), Linden (2018), Fittipaldi (2008), Nikolajeva and Scott (2011), Ramos and Paiva (2014), Zilberman (2012), and others authors. It is verified that the verbal language, in addition to providing plot data, guides the visual dimension. The image assumes aspects of collaboration with the verbal narrative, expanding the possibilities of reading. The study indicates that the book, even though it presents paratexts and excerpts from the plot with a pedagogical bias, contemplates the polysemy observed by approximations and distances between the verbal and visual dimensions, through the use of colors, the configuration of the scenario, the use of typography, and others elements. In addition to the analysis of the narrative, the article contemplates the interaction of children with the book object. This action revealed the role of little readers in the face of verbal and visual languages, and reinforced that the children's interaction confirms the polysemy of the narrative.

Keywords: Children's literature. Picture book. Verb-visibility. Childhoods.





Resumen: El presente artículo analiza la relación verbal-visual en el libro *Rinocerontes não comem panquecas*, escrito por Anna Kemp e ilustrado por Sarah Ogilive, seleccionado por el Programa Nacional Biblioteca na Escola, edición 2014. El estudio cualitativo presenta el análisis de la composición del libro y del modo como los niños de dos a tres años interactúan con el ejemplar, basado en Lacerda (2014), Linden (2018), Fittipaldi (2008), Nikolajeva e Scott (2011), Ramos e Paiva (2014), Zilberman (2012), entre otros. Se verifica que el lenguaje verbal, además de traer datos de la historia, compone la visualidad de la obra asociada a las ilustraciones. La imagen adquiere aspectos de colaboración con el discurso verbal, ampliando las posibilidades de lectura. El estudio indica que la obra, aunque presenta paratextos y partes de la trama con enfoque dirigido, contempla la polisemia observada por las aproximaciones y distancias establecidas entre las dimensiones verbal y visual, por el uso de los colores, por la ambientación del escenario y por el uso de la tipografía, entre otros. Además del análisis de la narrativa, se discute la observación de la interacción de los niños con el objeto libro, lo que reveló el protagonismo de los niños frente a los lenguajes verbales y visuales, y la interacción de los niños referenciando la polisemia del título.

Palabras clave: Literatura infantil. Libro ilustrado. Verbo-visualidad. Infancias.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil tende a ser olhada a partir da palavra. No entanto, no livro ilustrado, o leitor encontra duas linguagens articuladas, e o processo de construção de sentido parte da relação entre elas. Nesse objeto, a leitura das imagens é tão importante quanto a leitura da palavra.

Tendo como base essa premissa, tomamos para estudo o livro *Rinocerontes não comem panquecas* (2011), escrito por Anna Kemp e ilustrado por Sarah Ogilive. Trata-se de uma obra traduzida do inglês por Hugo Langone e tem como título original: *Rhinos don't eat pancakes*. Anna Kemp¹ é autora de diversos livros infantis e juvenis. Foi indicada a prêmios, incluindo *Booktrust Early Years Award* (2010), *Roald Dahl Funny Prize* (2010, 2012), *Waterstones Children's Book Prize* (2011, 2013), *Oscar's Book Prize* (2015) e *Dundee Picture Book Award* (2018). Sara Ogilive estudou ilustração e impressão, na Edinburgh College of Art, e foi indicada para o prêmio *Booktrust's Best New Illustrators* (2011).

O livro em questão, no Brasil, integra o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE 2014), na categoria textos em prosa para a Educação Infantil – crianças de 4 e 5 anos. O estudo aqui proposto tem dois focos para reflexão. O primeiro contempla a análise da composição da narrativa verbo-visual que compõe a obra, para, na sequência, discutir o modo como se dá a interação de crianças de dois a três anos com o exemplar.

COMO ANALISAMOS ESTE LIVRO?

Ao observarmos uma obra literária, muitos aspectos podem ser objetos de análise. Nesta pesquisa, optamos por estudar como a visualidade e o texto escrito dialogam na construção de sentidos e como ocorre a interação de crianças de dois a três anos com a obra. O estudo alinha-se com metodologia qualitativa, tanto para analisar o livro, como para expor o modo como sua leitura é efetivada. Apoiam conceitualmente a investigação autores como Lacerda (2014), Linden (2018), Fittipaldi (2008), Nikolajeva e Scott (2011), Ramos e Paiva (2014), Zilberman (2012).

A primeira etapa consistiu em uma leitura atenta da obra. Em seguida, as partes visual e verbal foram estudadas separadamente, a fim de perceber peculiaridades de cada uma das linguagens na composição do enredo. Depois, o estudo atenta para o enlace entre linguagens e sentidos que emergem desse diálogo. Por fim, após a análise minuciosa do título, o artigo ocupa-se do modo

1 Informações do Grupo Editorial Record - <https://record.com.br/autores/anna-kemp/>



como as crianças interagem com o título.

ENLACE DE LINGUAGENS NA COMPOSIÇÃO DA NARRATIVA

A obra conta a história de Daysi, uma menina que está saboreando seu café da manhã na cozinha da sua casa e depara-se com um rinoceronte passando ao lado da mesa e roubando um pedaço da sua panqueca. Ela tenta relatar aos pais o ocorrido, mas a mãe lhe diz que deve pedir ajuda ao pai para matar o bicho, e o pai explica que “a aranha” pode esperar. Desapontada por não ser escutada, Daysi continua a observar o rinoceronte pela casa, no banheiro, no pátio, no armário, até que ela percebe que ele é uma ótima companhia.

Os pais, por sua vez, acham que ela está fantasiando e a levam ao zoológico para conhecer um rinoceronte de verdade. Contudo, quando chegam na ala do animal, deparam-se com uma placa: “Procura-se rinoceronte grande e roxo, adora comer panquecas”. A partir daí, retornam para casa e encontram o bicho sobre o qual a filha tanto falava. Os pais encaminham o rinoceronte de volta ao zoológico. Em casa, ao mesmo tempo em que Daysi sente o vazio deixado pelo paquiderme, ela se surpreende com os pais, que passam a ouvir suas histórias com atenção. Na última cena do livro, a imagem enfoca a porta, mostrando um urso rosa com uma mala e sorriso no rosto. De forma circular, as palavras do fechamento anunciam: “O urso polar cor-de-rosa podia esperar até amanhã!” (Kemp, 2011, p. 26).

Em relação aos paratextos, a capa apresenta um rinoceronte enorme e roxo, que pode instigar a imaginação do leitor pelo seu tamanho e pela sua cor. O colorido das palavras do título e da imagem caracteriza a contradição: a dimensão verbal diz que o rinoceronte não come panqueca, mas a visual estampa o animal comendo esse alimento. Aliás, a visualidade tende a potencializar o diálogo da obra literária com crianças não alfabetizadas. Sobre a leitura da visualidade, Zilberman expõe:

A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso. Os diferentes códigos – verbais, visuais, gráficos – se antecipam a ela, que os encontra como se estivessem prontos, à espera de que os assimile paulatinamente ao longo do tempo (Zilberman, 2012, p. 116).

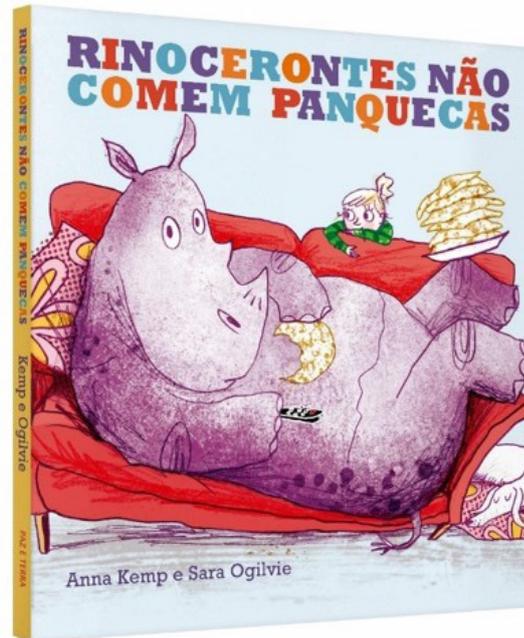
Nesse sentido, a contradição anunciada na capa mobiliza o leitor para algumas perguntas e paradoxos identificados na narrativa. As indagações dos leitores inauguram-se na capa, com a figura do rinoceronte, e estendem-se até o fechamento da narrativa, com o urso polar. Desse modo, a imaginação é aguçada pela curiosidade acerca de explicações não dadas, o que pode gerar novas histórias.

O objeto livro (figura 1) assume a forma de um quadrado com 26,5 centímetros e 32 páginas. A presença de lombada e a espessura grossa de capa, firme e robusta, com 0,5 cm de profundidade são adequadas ao público visado. À primeira vista, a materialidade encorpada e grande parece conversar com um dos protagonistas da história: o rinoceronte, que é grande, roxo e pesado. A materialidade de algumas obras pode sugerir instigante mediação entre a realidade que o olho vê e a imaginação do leitor (Ramos; Paiva, 2014), como neste caso.





Figura 1 - Capa do livro Rinocerontes não comem panquecas



Fonte: Kemp (2011).

Ainda para Ramos e Paiva (2014), o valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível. Assim, além da materialidade do livro, outros elementos mobilizam a atenção leitora no cruzamento das linguagens visuais e verbais: a paleta de cores, as dimensões das cenas no miolo, as transformações no plano de fundo, a diagramação, a tipografia das palavras e a relação entre as narrativas verbal e visual.

O enlace entre a palavra e a imagem convidam o leitor a descobrir possibilidades de sentidos acerca da narrativa. A diagramação desses dois elementos ocorre de forma integrada na maior parte do livro, pois a escrita está inserida entre as figuras. Desse modo, o leitor executa a leitura visual e verbal quase simultaneamente, embora, em termos de espaço, a imagem é preponderante em relação à palavra. "Se por um lado a escrita tem uma direção fixa, cujos significados são decifrados em progressão linear, por outro, a imagem confronta o espectador de uma só vez, pois seu conteúdo é visto, simultaneamente, como um todo" (Munhoz; Ramos, 2023, p. 147)

As ilustrações não são mais pensadas como mero atrativo ou enfeite para as crianças, alerta Lacerda (2014). A construção da imagem no livro pode oferecer elementos que o texto escrito não contempla, ampliando a funcionalidade da imagem. Assim, a relação das imagens com o texto verbal deixa de ser de subordinação, ao assumir diversas facetas, como colaboração, disjunção ou redundância, conforme Linden (2018).

contrapontos



Na narrativa em foco, imagem e palavra se relacionam de diferentes modos. No início, os desenhos e a escrita atuam de forma redundante, pois a visualidade repete o enunciado verbal (figura 2).

Figura 2 – Relação de redundância entre palavra e imagem (esquerda) e relação de disjunção (direita)



Fonte: Kemp (2011, p. 10; p. 14).

No desenvolvimento da narrativa, a relação se altera e ocorre a disjunção entre as duas instâncias. Um exemplo é a lágrima do rinoceronte (figura 2): apesar de a palavra expor que se trata de um elemento lilás, a imagem representa a lágrima na cor branca. Há, portanto, contradições ao longo da história que reforçam o caráter paradoxal do enredo e propiciam ao interlocutor questionamentos, pois a obra parece desconstruir o mundo real como referência. Para Linden (2018, p. 121), na relação de disjunção, “[...] texto e imagem não entram em estrita contradição, mas não se detecta nenhum ponto de convergência”.

No desfecho, a relação estabelecida entre as linguagens se modifica. A solidão da menina é exposta de diferentes modos. De forma complementar à narrativa verbal, a visualidade mostra a protagonista sentada sozinha no sofá, observando as marcas que o rinoceronte deixou no acento. A solidão acaba sendo preenchida pelos pais, o que se observa na figura do casal, sentado no lugar em que o animal ficava, e nas palavras utilizadas, que não apenas reforçam que os pais começaram a ouvir a menina, como também são destacadas pelas letras maiúsculas (figura 3). Segundo Linden:

[...] quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado (Linden, 2018, p. 108).



Figura 3 – Relação de colaboração entre palavra e imagem



Fonte: Kemp (2011, p. 22; p. 23).

Independentemente da relação entre as linguagens, Nikolajeva e Scott (2011) destacam que as palavras e as imagens deixam espaços para os expectadores preencherem. Assim, as interações verbo-visuais se dão pelo que está posto no livro, mas também por conhecimentos, experiências e expectativas dos leitores.

Quanto às imagens, por se tratar de desenhos feitos com giz, a pintura possui espaços em branco no preenchimento de cor. Essa técnica confere às imagens característica de profundidade e sombreamento por meio de degradês. O desenho é marcado por contornos, que, na maioria das vezes, é roxo; em outras, segue o tom do elemento representado. Por vezes, as linhas dos contornos são feitas com mais de um traço, revelando características de marcação ou de movimento. As figuras assumem, ocasionalmente, traços infantis e elementos surreais, convidando o leitor a imaginar. Concorde-se, portanto, com Oliveira (2008, p. 86), quando pontua que “[...] a participação imaginária [...] simboliza o direito que o pequeno leitor tem de exercer sua legítima alternativa pessoal do olhar”.

As frases são curtas, com presença de diálogos e pontuação, que evidenciam expressividade. Em termos visuais, a tipografia também apresenta alterações em seu tamanho. Apesar de ser empregada sempre a mesma fonte, há momentos em que o texto verbal tem seu tamanho ampliado. Em alguns casos, o recurso mobiliza a atenção do leitor sobre algum trecho da história; em outros, acompanha a figura da página, que também teve sua proporção aumentada. Assim, tanto a imagem verbal, quanto a visual apresentam exageros (figura 4).

contrapontos



Figura 4 – Exageros na proporção da escrita e da imagem



Fonte: Kemp (2011, p. 18; p. 19).

As cores são elementos que se sobressaem na narrativa. Segundo Dondis (1997, p. 43), “[...] a escala pode ser estabelecida não só através do tamanho relativo das pistas visuais, mas também através das relações com o campo ou com o ambiente”. Por vezes, na obra analisada, uma figura ocupa a página inteira; outras vezes, meia página; e, em alguns casos, representa microcenos que aparecem ao longo de uma única página. O livro promove uma brincadeira em relação à proporção. Essa característica causa diferentes impactos e leituras: ora mantém um ritmo, ora rompe essa continuidade. Consoante Oliveira (2008, p. 58), “[...] o verdadeiro sentido de ritmo está na concepção de montagem geral, na justaposição de elementos antagônicos ao longo de todo o livro”.

Além disso, o texto escrito, mais do que permitir ao leitor o acesso à narrativa verbal, é um elemento visual na criação do enredo. Há cenas em que a imagem se encontra com a palavra na mudança de sentimento da protagonista. Na história, Daisy se diverte com o rinoceronte, mas em muitas situações aparece desapontada – por não ser ouvida pelos adultos –, revelando um sentimento de tristeza e insegurança. Quando esse sentimento muda, o texto escrito enfatiza essa transformação por meio da palavra em caixa alta e com negrito: **“FOI MARAVILHOSO”**. Segundo Oliveira (2008, p. 32), “a leitura narrativa é sempre uma compreensão dos significados antecedentes e consequentes da imagem. Com relação ao texto, é sempre um prisma, jamais um espelho”.

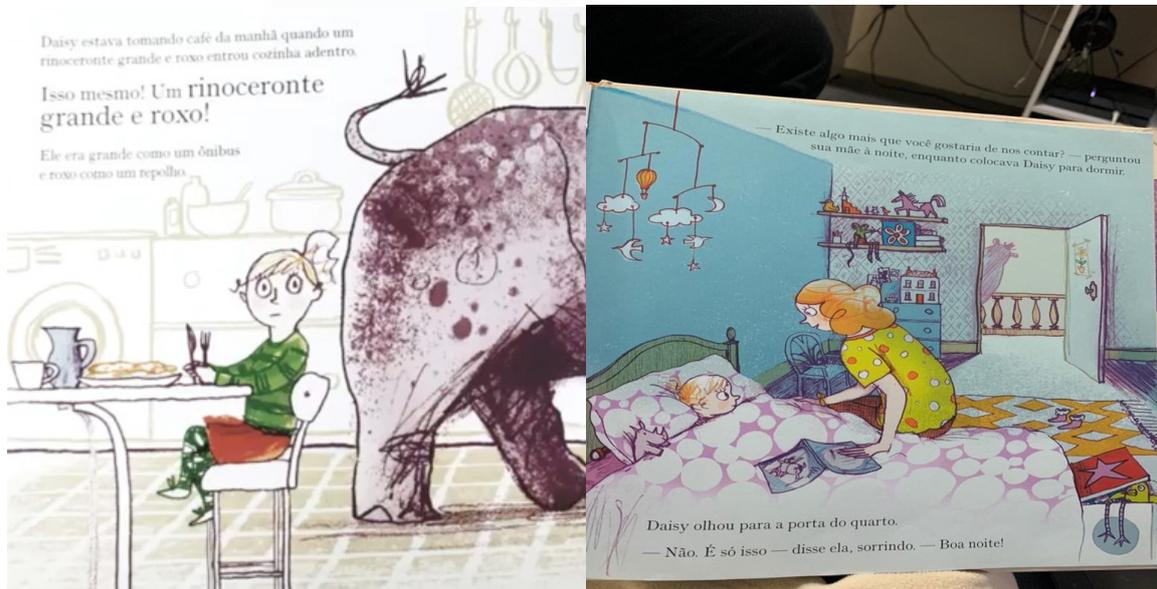
Desse modo, a compreensão da história se dá por meio da observação de sucessões de páginas e são muitos os olhares inaugurados pela visualidade. O leitor tem contato com as duas instâncias do texto e, a partir do que percebe de semelhanças e diferenças entre as imagens e as palavras, compreende as mudanças da história e infere sentidos.

Além disso, a narrativa visual confere mais destaque aos personagens e às suas ações. Desse modo, ocorre uma ocultação do cenário, pois a “organização espacial da ilustração guia o leitor para o que se deseja revelar ou ocultar da obra” (Munhoz; Ramos, 2023, p. 148). O nível de transparência, o esboço e o traçado simples e inacabados são estratégias para conferir sutileza ao plano de fundo, de forma que o projeto gráfico mobiliza o leitor para o que está no primeiro plano. Na última página, o cenário perde sua transparência e pode ser visto com mais nitidez. Contudo, em relação aos sentidos da história, o significado não está na leitura superficial da obra. Essa característica pode configurar-se como uma analogia em relação à própria história: assim como os pais da menina não viam



as necessidades da criança representadas pelo rinoceronte roxo, o leitor talvez não observe o fundo do cenário. Assim, após a mudança de comportamento dos pais, a imagem aparece com detalhes no plano de fundo, imprimindo profundidade ao cenário e apresentando sombra, materiais, cores e elementos que ocupam toda a meia página (figura 5). No fechamento do enredo, são revelados sentidos que se mantinham apagados no nível narrativo e na relação livro-leitor.

Figura 5 – Cenário na primeira (esquerda) e na última (direita) cena da narrativa



Fonte: Kemp (2011, p. 2; p. 24).

A construção da narrativa visual, de acordo com Fittipaldi (2008), pode explorar o fluxo cinematográfico para a compreensão do tempo, das pausas, da continuidade entre os planos. Os planos de fundo ocultados e inacabados remetem a um teor simbólico da ausência de escuta, que segue em continuidade durante a narrativa. Essa característica também revela tempo pausado, recheado de tentativas fragmentadas no cotidiano de Daysi, que tenta provar a presença do rinoceronte em sua casa. Mas, quando Daysi finalmente é escutada, tudo é revelado, inclusive o cenário.

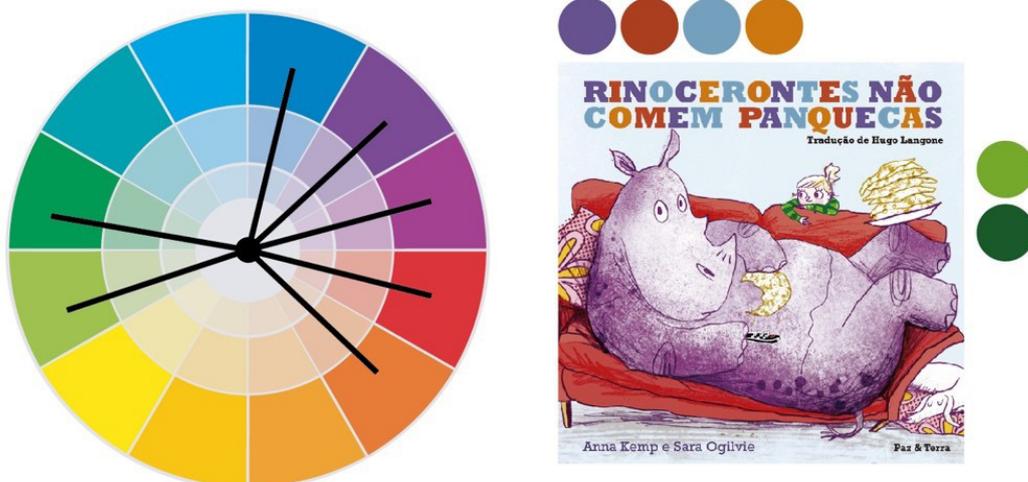
Esse aspecto dialoga com o que Nikolajeva e Scott explicam acerca dos cenários:

A ambientação de um livro ilustrado estabelece a situação e a natureza do mundo onde ocorrem os eventos da história. Ao grau mais simples, ela comunica um sentido de tempo e lugar para as ações retratadas, mas pode ir muito além disso (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 85).

No cenário, o emprego da cor, ao lado da proporção, é essencial para a significação do enredo. A roupa verde de Daysi e seu cabelo amarelo contrastam com o restante das cores empregadas no livro, ressaltando a personagem e o movimento presentes na narrativa. Segundo Ramos e Paiva (2014), as imagens, pela sua natureza de objeto artístico e estético, atuam como provocação ao leitor, cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto e à produção de sentido. As cores apresentam-se como aspecto essencial: há emprego de uma paleta principal, com cores quentes, como vermelho, laranja e amarelo, e outra com tons de verde, frios e contrastantes (figura 6).



Figura 6 – Paleta de cores principal e contrastante



Fonte: Elaboração própria (2022).

O repertório imagético veiculado pela cor é peculiar do livro: a cor propicia ao leitor fantasiar a narrativa por meio de uma dimensão emocional. Os elementos do mundo real, como as pessoas e os animais do zoológico, possuem cores que dialogam com o tangível. Essa peculiaridade é observada tanto na escrita quanto no desenho: “girafas amarelas... papagaios vermelhos e reluzentes, tigres pintados de laranja e preto... cobras verdes como a grama” (Kemp, 2011, p. 18). Todavia, o rinoceronte remete à imaginação: “[...] Daysi não conseguia esquecer seu pobrezinho rinoceronte roxo” (Kemp, 2011, p. 16). Há, portanto, oposição entre realidade e imaginário, que, na história, não possuem fronteiras delimitadas.

Dessa forma, além da impossibilidade de um rinoceronte dentro de casa não ser visto, a cor reforça o surreal na história. A narrativa estabelece elemento paradoxal: no grupo familiar, apenas a menina consegue enxergar o rinoceronte, contudo, no zoológico, muitos estão à procura dele. Isso permite que o leitor vagueie pelas possibilidades da imaginação: o rinoceronte existe ou não? Segundo Oliveira (2008, p. 49), “[...] a ilustração deve ser sempre uma paráfrase visual do texto, sempre uma pergunta, nunca uma resposta”. No livro em tela, os possíveis sentidos tecidos não são conclusivos.

Não há respostas para a concretude ou não do animal, contudo, sua representação possibilita inúmeras interpretações: não é possível um rinoceronte ser roxo, tampouco chorar “uma lágrima lilás” (Kemp, 2011, p. 12). Mesmo assim, o leitor se convence da sua existência, porque o rinoceronte traduz, de certo modo, a condição humana. Para Oliveira (2008, p. 29), “realçar o que existe de magia e de descoberta em cada livro é a melhor forma de incorporá-lo ao cotidiano das crianças”.

O rinoceronte grande e roxo pode ser entendido como um problema da criança, uma brincadeira ou uma invenção dela e passa despercebido aos adultos. Para a criança, aquela situação é grande, pesada, toma tempo de sua rotina. Apesar de enorme, apenas ela sente. Para o adulto, alheio à escuta infantil, o rinoceronte é invisível. Assim, o grande e roxo rinoceronte apresenta-se de diferentes formas para cada leitor.





DIMENSÕES NARRATIVAS PELO OLHAR DAS CRIANÇAS

Antes de iniciar esta parte da reflexão, ressalta-se que pesquisar com infâncias requer respeito ao tempo e ao desejo das crianças, escutando e abrindo prioridade para as suas curiosidades. A interação com o livro, neste estudo, não ocorre quando a pesquisadora deseja, mas quando as crianças decidem elegê-lo. Frente ao exposto, tomamos o livro como objeto de estudo, para analisá-lo pelo olhar dos seus leitores, para observar o modo como os interlocutores mirins significam o enredo.

Nesse caso, elegemos crianças² com idade entre dois e três anos, que frequentam escola privada em Caxias do Sul (RS). Para tecer as reflexões, as crianças foram observadas em interação com o livro objeto em duas situações. O livro, no entanto, já é conhecido das crianças, porque está presente na rotina delas, tanto em momentos de contação da história, quanto na manipulação livre. Mas, como o título estava em outra turma, as crianças não tinham mais contato com um exemplar há algum tempo.

Ao trazermos novamente o exemplar para as crianças acessarem, na primeira observação, uma delas se aproxima do objeto e inicia a leitura. A pesquisadora organiza o momento com o livro e uma das crianças sente-se convidada a interagir com a história. No encontro de Cathamala³ com o exemplar, a leitora repara em sua materialidade (figura 7).

Figura 7 – Cathamala em interação com o livro



Fonte: acervo das pesquisadoras (2022).

O primeiro elemento que ela observou foi o tamanho do sorvete da menina, que a girafa comeu no passeio pelo zoológico:

"A girafa não pode comer esse picolé, é pequenininho."

2 Crianças escutadas com autorização do Comitê de Ética, sob parecer n. 4.154.499.

3 Nome fictício escolhido pela própria criança.

A observação se dirige a um elemento concreto do seu viver: o sorvete, guloseima apreciada. O inusitado também é percebido pela menina, ao anunciar, com uma voz bem grave, quando vê o rinoceronte sentado no sofá da sala:

"Nossa, que grandão!"

A leitora não se conforma com o fato de que os pais de Daisy não vejam o rinoceronte dentro da casa e comenta:

"Mas como eles não enxergam? É tão grande!"

Esse primeiro encontro, em que Cathamala observa o livro, reverbera o maravilhamento da percepção das dimensões, evidenciadas pela constatação do grande: o rinoceronte tão grande e não percebido; o rinoceronte que ocupa duas páginas abertas do livro; a girafa enorme que não pode comer algo pequenininho como o sorvete.

Em outro momento de manipulação e contato com a narrativa na escola, aproximadamente duas semanas depois, três crianças se aproximam do livro: Cathamala, Lizete e Pedroca⁴. De prontidão, ao ver o exemplar nos braços da pesquisadora, Cathamala reconhece:

"O livro da panqueca!"

A pesquisadora convida as crianças a olharem o livro, mas elas desejam também ouvir a história pela voz do outro. A oralização do texto mescla-se ao manusear das crianças, que folheiam o exemplar para descobrir singularidades no interior do objeto cultural. A contracapa, composta pelas figuras de muitos rinocerontes, é motivo de empolgação (figura 8):

"Tem muitos dinossauros aqui!", diz Pedroca.

"É cinoceronte!", corrige Cathamala.

"Ah, dinosserontes!", exclama Pedroca.

Figura 8 – Crianças ao redor do livro



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

4 Nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças.



No contato com o exemplar, as crianças inventam nomes para o que visualizam e criam sentidos, de acordo com suas perspectivas: a leitura acontece pela articulação entre o conhecido e o novo. Segundo Ramos e Paiva (2014, p. 431), “[...] o valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens, é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível”.

Ao ter contato com a obra, as crianças observam atentamente a página em que aparece o rinoceronte na privada e efetuam diversos questionamentos:

“Como ele cabe sentado?”, questiona Cathamala.

“Será que ele fez cocô?”, fala Lizete.

“Eu acho que ele fez xixi e cocô, ele não usa mais fralda!”, constata Pedroca.

O tamanho é novamente um fator de interesse: caber na privada. Questionamentos sobre cocô e xixi reverberam muito pela fase que as crianças estão vivendo: o desfralde. As falas mostram que elas leem a narrativa, enfatizando aspectos a partir das suas vivências e momentos de vida, trazendo o agora como significante da leitura.

Ao final da história, Cathamala depara-se com o rinoceronte de pelúcia abraçado a Daysi na cama dela, no momento de dormir, e admira-se:

“Olha, ficou pequenininho de mentirinha agora!”

Nessa cena, o livro alcança o olhar subjetivo e significativo da criança: o rinoceronte era grande e, depois de Daysi ser escutada, ele é simbolizado por uma pelúcia pequenina. A criança repara na alteração das dimensões e verbaliza como “mentirinha” o fato de o problema ter se transformado em uma nova perspectiva.

Livros literários têm como cenário situações cotidianas, que exploram problemáticas, sentimentos e emoções possíveis de serem vivenciados no real, apresentando ao leitor a personificação de sua realidade interior ou exterior na ação dos personagens e nas dimensões do enredo, o que percebemos claramente na fala das crianças que relacionam dados do texto e das suas experiências. A arte não diz como resolver um conflito, mas mostra uma situação e, simbolicamente, traça um caminho.

Ao final do enredo, as crianças percebem a presença de um urso polar rosa na porta do quarto de Daysi. Após repararem no que tem ali, ficam curiosas para descobrir o que era aquela sombra na porta do quarto. No trecho do livro “O urso polar cor-de-rosa pode esperar até amanhã”, as crianças fazem um esboço de estranhamento e surpresa. Elas ficam um tempo em silêncio, e logo um dispara:

“Ele também é grandão, hein?”, diz Pedroca.

contrapontos



Figura 9 – Cathamala reparando no rinoceronte e Pedroca apontando para o que tem na porta



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2022).

Pedroca convida-nos a perceber questões que podem ecoar da presença do novo animal na casa de Daysi. As crianças ficaram inconformadas com o desfecho aberto e ponderaram:

"E o que o urso vai fazer agora?", questiona Pedroca.

Lizete responde: *"Vai dormir também!"*.

Assim, encontram solução para aceitar o final, pois estão acostumadas com desfechos precisos e felizes, diferente das incertezas presentes no fechamento da história lida. Ao terminar a leitura, Cathamala pega o exemplar e afirma que irá contar a história. Ela folheia as páginas e narra o conflito, inclusive acrescentando o lobo na história: como aquele que pega as panquecas desenhadas. A inserção do personagem se deve ao conhecimento, por meio de outras histórias já conhecidas, de que o lobo é malvado. A menina interage com o livro em dois momentos e mostra seu potencial criativo e narrativo ao viver a leitura de forma mais íntima. O contato anterior possibilitou que a narrativa fosse serenando nela e que, ao voltar ao livro, pudesse atualizar sua leitura, colocando em diálogo percepções vividas no primeiro encontro com a obra.

Entendemos, pois, que a leitura é uma construção. Nas palavras de Coelho (2000, p. 41), "[...] na criança, o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição [...], predomina o pensamento mágico, com sua lógica própria". O contato com os diálogos e interações potencializa a relação intratextual e intertextual que os personagens estabelecem entre si e entre personagens de outros livros, inaugurando associações pelo trânsito dos significados, gerado com as leituras possíveis.



TÊNUE LINHA ENTRE O LITERÁRIO E O NÃO LITERÁRIO

Mesmo com as linguagens verbal e visual em parceria na produção da obra, alguns esvaziamentos do aspecto literário podem ser observados. O enredo transita em torno da realidade de algumas crianças: não ter escuta no ambiente familiar. A rotina comprometida dos pais e a falta de credibilidade em relação à voz das crianças compõem o mote da história. São evidentes na narrativa sentidos como: a) dar uma lição aos pais que não escutam seus filhos; ou b) mostrar aos filhos que o sentimento de incompreensão é passageiro. Tais ensinamentos conduzem o livro para uma postura mais pedagogizante. Essa posição é reiterada pelo paratexto presente no exemplar, que restringe as potencialidades de efetivar a leitura polissêmica do título:

Você já teve a impressão de que sua mãe e seu pai não dão a mínima para o que você está falando? Já? Então você é igual a Daysi. A mãe e o pai de Daysi nunca escutam o que ela diz. Ela pode dizer que o cabelo está pegando fogo, que o cachorro engoliu o carteiro. E tudo que eles vão dizer é: "Que legal querida" ou "Vá contar para o vovô" ou "Você não está vendo que eu estou no telefone?" Adivinhem então quando Daysi teve algo realmente importante para dizer? Ninguém prestou atenção! (Kemp, 2011, p. 2).

O paratexto dirigido ao leitor mirim enaltece o viés educativo da história. A literatura como expressão artística, no entanto, não tem propósito moralista ou didático. Desse modo, o apelo explícito no paratexto e implícito no enredo distanciam-se da perspectiva de enaltecer o simbólico, o passeio livre da criança pela obra e suas possibilidades de criar e de inventar.

A despeito dessas percepções, as crianças subvertem a proposta semântica indicada no paratexto e realizam a leitura pelo viés da imaginação. Vygotski alerta que o desenvolvimento do indivíduo está associado à sua cultura (2009). A apropriação da cultura ocorre por meio de movimentos de assimilação e de recriação. Nesse âmbito, o conceito de imaginação criadora proposto pelo autor é claro nas cenas de leitura presenciadas.

Aliás, a literatura é um exemplo de atividade criadora, produzida a partir da reelaboração das experiências anteriores, sugerindo novas combinações possíveis. O processo de leitura literária está alinhado com tal propósito, uma vez que o leitor se vale de suas experiências (vivas e da própria leitura) para concretizar o texto. A leitura pressupõe a atualização da obra a cada encontro com o leitor, de modo que este viva um ato criativo.

É possível ignorar dados postos no paratexto e nas sinalizações da obra e, como foi apresentado, tanto pela interação entre as linguagens como pela atuação das crianças frente ao livro, ler o título como literatura. No início da história, por exemplo, há uma surpresa que pode gerar perguntas: O rinoceronte grande e roxo dentro da cozinha da casa de Daysi causa espanto e conflito, mas como ele chegou até lá? Como passou pela porta? Existem rinocerontes roxos? Se rinocerontes não comem panquecas, por que a imagem o mostra comendo? A contradição imprime no leitor algumas perguntas e desconcertos que produzem novas relações com a narrativa. As indagações são geradas, a partir de situações



não totalmente explicadas. Outro exemplo de vazio está no fim do enredo: Um urso polar cor-de-rosa? Como Daysi não vai falar com ele ainda hoje? O que ele veio fazer na casa dela? Para Fittipaldi (2008, p. 105), “a imagem narrativa [...] não se perde na pretensão de superar o texto, mas se adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção, ampliar suas vozes”. Assim, na interação com o livro, a imaginação é aguçada pela curiosidade de explicações não dadas, podendo gerar novas narrativas.

A aproximação entre a linguagem dos rinocerontes e a das crianças comparece na narrativa. O rinoceronte não fala, ele usa outras linguagens para comunicação: cócegas, sorrisos, lágrimas, olhares, ações. Assim, cada leitor entende de modo singular o que o rinoceronte pensa ou o que quer dizer com seus comportamentos. Ademais, a incompreensão sentida pela protagonista pode gerar efeitos em cada leitor. Nesse sentido, as crianças, ao significarem a visualidade do livro, apropriam-se dos elementos ficcionais e os ressignificam no seu cotidiano (Ramos, 2015, p. 136).

A presença de figuras de linguagem confere sinais de literariedade. Por exemplo, quando a mãe sugere levar o rinoceronte de volta ao zoológico, a menina não concorda e diz que ele precisa voltar para casa, que fica “muito longe daqui”. A partir disso, o pai nomeia o “Muito Longe Daqui” como um nome próprio. Trata-se de um desencontro de referências que imprime polissemias.

Os elos semânticos entre palavras e imagens compõem um viés literário com qualidade de parceria entre linguagens. As duas dimensões narrativas constituem cenário peculiar dos cruzamentos de leituras da obra, como uma potência literária. Nesse ponto, Ramos textualmente argumenta: “Se as duas linguagens estão presentes [...] é porque elas têm funções distintas que se complementam. A união dos dois códigos alarga a proposta de sentido do livro.” (Ramos, 2010, p. 34). Dessa forma, no ato de ler, cabe ao leitor visualizar as instâncias da obra e atribuir-lhe sentidos a elas, para compreendê-la e apropriar-se dela em diálogo com seu repertório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da relação entre imagem e palavra na obra, entendemos que a narrativa utiliza as duas instâncias do livro ilustrado para gerar sentidos aparentemente opostos, mas, de fato, complementares. Ainda na capa, o leitor depara-se com um elemento surreal: um rinoceronte roxo, que pode gerar questionamentos. Além disso, o título contradiz o que está exposto na imagem, reforçando o caráter ilógico e, por vezes, paradoxal.

Por meio da leitura integrada das duas instâncias, evidencia-se o entrelaçamento entre o verbal e o visual na construção de sentidos. Tanto a imagem quanto a palavra brincam com a proporção das formas, aumentando e diminuindo de tamanho e gerando apagamentos na história, que são atualizados pelo leitor.

Na visualidade, a cor e o cenário de fundo configuram-se como potências literárias, ampliando os sentidos da escrita. A paleta de cores da obra, a escolha da cor do rinoceronte e o apagamen-



to, seguido pela revelação do plano de fundo, constituem elementos peculiares. Junto à escrita, as alterações na imagem tecem os fios do enredo.

Todavia, não há como esquecer aspectos que engessam o imaginário infantil, entre eles o paratexto, que sintetiza a história e não abre espaço a uma leitura pessoal e autônoma da criança. Mais do que isso, confere uma dimensão moralista para o adulto: escutar mais as crianças.

No âmbito da composição do enredo, a relação íntima entre palavras e imagens constitui um cenário peculiar dos cruzamentos de leituras da obra, que se configura como uma potência literária. O enlace que se apresenta com intensidade é a mudança de comportamento do aspecto visual a partir de uma transformação no enredo verbal da história. Portanto, a imagem – por meio do emprego de cores e proporções – e a escrita – com mudanças de tamanho, diferentes diagramações e formas de contar a história, bem como escolhas lexicais e nuances sintáticas – corroboram a construção de sentidos.

Outrossim, a interação de crianças de dois a três anos com o exemplar expõe a capacidade criativa desse leitor, que subverte indicações do paratexto e atualiza o enredo com suas vivências, com seu repertório. Ao terem contato com os livros, as crianças são capazes de imaginar uma narrativa além da que está posta, por meio da observação das cenas, da escuta da história narrada pela pesquisadora e das proporções e da materialidade do livro. A narrativa concretizada em cada criança mescla-se, portanto, com os conhecimentos de mundo dela e adquire novos sentidos a cada leitura e a cada leitor que interage com a obra literária.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly. **Literatura infantil**. Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LACERDA, Vitor Amaro. Quando uma imagem vale mais que mil palavras: livros de Imagem e Histórias em Quadrinhos no PNBE. In: **PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

LINDEN, Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI-SP, 2018.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda (org). **Com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

KEMP, Anna. *Rinocerontes não comem panquecas*. Trad. Hugo Langone. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello; RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro ilustrado: da composição ao sentido. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2023. DOI: 10.5335/rdes.v19i1.14197. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/14197>. Acesso em: 17 set. 2023.

NIKOLAKEVA, 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. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.



RAMOS, Flávia Brocchetto. PAIVA, Ana Paula Mathias de. A dimensão não verbal no livro literário para criança. **Contrapontos**, v. 14, n. 3, set./dez., p. 425-447, 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5919>. Acesso em: 7 out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n3.p425-447>.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro de imagem: possibilidades de leitura. **Caderno Seminal Digital**, ano 21, n. 23, v. 1, jan./jun., 2015). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/14927/12981> DOI: <https://doi.org/10.12957/cadsem.2015.14927>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

